

VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur



VII Simposio
de Literatura Infantil y Juvenil
en el Mercosur

12, 13 y 14 de agosto de 2021
Bariloche, Argentina

Instituciones organizadores del

VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur

Universidad Nacional de Río Negro Licenciatura en Letras y Profesorado en Lengua y Literatura, **Centro de Estudios de Literatura, Lenguaje, su enseñanza y aprendizaje** CELLAE, **Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche** Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Especial e **Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón** Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial.

UNIVERSIDADES NACIONALES ASOCIADAS

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Misiones
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de Salta
Universidad Nacional de San Martín

COMISIÓN COORDINADORA

Esp. Jimena Birgin, *UNRN - IFDC Bariloche*
Esp. Mariana De la Penna, *UNRN - IFDC El Bolsón*
Esp. Adriana García Montero, *IFDC Bariloche*
Esp. Natalia Rodríguez, *UNRN - IFDC Bariloche*
Esp. Virginia Schuvab, *IFDC Bariloche*

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. Gustavo Bombini, *UBA - UNSAM*
Dra. Susana Gómez, *UNC*
Esp. María Florencia Ortiz, *UNC*
Lic. Susana Allori, *UNLPam*
Mgtr. Cecilia Bajour, *UNSAM*
Mgtr. Patricia Bustamante, *UNSa*
Mgtr. Mila Cañón, *UNMdP*
Esp. Fabiola Etchemaite, *UNCo*
Mgtr. Mirta Gloria Fernández, *UBA*
Mgtr. Graciela Ferraris, *UNC*
Dra. Paola Piacenza, *UNR*
Mgtr. Claudia Santiago, *UNM*
Esp. Cecilia Tejón, *UNCuyo*

COMITÉ ORGANIZADOR

CELLAE, UNRN
Esp. Gastón Acevedo, *IFDC El Bolsón*
Prof. Silvana Calo, *IFDC El Bolsón*
Lic. Pamela Cámara, *IFDC El Bolsón*
Prof. Silvina Dumanski, *IFDC Bariloche*
Prof. Ayelén Iglesias, *IFDC Bariloche*
Prof. Mariana Kmetiuk, *IFDC El Bolsón*
Prof. Marcela Miolli, *IFDC El Bolsón*
Prof. Astrid Romero, *IFDC Bariloche*
Mag. Andrea Tello, *IFDC El Bolsón*
Prof. Laura Wallovits, *IFDC El Bolsón*
Estudiantes y graduados/as de la UNRN,
del IFDC Bariloche y del IFDC El Bolsón

Índice

Adriana Vulponi

Algunas cuestiones sobre la edición para niños y jóvenes en Argentina 1

Mirta Gloria Fernández

Infancias devoradas, infancias privilegiadas: discursos en tensión para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil 8

Gustavo Bombini

La interfaz historia literaria / formación en la literatura infantil y juvenil 16

Paola Piacenza

Parte de Babel 20

Literatura e infancia

Amalia Boselli

El devenir de la Princesa Guerrera: La ternura como batalla a la implementación de la ley de educación sexual integral (ESI) 27

María Cristina Alonso

Los niños invisibles. Ficcionalización de la pobreza, el hambre y la marginalidad en los relatos para niños 32

Mariana Silvina Mitelman

Intensamente. Acercamiento a una problematización de la educación emocional en su relación con la LIJ 39

Damián Münzel Camaño

De lo que sucedió cuando la muerte ingresó al aula: experiencias visuales en torno al personaje "la muerte" en la escuela primaria 46

Gabriela Fernández Panizza y Gabriela Salamida

"Las cosas de mamá osa". La radio como lugar de encuentro de diversas producciones culturales y vehículo de democratización del acceso al arte en la estepa patagónica 53

Laura Pesenti y Natalia Vaistij

Zombies y ladrones en vez de lobos. Lecturas posibles de los cuentos tradicionales en una comunidad de lectores de la escuela primaria 59

María Victoria Dalmau y María Laura Dalmau

La configuración de la figura femenina a partir de dos versiones de Caperucita Roja 64

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos

Literatura infantil en la frontera Brasil-Bolivia: pequeños lectores fronterizos 71

María Teresa Gamito y Flavia M. J. Krause

Distintas configuraciones del lector infantil en dos ediciones argentinas de un cuento tradicional: El soldadito de plomo 76

María Florencia Rotundo y María Teresa Gamito

Cruces posibles entre filosofía con niñxs y literatura infantil 83

Literatura y jóvenes

Ana Laura Ayelen Reyes (ISPJV) y Agustina Szerman Buján (UBA)

El plan de lectura: desafíos y tensiones en la construcción de un corpus literario escolar 89

Florencia Sorrentino y Laura Destefanis

La construcción cultural y colectiva del fantasy: la voz de los jóvenes durante la lectura de La Saga de los Nombres de Clara Levin 95

María Bazán Lazcano

Wattpad o el semillero de la ficción juvenil escrita por lectoras/es.

Apuntes para la problematización de un campo poroso y dinámico 101

Ana Gabriela Barral

Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad (Reseña) 108

Lina Johana Otero Ramos

Las escrituras del yo como escenarios para narrar el horror en la literatura juvenil.

Análisis de dos textos surgidos en el marco del conflicto armado colombiano 115

Paula Tomassoni

¿Se hace camino (lector) al andar? La tensión entre la experiencia y la enseñanza

en las propuestas didácticas para la formación de lectores 120

Viviana Estela Puig

Hacer de la lectura una verdadera experiencia literaria 125

La LIJ como problema del sistema literario

Flavia Lorena Martínez y Valeria María Meyer

Periplos discordantes de la poesía argentina. Una propuesta innovadora para el

Profesorado de Lengua y Literatura (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) 131

Magdalena López y Romina Luna

Un espacio para la LIJ en la Universidad: Análisis, abordaje y promoción desde la Literatura Francesa 138

María Teresa Orozco López

Los recursos de humor en los textos de Isol 142

Formatos, experiencias y problemas de la edición y la circulación de la LIJ

Gabriela L. Purvis

Entre cuentos infantiles y 'Libros-juguete': las formas del ocio en colecciones editoriales argentinas

de las décadas de 1940-1950 149

Mauricio Andrés Micheloud

Publicar LIJ de aquí y de allá. Un relevamiento editorial federal 155

La relación de la LIJ con otros sistemas culturales

María Gabriela Sánchez

Transmutaciones literarias 161

María Laura Dossena

Corazón delator: el resto (el otro y el paradigma). Una lectura en clave derridiana 167

Mariana Claudia de la Penna

Del libro-álbum a la TV pública: el caso de las series televisivas infantiles Numeralia y Petit, el monstruo,

del canal público Pakapaka 172

Rocío Ailín Gibaut

La influencia del movimiento Banda Dibujada en la historieta infantil argentina.

Una lectura de su Manifiesto como texto programático 179

Experimentación, producción y recepción de lenguajes artísticos en la LIJ

Carolina Pinar di

Los sonidos de la fuga: a propósito de El arte de la fuga de Luis Sagasti 184

Raquel Marina Carranza y Mara Quevedo Fernández

En modo estatua: construyendo experiencia desde la literatura 190

Sonia Hidalgo Rosas

Historia, imágenes y poesía en la literatura para jóvenes 195

La LIJ en la formación académica

Natalia Rodríguez y Laura Eisner

Maquinaciones de la LIJ como objeto de estudio en las carreras de Letras. Puntos de partida y reconfiguraciones de un proyecto de promoción de la lectura y la expresión artística en el ámbito de la salud pública 201

Graciela Esther Ferraris

Enseñar la LIJ en una lengua extranjera. El caso del seminario de Literatura Infanto Juvenil en Lengua Portuguesa 207

Sheila Oliveira Lima

Experiência e afeto na formação dos formadores de leitores 213

Stella Maris Tapia

Enseñar a leer (también) la lengua a través de LIJ: a propósito de construcciones gramaticales en obras breves de Andruetto ... 221

Blanca Analía Sánchez

La ficcionalización de la historia en la literatura infantil y juvenil argentina de las últimas décadas:

¿Tendencia o persistencia?..... 226

Mila Cañón

Exhumar los dispositivos de la posdictadura argentina:

el lugar de las revistas culturales especializadas en la literatura para niños (1983-2001) 231

La LIJ y la formación de lectorxs

María Gisela Manoni

La palabra propia como sitio de resistencia. Experiencias en un taller infantil de escritura de invención 236

Liliana Scalia

La literatura infantil, un encuentro intergeneracional 242

María P. Lertora

Poner el cuerpo en la palabra y la palabra en el cuerpo..... 249

Solange Muriel Nuñez Berger

Un clásico de la literatura infantil como llave para abrir puertas..... 254

Agustina Mariel Santoyanni

Abrir las puertas a la palabra. Consideraciones sobre la lectura escolar en la antología Lecturas grabadas 260

Bibiana Dominici

Taller de cuentos: “Había, hay y habrá una vez”. Para reencontrarnos con la palabra desde la expresión 265

Carina Chiappero

El nósotos de Odiseo y la transtextualidad 272

Daniela Azulay, Daniela Goldín e Ivana Sosnik

Escribir y escuchar las prácticas 278

Deolinda Grance

<i>Vení que te cuento. Experiencias sobre capacitaciones docentes.</i>	285
Flavia Dalla Tea y Cecilia Copello	
<i>La LIJ como campo en disputa. Representaciones mediáticas sobre la lectura infantil y juvenil</i>	291
Gabriela Silvia Grapatti	
<i>La poetización en el aula. Experiencia en el Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín - UNR.</i>	296
Ivana Amarilis Carrizo Peñas y Cecilia Tejón	
<i>La conversación literaria como dispositivo pedagógico-didáctico del aprendizaje literario</i>	301
Lara Miles	
<i>La otredad como recorrido lector</i>	307
Leticia Otazúa	
<i>La escritura del trauma social en la literatura para jóvenes: una propuesta para el aula de secundario</i>	313
Georgina Fridel y Romina Luna	
<i>Trayectorias lectoras de los futuros docentes.</i>	
<i>Aproximaciones hacia la construcción de sus recorridos de lectura a partir de los clásicos</i>	317
Maria Alejandra Forgiarini	
<i>Cuando la idea toma forma en la hoja: Reflexiones sobre literatura, jóvenes y escritura en el aula</i>	322
Marianela Valdivia	
<i>Las colecciones de aula para el Nivel Inicial: gran ocasión para los más pequeños</i>	328
Micaela Cabaña	
<i>La importancia de contar. Te cuento, ¿me contás?</i>	334
Julieta Natalia Abarzúa y Paola María Nuñez del Prado	
<i>Lecturas desde la cuna. Experiencias de sensibilización literaria en contexto de residencia</i>	339
Patricia Pereyra	
<i>Leer la vida. Lecturas literarias en clase de biología</i>	343
Paula Poenitz	
<i>"Visiones" del color: un tema infantil</i>	348
Priscila D' Astolfo	
<i>Experiencias de escuela. Propuestas didácticas disruptivas para el esquema tradicional del aula</i>	353
Sandra Mayumi Murakami Medrano y Patrícia Silva Diaz	
<i>Cadeia de textos literários para formação de docentes (Cadena de textos literarios para la formación de docentes)</i>	360
Verónica Lichtmann y Mercedes Colombo	
<i>Charlando un cuento: la conversación de LIJ entre mediadorxs. Una experiencia de comunidad de lectorxs</i>	366
María Victoria Barud Femenia	
<i>En el teatro siempre hay otrxs: particularidades en el texto de Adela Basch ;Que sea la Odisea! para leer en compañía</i> ...	372
Poéticas, narrativas y diálogos en el lenguaje de la imagen	
Juliana Pádua Silva Medeiros	
<i>As materialidades nas/das produções literárias brasileiras contemporâneas endereçadas à infância</i>	379
Sabrina Martín	
<i>Ilustraciones que hacen historia: una aproximación a la Biblioteca Infantil Argentina de Ada María Elfein</i>	385
Estela Cerone	
<i>Un Quijote ilustrado por los niños de Azul, Ciudad Cervantina de la Argentina</i>	391
María Martha Paz y Sabina Nó	
<i>Trazando caminos y secretos hacia un libro-álbum. Una experiencia artística</i>	396

Algunas cuestiones sobre la edición para niños y jóvenes en Argentina

Adriana Vulponi / vulponiadriana@gmail.com

Abstract: Tal como señala el título, la intervención en la mesa Lecturas críticas para una historia de la Literatura Infantil y Juvenil, junto a Gustavo Bombini, Mirta Gloria Fernández y Paola Piacenza, trata sobre la edición de dicho género en el país. Se realiza un breve recorrido, en los límites de este espacio, por las principales manifestaciones que hicieron historia en el siglo XX y algo de lo transitado en el XXI.

Palabras clave: edición, LIJ, argentina.

En primer lugar, me resulta imposible obviar la denominación de este campo de publicaciones; aunque no me detendré puntualmente en ello, las posturas y debates acerca de cómo designarlo que tienen que ver, también, con la edición. *Literatura para niños y jóvenes* (LPN y LPNJ) es la preferida en la actualidad, aunque la más acuñada ha sido *literatura infantil y juvenil* (LIJ), que aparece en la denominación de las instituciones creadas en la posdictadura de los 70: ALIJA, CEDILIJ, CEPROPALIJ, etc. También, en los inicios de los renombrados seminarios en Córdoba del 69 al 72, encontrábamos literatura infanto-juvenil. Sin embargo, si tuviera que ser más precisa, me referiría a la elegida por Gustavo Bombini, quien en una entrevista decía, graciosamente, que esa primera denominación “le sonaba a Hospital de Pediatría” (Vulponi, 2022). Él, en la misma entrevista, me decía que prefería otra, tomada de Teresa Colomer: *libros para niños y jóvenes*, puesto que las publicaciones de nuestros autores exceden los géneros literarios tradicionales: novela, cuento, poesía, leyenda... También aparecen libros y revistas de divulgación o informativos para estos destinatarios, colecciones enteras que son atendibles y forman parte de la producción valorada por los especialistas como aportes fundamentales a la historia. En esta oportunidad, dejamos de lado los manuales o libros eminentemente didácticos con destinación directa a la escuela para grados o cursos específicos. La causa reside en que, a pesar de que sería importante también hacerlo, la realización de un recorte es necesaria por lo inabarcable de las publicaciones. Por otra parte, cabe no olvidar que los libros en los que nos detenemos también han llegado a la escuela a través de planes y proyectos a cargo de agentes que los encararon desde el Ministerio de Educación, con grandes compras y ediciones que arribaron a los principales destinatarios y sus mediadores. Entre estos agentes se encuentra Gustavo Bombini.

Luego de estas aclaraciones sobre el recorte, es preciso, también, realizar otro, en este caso temporal, puesto que el inicio de esta historia podría remontarse al siglo XIX, con algunas publicaciones. En este caso, se realiza un mínimo recorrido por la edición de este género de escritura en el siglo XX, y algunas mínimas proyecciones hacia el XXI, que fueron muchas.

Por otra parte, quisiera evidenciar en qué consiste la mirada crítica de la historia en este caso. En cuanto a las denominaciones, mi opción es la misma que la elegida por este Simposio (LIJ), por su persistencia y porque ya hemos superado la cuestión de los adjetivos en ellas, aunque el cambio por el sustantivo *libros* sea más inclusivo. Sin embargo, no es la cuestión principal en este caso, pues la mirada estará centrada en la edición, por la importancia que adquiere a la hora de la lectura, la conformación del canon y la producción cultural para niños y jóvenes. Así como considero que es tiempo de dejar la demonización de los adjetivos, también lo es de dejar de hacerlo con la escuela, “la gran ocasión” al decir

de Graciela Montes (2006), y, sobre todo, no olvidar la importancia de la acción de muchos agentes que intervienen e intervinieron en el campo, en el lanzamiento de libros. Con el verbo en pasado me refiero a toda la producción realizada en la primera mitad del siglo XX, cuyos protagonistas fueron innovadores en su momento, y mirar la historia desde el presente corre el riesgo de la descontextualización.

En las primeras décadas, aparecieron destacadas editoriales que realizaron publicaciones para niños y jóvenes. Fueron concebidas y fundadas por inmigrantes extranjeros.

Haynes, en primer lugar, fue creada por el inglés Alberto Haynes, en 1904. Encaró importantes proyectos y fue el germen de radio El Mundo. Dejó de funcionar a fines de la década del 60. Esta empresa editó la revista *Mundo Infantil*, dirigida por Fryda Schultz de Mantovani, de gran repercusión en los 50. Por su parte, Kapelusz apareció en 1905, por el austríaco Adolfo Kapelusz. Es reconocida su inmensa producción a lo largo del siglo y, además, algunas publicaciones de la mencionada autora Fryda Schultz fueron lanzadas allí. El Ateneo inició sus actividades en 1912, a cargo del español Pedro García.

Otra editorial que ha publicado libros del género en la primera mitad del siglo XX fue Peuser (emprendimiento del alemán Jacobo Peuser que editó el primer libro en 1888, y cerró sus puertas en la década del 60). Sigmar, por su parte, fue creada en 1941: se inició con colecciones del tipo Álbumes infantiles, Mosaico infantil, Cuentos de Walt Disney. Sus producciones en general no han sido valoradas por la crítica como obras apreciables. Una editorial que sí se ha destacado en la edición infantil, en particular por sus tempranos éxitos en ventas, especialmente entre la década del 40 y 50, es Atlántida, cuyo mentor fue el periodista uruguayo Constancio Vigil. Sus iniciativas comenzaron a principios de siglo pero, oficialmente y con ese nombre, apareció en 1918. La producción de autoría de Vigil para niños y jóvenes fue prolífica (más de 50 títulos), con grandes tiradas que se vendieron masivamente. Es considerado un clásico del género, a pesar de que sus obras no han sido valoradas por la crítica debido a su carácter ético moralizante o *pedagogizante*. No obstante, cabe reconocer la llegada que tuvo a los lectores y a la escuela en su momento. Entre los hitos de la edición de esta empresa se destacan, aparte de la obra del autor, la *Revista Billiken* (creada en 1919) y la Biblioteca Billiken, con una variedad de publicaciones de literatura clásica universal, historia, religión y moral en versiones adaptadas para sus destinatarios.

Este espectro diverso de publicaciones se acentúa en las décadas siguientes con otras iniciativas que plantean con mayor claridad sus objetivos, aunque empiezan a vislumbrarse las diferencias en las posiciones adoptadas.

Un artículo interesante es el de Susana Itzcovich, “Literatura para niños sin subestimaciones”, fechado en 1976 y que aparece en su libro *Veinte años no es nada* (1995) —pues reúne sus propias publicaciones y entrevistas datadas en sus orígenes—. En él, la autora realiza un recorrido por las editoriales del momento que presentan su fondo de publicaciones para niños, algunas de sus colecciones y proyectos para ese año y los siguientes. Menciona a Ediciones Librerías Fausto, con sus planteos, colecciones ya en marcha como La Lechuga, iniciada en 1975, que lanzaba títulos extranjeros, a excepción de Elsa Bornemann con *Un elefante ocupa mucho espacio*: uno de los prohibidos en la dictadura en el año de su publicación. Además, su director, entrevistado allí, comentaba otras colecciones de próxima aparición en ese momento, y que no contaban con asesores literarios pues consideraba que un editor debía tener la *visión* de decidir sobre sus publicaciones.

Otra de las entrevistadas en esa oportunidad fue la mencionada Elsa Bornemann, como directora de

la Colección Pétalos, de Editorial Latina. La autora presentaba el objetivo de esta colección, así como los escritores seleccionados. Se trataba de poesía infantil de autores hispanohablantes dedicados o no al género y con ilustraciones (sin indicación de los autores de estas, en la entrevista). La lista incluye una variedad de escritores que comenzaron su carrera antes de esos años: Sebastián Tallon, María Hortensia Lacau, María Elena Walsh, así como clásicos españoles, entre ellos Federico García Lorca, Rafael Alberti y ella misma. Los planes posteriores consistían en continuar con la colección de poesías y editar, con el mismo criterio, una serie de cuentos. Se advierte cómo los nombres persisten a través de sus presencias y cruces. Bornemann, además, había publicado recientemente en esa editorial *Estudio y antología de la poesía infantil* (reeditado en 1980 como *Poesía infantil. Estudio y antología*), que aún hoy es muy consultado por sus precisiones conceptuales y la variada y cuidada selección de poesías de autor y anónimas, de distinto tipo y variedad.

A continuación, Itzcovich presenta al *dueño de la editorial*, Antonio Rego, de Librería Huemul. En 1975 reeditaron obras de Laura Devetach, Susana Itzcovich y María Hortensia Lacau. Para el año siguiente, se sumaron otros nombres conocidos, como Marta Giménez Pastor, María Granata y Hebe Solves. Vemos la intersección de nombres, en un tiempo de transición, de escritores ya cimentados y los que comenzaban a imponerse.

Los vaivenes de las políticas que afectaron a la edición de libros en general en la Argentina han sido muy variados y oscilantes. No nos detenemos en ellos por razones de espacio. Sin embargo, pueden consultarse diversos trabajos de José Luis De Diego, quien se ha ocupado con mucho detalle de estos temas.

Además, aparece una editorial muy revolucionaria para el momento, índice de ideas germinales de los 60. Se trata de Rompan Fila Ediciones, por demás significativa desde su denominación, pasando por sus publicaciones. En 1975, había publicado *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Dourmec y con ilustraciones de Ajax Barnes (ya considerados clásicos revolucionarios del género, tanto la obra como sus autores) y *La ultrabomba* del italiano Mario Lodi. Esto es a modo de ejemplo; sus proyectos continuaban en la misma línea. Otro nombre muy reconocido en la edición de libros es Daniel Divinsky, el director de Ediciones de la Flor. Este emprendimiento creó colecciones de otra orientación. Es una línea de intersección que no se asimila a ninguna, aunque en cierto sentido sí a las florecientes ideas, por el imperativo de la no imposición *didactista* ni ideológica moralista, así como de la no distinción de edades precisas en la destinación y el respeto por la inteligencia del lector. Se trata de un grupo que realizó traducciones de autores extranjeros y su apuesta no estaba en la promoción de autores nacionales sino en contenidos *desmitificadores*. Su orientación es más intelectualista y en una de sus colecciones, La florcita, intentaron incorporar *cuentos de autores para adultos que escribieran para chicos*. Así, editaron a Ionesco, Umberto Eco, Silvina Ocampo, Clarice Lispector, Michel Butor, Ítalo Calvino, Vinicius de Moraes, entre otros. El equipo estuvo integrado, además de su director, por Amelia Hannois y Kuki Miller.

El siguiente entrevistado se presenta como el señor Rafael Román, ejecutivo de la editorial Plus Ultra. Esta empresa fue calificada por diferentes textos como *nacionalista*, con reservas de las connotaciones que este adjetivo implica en la interpretación. Solo editaba autores nacionales.

El texto de Itzcovich también muestra el fondo y algunos proyectos de Editorial Estrada. En su colección Cuentos para seguir contando figuran Beatriz Ferro, Fryda Schultz, María Elena Walsh, Sara Gallardo, Silvina Ocampo, entre otros. Otras colecciones de la editorial son Cuentos cortitos, Los libros de Pipo Pescador y Cuento a dos voces, sobre una idea de Aarón Cupit.

Por último, Itzcovich, bajo el título “Otras editoriales” menciona a Editorial Guadalupe, católica, que incluyó a la Colección El Mirador, dirigida por Dora Pastoriza de Etchebarne. Esta editorial publicó muchos libros que fueron leídos en la escuela: una selección de cuentos folklóricos y producciones de Beatriz Gallardo de Ordóñez, José Murillo y Marta Salotti, entre los principales. Es de observar, ya pasados más de cinco años de los Seminarios en Córdoba y los debates con Devetach a la cabeza, que los autores elegidos por Pastoriza no incluyen a los nóveles autores, ni a Walsh. Importa considerar el sistema de inclusiones y exclusiones que claramente tiene que ver con perspectivas, relaciones y líneas de trabajo que diferenciaban a los agentes.

Se trata de un texto periodístico de divulgación; aunque de alguna manera sea presentado como un registro histórico, no ha manifestado esas pretensiones y todos los textos de este libro evidencian su claro posicionamiento valorativo de las nuevas ideas. La autora fue parte del grupo fundador de ALIJA. Sin embargo, no existe un posicionamiento crítico o interpretativo ante estas publicaciones y así quiso manifestarlo.

Por último, y aunque hubo más colecciones, autores y editoriales en este período, cabe mencionar una que fue un hito y, de alguna manera, podría considerarse un antecedente de la literatura juvenil. Se trata de la Colección Robin Hood, de Editorial Acme, que ha sido objeto también de diversos artículos y cuyas ventas fueron inconmensurables. Esta editorial inició su actividad en 1941 y finalizó en los 90. Algunos de sus títulos fueron reeditados en el siglo XXI.

Otro caso particular lo presenta la colección Veo-Veo. Mi primera biblioteca, de Editorial Hyspamérica, dirigida por María Elena Walsh y Beatriz Ferro, que editó autores extranjeros reconocidos entre 1985 y 1986, con la mayoría de las traducciones realizadas por Walsh.

Tampoco es posible obviar a un autor tan prolífico y leído en su tiempo como Germán Berdiales, con números de tiradas destacadas en su momento. Como escritor católico, publicó en las editoriales San Pablo y Ediciones Católicas Argentinas —también muchas de sus obras aparecieron en otras, como Kapelusz, Librería Hachette o Anaconda, entre otras—. Sin embargo, lo expuesto constituye lo más difundido en lo que a LIJ se refiere.

En los 50 apareció un editor imposible de soslayar, no sólo por las innovaciones estéticas e ideológicas de sus publicaciones, sino por la formación de nuevas perspectivas en la edición y de nuevos agentes que serían centrales. Se trata de Boris Spivacow y su acción en Editorial Abril con las colecciones Gatitos y Bolsillitos. Posteriormente se desempeñó en Eudeba y sobre todo en el Centro Editor de América Latina (CEAL), con Cuentos de Polidoro y Cuentos del Chiribitil, colección dirigida por Graciela Montes, quien fue heredera de muchos aportes del editor.

El CEAL se convirtió en el principal legado de su producción: allí profundizó innovaciones encaradas anteriormente y se formaron intelectuales, artistas y lectores en general, así como figuras centrales.

En 1986, Graciela Montes fue cofundadora y directora de publicaciones de la editorial Libros del Quirquincho, hasta su alejamiento en 1992. Fundó Gramón-Colihue (como su nombre lo indica, una asociación de Graciela Montes con Colihue), donde continuó publicando sus obras.

A partir del CEAL, sus publicaciones, en gran medida, se concentraron en las editoriales en las cuales trabajó como editora pero, además, aparecen en Sudamericana, Alfaguara, la *Revista Humi* de Ediciones

de la Urraca, El Ateneo y los emprendimientos que difundieron nuevos nombres. Su función como editora no puede desligarse de sus publicaciones como escritora, traductora, especialista y, también, como *hermana mayor* de otros destacados a quienes formó en algunos aspectos por los espacios en los cuales se desempeñó.

Solo resta recordar algunas producciones que tienen que ver con la historia del país, como la colección Entender y participar o El golpe y los chicos (ejemplos de lo expuesto al comienzo: no son obras literarias, sino de divulgación).

Así como Boris Spivacow fue un *pater* para Montes y la estimuló, también ella lo hizo con otras personas que, veinte años después de la aventura de los Chiribitil, se convirtieron en figuras centrales: solo un ejemplo de ello es Ricardo Mariño, quien participó del debate histórico sobre este género en el primer número de la revista *La Mancha*, en 1996.

En lo que se refiere a Laura Devetach, se ha destacado en distintas funciones, pero se la reconoce más como escritora y especialista, aunque también fue docente y editora, junto a Gustavo Roldán. En cuanto a su función como editora, ya en los ochenta posdictadura dirigió y codirigió varias colecciones en Ediciones Colihue:¹ El Pajarito Remendado, Pajaritos en Bandadas, El Pajarito Empilchado, Los Morochitos y Los Fileteados. La colección Libros del Monigote está exclusivamente destinada a su obra.²

Si bien Montes y Devetach son figuras centrales —una formada en el centro que constituye Buenos Aires y la otra en una centralidad de la periferia que es Córdoba, pero radicada en Buenos Aires—, en este campo son mucho más que ellas dos. Encontramos a otros agentes destacados en la edición como Canela, Carlos Silveyra e Istvansch (Vulponi, s/f). No me detendré en ellos en esta oportunidad, salvo señalar que Canela realizó sus inicios de producciones en Córdoba y continuó en Buenos Aires, donde conoció a Montes y recogió muchas de sus enseñanzas en esta arista. Son innumerables las acciones de estos tres escritores, y especialistas también, como editores. Canela dirigió el Departamento de Literatura para chicos y jóvenes en Editorial Sudamericana entre 1987 y 2002, por ejemplo. Carlos Silveyra, nacido y formado en Buenos Aires, salvo en un breve período en Córdoba, recibió sus primeras formaciones en el género con Laura Devetach y Susana Itzcovich —principalmente—, editó variadas colecciones en empresas como Aique Grupo Editor, Quipu, entre otras, además de ejercer la dirección de la *Revista Billiken* y crear, dirigir y editar la prestigiosa revista *AZ diez*. Por su parte, la función de Istvansch, procedente de San Jorge (provincia de Santa Fe) pero radicado en Buenos Aires, fue clave en la edición del libro infantil en la Argentina. Se desarrolló especialmente en Ediciones del Eclipse. Creó la Colección Libros-álbum del Eclipse, pionera de este género en Argentina, entre otras centrales por su carácter innovador.

En el período de los 80 posdictadura y los 90, Mar del Plata se constituyó en una cuna central de especialistas en el país y algunos tuvieron injerencia en la edición. María Adelia Díaz Rönnner y Gustavo Bombini son dos ejemplos.

Díaz Rönnner fue y es un referente en las reflexiones teóricas, pero no tanto por sus títulos ni posiciones institucionales, sino por su actitud de crítica sin concesiones a la hora de expresar disensos y su constante

¹ Aunque aparecieran como directores de colección ella o Gustavo Roldán, se evidenciaba que constituyeron un equipo Devetach-Roldán de *hermanos-matrimonio*.

² Con el tiempo, aparecieron colecciones de autores destacados que contienen solo sus obras. Es el caso, por ejemplo, de Alfawalsh, de Alfaguara.

presencia en lugares centrales. Si bien Díaz Röner no se dedicó a la edición de libros para niños y jóvenes, dirigió una emblemática colección de reflexión teórica y prácticas docentes, denominada Apuntes, de la editorial Libros del Quirquincho que dirigía Graciela Montes. Tal como señala María Belluccini (2019), los primeros títulos de la colección aparecieron en 1988 y fueron trabajos señeros en la historia. Es de destacar la importancia atribuida a la colección Apuntes entre los especialistas. No han sido valorados de la misma manera los aportes de otra colección que inició sus publicaciones antes que esta. Se trata de la Colección Comunicación. Biblioteca en torno a los intereses de la literatura infantil-juvenil, dirigida por María Hortensia Lacau de Editorial Plus Ultra. Los primeros libros aparecieron antes que los de Apuntes y algunos contienen erudición, referencias y formación teórica muy desarrollada.

La atención al canon para la escuela es una preocupación de Bombini desde los inicios de su contacto con el género, en la tensión entre los clásicos tradicionales y las creaciones argentinas innovadoras. Creó y dirigió Libros para nada, considerando el problema del canon en la propuesta de lecturas para adolescentes que imprimieran un hito de disyunción en este punto. Le entregó el proyecto a Graciela Montes, quien lo presentó al diseñador de la editorial, Oscar “el Negro” Díaz, y se realizó (Bombini, 2018). Luego, creó en equipo una editorial: El hacedor, fundada junto a Istvansch, Álvaro Fernández y Patricia Guidi. Fue el inicio de sucesivas ediciones, en particular para especialistas y mediadores. Si consideramos el canon en acción y la inserción en la escuela, como centro de operaciones en la enseñanza de la literatura, los docentes son valorados: considerados claves en esas prácticas de lectura que proyectó Bombini con el Ministerio de Educación en este siglo XXI.

Para cerrar la casi imposible síntesis solicitada en la exposición, quisiera presentar algunas ideas claves, en esta lectura crítica de la historia de la literatura infantil y juvenil.

Son muchos los agentes en la edición y motores de reediciones —que, como he señalado en otras oportunidades, generan *clásicos*—. La perspectiva se relaciona con las lentes sociológicas que observan la conformación de la creencia artística sostenida por Bourdieu en diversos trabajos. Esto tiene que ver, además, con la formación de los cánones de *clásicos* que se modifican con el tiempo. Si atendemos a las *instancias de consagración* y su reconocimiento de las obras como *valor*, se concretan por un conjunto de personas que contribuyen a formar consumidores de esas obras calificadas como producciones artísticas que devienen en clásicos. Sería interesante, en una perspectiva crítica, considerar que contamos con una sobrevaloración de la figura del escritor en la producción y circulación del libro de la LIJ, de la *literatura* a secas y de todos, en general y con José Luis de Diego, especialista en la edición en Argentina, sostener el título de su último libro *Los escritores no escriben libros* (2019).

Referencias

- Belluccini, M. L. (2019). Apuntes: una colección particular del proyecto editorial Libros del Quirquincho. En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 9(5), 208-233. Extracto de una tesis de Maestría. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3324>
- Bombini, G. (2018). Misceláneas. Buenos Aires. Noveduc.
- Diego de, J. L. (2019). Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición, Buenos Aires, Ampersand.
- Itzcovich, S. (1995). Veinte años no es nada. Buenos Aires. Colihue.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar>
- Vulponi, A. (s.f.). Obras de autor. Semblanzas (Canela, Silveyra e Istvansch). Biblioteca americana. Portal Nacional Argentina. Editores y editoriales iberoamericanos (siblos XIX-XXI)- EDI-RED. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www>

cervantesvirtual.com/obras/autor/vulponi-adriana-76830.

Vulponi, A. (2022). La literatura infantil y juvenil argentina: una historia social y cultural, 1983-1995 [Tesis de Doctorado en Letras, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]. En proceso de publicación digital.

Infancias devoradas, infancias privilegiadas: discursos en tensión para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil

Mirta Gloria Fernández (Universidad de Buenos Aires) / titiludu@gmail.com

Este trabajo pretende sumarse a una historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) desde una mirada con anclaje en el discurso social (Bajtín, 1999), tomando como base un corpus ficcional y no ficcional que excede los límites de la producción dirigida a la infancia y la adolescencia. Nuestro objetivo es dar cuenta del relato que se va construyendo sobre las personas menores de 18 años, en especial las que son y fueron víctimas de hostigamiento, en una sucesión cronológica de enunciados producidos en Argentina desde fines del siglo XIX hasta el presente.

La inquietud por indagar textos de diversa procedencia que están fuera del campo de la LIJ, pero que hablan de personas que atraviesan las etapas de la niñez y la adolescencia, se genera en dos espacios de trabajo en particular: por un lado, mis clases en el marco de la Especialización y la Diplomatura de Estudios Avanzados en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín, y también la docencia e investigación en el Seminario de LIJ y en la cátedra de Didáctica Especial en Letras, de la Universidad de Buenos Aires, donde llevamos a cabo talleres de lectura y escritura con niños y adolescentes en diversos contextos sociales. Esos ámbitos, que nos han provisto de una abundante empiria desde las investigaciones subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, desde 2006 hasta 2021, nos permitieron ratificar que un alto porcentaje de adolescentes pertenecientes a clases sociales con escasos recursos económicos (tras que vienen al mundo en condiciones de pobreza, a veces extrema) resulta ser el blanco de agresiones constantes que se reproducen en las redes y en la televisión hasta el cansancio, logrando un efecto de demonización de la pobreza. Si bien podríamos decir que esto ya lo sabíamos, resultó una novedad la forma en que el relato negativo sobre la infancia en situación de exclusión va influyendo en la constitución identitaria de distintos grupos de adolescentes. Hemos mostrado, por ejemplo, que en escritos poéticos en los que aparece un fuerte componente autobiográfico, chicas y chicos correlacionan el haber dejado la escuela con el delito o el tener un sueldo con la posibilidad de una vida digna, dando cuenta así de la ecuación pobreza/delito, tan mentada en los medios de comunicación (Fernández, 2018).

¿Es Argentina el único lugar en el mundo que hostiga a la niñez materialmente pobre? ¿Dónde se sitúa el discurso agresivo hacia chicos y chicas en situación de pobreza? ¿Existen contra-discursos al respecto? Trazar un recorrido cronológico por discursos que, según nuestra hipótesis, resultaron influyentes en la mirada hacia las chicas y chicos argentinos, resulta necesario en la constitución de un campo donde las personas menores que acceden a los libros no son precisamente las que pertenecen a las clases más humildes; una exclusión que se va incrementando también en otros ámbitos mientras la docencia de escuela pública hace enormes esfuerzos de inclusión. Describiremos momentos en los que, desde distintos espacios sociales, surgen voces o acciones significativas relativas a la infancia y la adolescencia. Daremos cuenta también de algunas producciones discursivas que ponen en jaque los estereotipos más persistentes, momentos de restitución de un orden que muestra fisuras. Más allá de los juicios de valor, intentamos recuperar, a la vez, producciones o momentos caracterizados por una agenda inversa a los clichés que reiteran la falsa ecuación pobreza/delito sobre la cual hemos hablando

en trabajos anteriores (Fernández, 2006; 2018, etc.).

Si bien abordamos el problema argentino, no excluimos algunos sentidos que cobró la infancia entre los diferentes intelectuales del mundo. Por citar un ejemplo, *El progreso del niño de la parroquia*, historia por entregas de Charles Dickens, narra las experiencias delictivas de un grupo de huérfanos en una Inglaterra presa de la codicia;¹ estas se transformarían en la famosa novela *Oliver Twist*.



Afiche de la versión cinematográfica de 2005

También Hans Christian Andersen (1960), el romántico danés, procuró sensibilizar a sus lectores con historias como la de la niña que enciende los fósforos que no ha podido vender, con la ilusión de soportar una ciudad de hielo.²

Muchas fueron y son las voces que han dado cuenta de la problemática del maltrato a la infancia en estado de pobreza material. Una de las más impactantes es *Una modesta proposición para prevenir que los niños de los pobres de Irlanda sean una carga para sus padres o el país, y para hacerlos útiles al público*, una proclama satírica de Johnatan Swift (2000) de 1729, que ironizando y parodiando los discursos de la época, ensañados con los más débiles, proponía servirles pequeños niños cocidos a las hambrientas clases altas de Dublín. Esta idea de devoración va a estar presente en tiempos y lugares del mundo muy distantes (Fernández, 2021) como una marca de la cultura que acorrala a la niñez, como expone Graciela Montes (1992) en su alusión a la difundida frase de Sarmiento sobre el niño como animal a domesticar.³

La producción europea muestra una explotación y división de clases anterior al auge del capitalismo cuyas consecuencias van a ser decisivas para la niñez; y se verán volcadas tanto en la literatura, que opera como denuncia en el marco de la ficción, como así también en el dictado de artículos, leyes, tratados y disposiciones que limitan las edades para el ingreso al mercado laboral o las horas de permanencia en el trabajo; también, más recientemente, cuestionan la autoridad familiar cuando esta es denunciada por violencia y abuso.

El historiador norteamericano Lloyd deMause (1974) alude a los abusos que han padecido los niños desde la antigüedad; este autor divide los períodos de su estudio psicohistórico apoyándose en la mirada inaugurada por el psicoanálisis para la cual existe, en el origen mismo de los pueblos, una violencia constitutiva entre padres e hijos (de Certeau, 1995, p. 80-81). Este autor pone en evidencia las perversiones que las personas mayores han ejercido sobre las personas pequeñas desde esa “disposición pulsional autónoma, originaria del ser humano” que solo es contrarrestada a través de su adhesión a una cultura (Freud, 1930, p. 117). Así, entonces, nos lleva a pensar que el planteo central de Freud en *El malestar de la cultura* es que la pulsión de muerte se podría superar reconociendo que no somos seres luminosos y cálidos, sino que nos vamos construyendo “apreciables” (o al menos soportables) en un

1 Se publicó primero en la revista Bentley's Miscellany, dirigida por Dickens.

2 Nos referimos al cuento “La niña y los fósforos” o “La niña de las cerillas”

3 “Es imposible decir cómo obra la educación para mejorar la condición del hombre; pero el solo hecho de ir siempre á la escuela, de obedecer á un maestro, de no poder en ciertas horas abandonarse á sus instintos, y repetir los mismos actos, bastan para docilizar y educar á un niño, aunque aprenda poco. Este niño así domesticado no dará una puñalada en su vida, y estará menos dispuesto al mal que los otros. Vdes. conocen por experiencia el efecto del corral sobre los animales indómitos. Basta el reunirlos para que se amansen al contacto del hombre. Un niño no es más que un animal que se educa y dóciliza” (Sarmiento, 1862156).

proceso autoconsciente de esa pulsión.

Historiadores como Philippe Ariès (1991) sostienen que la niñez no siempre constituyó un centro de interés; y apenas comenzó a concitar la atención, niñas y niños se presentaron como personas que despertaban fuertes sospechas. También René Schérer y Guy Hocquenghem (1979), en los años 70, denuncian el dominio y hasta el secuestro que la sociedad capitalista ejerció desde sus inicios hacia el colectivo de la niñez. A la variable “menor de edad” se agrega que quienes atraviesan la pobreza serán más perjudicados, más perseguidos. De hecho, parece no sorprendernos que los correccionales, que en un principio se crearon para no juntar a personas adultas con personas de corta edad, detuvieran y encerraran a quienes provenían de las clases sociales más empobrecidas, lo cual sucedió en el mundo occidental en forma simultánea, desde fines del siglo XIX.

La naturaleza salvaje del infante en condición de pobreza fue una representación muy difundida que caracterizó al siglo XIX. Imbuido de un clima en que la educación va a ser la solución al problema, declara Domingo F. Sarmiento:

Las grandes ciudades tienen sus enfermedades propias, que es preciso estar curando siempre, como la sarna en las grandes majadas. Hay en ellas, muralla humana, deshechos públicos o corruptibles: el niño abandonado, callejero, o sin padres, o arrojado en brazos de la miseria, o vicioso por herencia, contagio o disposición natural. Esas excrecencias, estos musgos que se desenvuelven en los rincones fétidos y oscuros de la sociedad producen más tarde al ratero, al ladrón, a al asesino, al ebrio, el habitante incurable del hospital o de la penitenciaría. (Sarmiento, 1862, pp. 141-142)

Décadas más tarde, en el contexto de la inmigración europea, la Ley de Patronatos de 1919, basada en ideas modernas e instaurada con la intención de mejorar la situación de la niñez abandonada, también se destaca, como el texto de Sarmiento, por dejar sentado un discurso social que se va a reproducir:

Yo tengo la convicción profunda de que nuestra Ley falla si no llegamos a suprimir el cáncer social que representan 12 a 15 mil niños abandonados moral y materialmente, que no conocen familia, porque es necesario saber que hay muchísimos padres que vienen como inmigrantes y abandonan a los niños a la entrada porque les incomodan; los dejan en los terrenos del puerto donde se alimentan con toda clase de inmundicias y con lo que su mayor o menor habilidad les permite obtener. Otras veces la familia los abandona porque no los pueden proteger. Esos mismos niños, terminan vendiendo diarios y realizando toda clase de oficios callejeros, que no son más que una simulación; porque de los niños que venden diarios sólo el diez por ciento lo son en realidad y los restantes son vagos a quienes adultos explotan de una manera inicua. Las etapas de esta carrera de vagancia y el crimen son las siguientes: los padres mandan a los niños a vender diarios, y el primero, segundo y tercer día reciben el producto obtenido de la venta. Pero en seguida los niños juegan el dinero o se lo gastan en golosinas, y cuando llegan a sus casas, el producto de la venta se halla muy disminuido. Entonces los padres los castigan, y después de dos o tres correcciones, generalmente un poco fuertes, resuelve el niño no volver más a su casa y vive robando en los mercados, en los mataderos, durmiendo en las puertas de las casas, y finalmente cae en la vagancia y después en el crimen.¹

Esta ley, que tuvo en la mira a las familias extranjeras que habitaban los conventillos y, posteriormente al golpe del 30, a los pequeños migrantes que llegaban a la ciudad desde las provincias argentinas, originada en un contexto positivista, va calando hondo en la sociedad. Para dar solo un ejemplo, muy pocos años después, el diario *La Capital*, de Viedma el 8 de junio de 1922 estará habilitado para decir:

¹ “Ley 10903 Ley de Patronato de Menores”, en Código Civil de la República Argentina, J. Lajouane & Cía, Buenos Aires, 1923, art. 3 y 21.

La escuela del crimen puede apellidarse la vida en la calle que es el medio ambiente en que vegetan miles de inocentes criaturas, niños luego y más tarde jóvenes, que abandonados por el destino y en muchísimos casos por sus propios padres, se ven arrastrados a ejercer la mendicidad; al principio por necesidad imperiosa (sea éste la amenaza de ser castigados, sea el instinto de conservación) que más adelante degenera en vicio.

En el diario *El Mundo*, del 26 de septiembre de 1932, en ocasión de conocer la Alcaldía policial, quizás turbado, escribe Roberto Arlt:

La higiene es lo único que puede elogiarse, sin temor a mentir y ni exagerar, en el Depósito Policial de Menores: Entra usted en un aula. En los primeros bancos distingue purretitos de seis o siete años. Enfundados en un uniforme azul, parecen pajaritos. En los últimos bancos se encuentra usted truculentos pelafustanes de cabeza rapada, cráneo biselado por asimétricas caídas de bóveda... Aquí nosotros no hacemos nada más que cumplir las órdenes de los jueces. Pero como el local no es el apropiado, resulta que no pueden separarse a los menores delincuentes de los que no lo son (1996, p.75).

En un plan literario con efecto desestabilizador, en *Larvas*, de la década del 30, de Elías Castelnuovo leemos:

Si bien al principio el cuerpo docente creía en la corrección de los asilados mediante el sistema de la Montessori, al final, en cambio, llegó a creer una tesis diametralmente opuesta. Vale decir que a medida que los chicos crecían, lejos de atenuarse, se agrandaba su ferocidad, multiplicándose prodigiosamente las posibilidades de sus lacras hereditarias. El médico, que era el que más sabía y quien más profundizó los instintos del internado, arribó a la conclusión de que aquel cáncer social solo podía curarse con una olla. —Se agarra una olla— decía sonriendo, satánicamente—, una olla grande, grande, y se mete a todos los niños adentro. Después se le prende fuego abajo y ya está. ¡Es el único remedio que se conoce para acabar con la degeneración humana! (1959, p.62).

Este texto ficcional sobre la ancestral y siniestra devoración, motivo narrativo infaltable en la historia de la infancia (Fernández, 2021), al parodiar la voz del médico, nos retrotrae a la vieja ironía de Swift que proponía comerse a los niños pobres a fin de que dejaran de ser una molestia para la supuesta gente de bien del siglo XVIII. El ironizador, dice Hayden White, descrea que haya algún tipo de solución ante el problema o drama planteado. Su desconfianza se extiende hacia la comunicación: “La ironía [...] representa un estado de conciencia en el que se ha llegado a reconocer la naturaleza problemática del lenguaje mismo” (1992, p. 45).

Desde un sentido popular, alternativo, traemos a la memoria el primer libro de Álvaro Yunque, llamado *Versos de la calle*, de 1924. En un momento de crispación aristocrática contra la inmigración, este autor perteneciente al grupo literario de Boedo produce un variopinto corpus en el que sobresale la defensa y hasta cierta idealización de los grupos sociales más hostigados de la época: las familias de italianos paseando por Avenida de mayo, los habitantes de la villa y la gente de corta edad que trabaja en la calle. Allí donde la mencionada Ley Agote estipula que los oficios callejeros de la niñez de entonces “son solo una simulación”, “porque de los niños que venden diarios sólo el diez por ciento lo son en realidad y los restantes se inician en una carrera de vagancia y el crimen”; allí donde prospera la metáfora persistente de la devoración y el discurso de la medicina determinista, va a decir Yunque en el poema “Niños de arrabal”:

(...) En tanto muge la ciudad oscura
por la nasal sirena de las fábricas:
libres y hermosos corren y al sol juegan los niños;

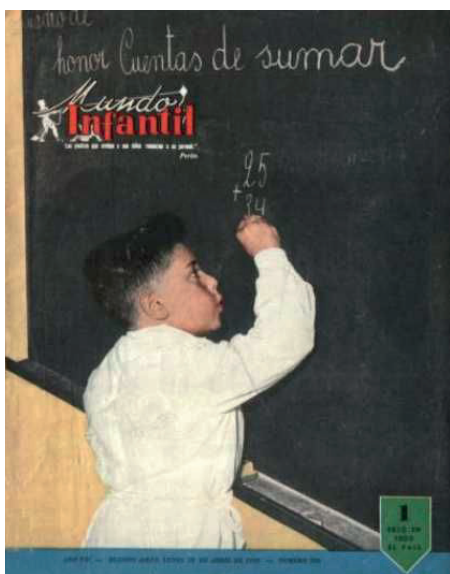
como frutas maduran estos frutos con alma.
Y frutas son, tan solo hermosas frutas
que en un festín de ricos han de ser devoradas:
los niños en la fábrica almorzados,
las niñas como postre y con champagne.

Y en unos versos finales encabalgados, que desafían el odio instalado en la sociedad hacia la supuesta otredad inmigratoria, dice una voz a modo de militante proclama política:

Pienso en esto y los puños
se me hacen dos garras
pienso en esto y los gritos
hierven en mi garganta.
(Yunque, 1924, p. 43).

Para situarnos en contexto, este poema surge en un universo donde las voces de distintas tendencias políticas discutían acerca del salvajismo infantil, de la necesidad o no de la religión para su educación o de su derecho a no ser sometido a castigos físicos; en este sentido, según Sandra Carli, las primeras décadas del siglo XX argentino se caracterizan por la tendencia a considerar a la infancia como “un problema nacional a cargo del Estado, permeado por las necesidades políticas y anclado en las diversas versiones del nacionalismo” (Carli, 2002a, p. 241). Este propósito se verá con claridad en los gobiernos peronistas.

En la segunda mitad del siglo XX se dictan leyes significativas de protección a la infancia; sin embargo, los discursos que se enuncian como si fueran ciertos se basan en estereotipos de gran arraigo social. Carli (2002b) destaca el par: niño peligroso/niño víctima y dice que existe una construcción mediática especulativa apoyada en estas ideas que se volvieron clichés. Los medios de comunicación especulan con las dos figuras: el niño que supuestamente está en conflicto con la ley, con la escuela, con sus pares, el que usa armas, el que es agresivo; y el caso inverso de violencia contra niños y niñas en las instituciones y en las propias familias. La investigadora argentina destaca el rol de las organizaciones que están vinculadas con la asistencia a los derechos de la infancia que a veces se asocian a la actividad gremial, la militancia y la religión también; esos espacios sociales constituyen redes que representan la mejor versión del discurso progresista acerca de la infancia; con ellas, Carli recupera la idea del “chico y la chica del pueblo”. (2002a, p. 41).



Cuando en 1946 el peronismo asume el poder, instala un orden discursivo que se propone revertir estereotipos, empezando por restituir el sentido de la familia obrera y revalorizar los saberes del pobre (Sarlo, 1992), sujeto que va a tener un rol crucial en el crecimiento industrial del país. En un clima de demanda social se manifiesta la necesidad de estudiar y crece un espíritu popular que conspira contra la mirada elitista tradicional (Puiggrós, 2002, p.130). Un tiempo que funda la idea de que los niños deben ser privilegiados y la lleva a cabo en espacios de socialización, educación y recreación para chicas y chicos de clases populares que tendrán asegurados los útiles para sus clases, pero también podrán conocer la costa o la montaña

Tapa de Mundo Infantil, creada durante el peronismo, 18/4/55

a través de las colonias de vacaciones organizadas en los sindicatos.

Sin embargo, sistemáticamente, grupos oligárquicos y burgueses van construyendo una adjetivación hostil hacia estos emergentes colectivos que empezaban a conseguir pequeñas reivindicaciones sociales. El 16 de septiembre de 1955, con la caída de Perón, las clases altas y sus aliados desclasados dan rienda suelta a su resentimiento hacia los pobres mediante un léxico en el que proliferan palabras como “lumpen”, “cabecita negra” (entre otras de igual tenor) que pretenden definir a la supuesta “barbarie no destruida”, “la temida barbarie residual” (Svampa, 1984, p.320), el “aluvión zoológico”, como planteó en 1947 el diputado radical Eduardo Sanmartino para referirse a los votantes del peronismo (Ramos, 2006, p. 91). Estimulado por los medios de comunicación, este léxico se extendería durante la segunda mitad del siglo XX y alcanzará un éxito rotundo subvirtiendo un orden humano que quizás creíamos instaurado: las clases empobrecidas pasarán a ser construidas, cada vez con más vehemencia, como peligrosas.



Antonio Berni, Juanito dormido, 1978

Sin embargo, a la par de esta significación violenta, que prevalece en el posperonismo y se extiende al presente en una dinámica represiva hacia los sectores vulnerados, persiste un resto que va contando el relato de una niñez a la que el capitalismo intenta prefijarle un destino; concretamente una literatura particular, casi militante, cobra fuerza en la Argentina de fines de los años 60, en cuentos con personajes infantiles como “Ataud”, de Germán Rozenmacher, de 1963; “Los oficios terrestres”, de Rodolfo Walsh, de 1967; y “Alrededor de la jaula”, de Haroldo Conti, de 1967, entre otros. En sintonía, mediante técnicas cinematográficas de sensibilización típicas de la *nouvelle vague*, Leonardo Favio retrata, en *Crónica de un niño solo*, de 1965, la insoportable y violenta cotidianeidad de un niño internado en los entonces denominados correccionales. También el artista plástico Antonio Berni inicia la serie de collages Juanito Laguna armados con materiales de desecho de la sociedad industrial, donde cuenta un relato acerca de los chicos de los barrios populares que van a la escuela, que aprenden a leer, que remontan barriletes y que están llenos de sueños, como todos los chicos del mundo.

Un caso particular que extasiaría al propio campo literario es “El niño proletario”, de Osvaldo Lamborghini (1973) un cuento que invierte estereotipos recalcitrantes al narrar, con lujo de detalles, la forma en que el hijo de obrero es azotado, mutilado, violado y asesinado por tres chicos burgueses, uno de los cuales es el narrador que, desde una orgullosa primera persona, se autoproclama asesino dando cuenta de un discurso que, no lo podemos negar, nos resulta familiar:

Desde que empieza a dar sus primeros pasos en la vida, el niño proletario sufre las consecuencias de pertenecer a la clase explotada. Nace en una pieza que se cae a pedazos, generalmente con una inmensa herencia alcohólica en la sangre. Mientras la autora de sus días lo echa al mundo, asistida por una curandera vieja y reviciosa, el padre, el autor, entre vómitos que apagan los gemidos lícitos de la parturienta, se emborracha con un vino más denso que la mugre de su miseria (Lamborghini, 1988, p. 63).

Con reminiscencias de las escenas más violentas de la literatura argentina, este autor invierte la falsa representación de que la delincuencia se origina en las clases bajas; y un yo ricachón y orgulloso lleva a cabo el asesinato del hijo del trabajador porque sí, porque precisamente es el hijo de un trabajador. Al decidirse por auto-inculparse, toma una voz irónica que descrea de soluciones para los verdaderos con-

flictos del mundo. Como Swift cuando les propuso a los dublineses ricos comerse a los chicos pobres, o como Castelnuovo cuando reproduce la voz del médico que no ve otra solución que hervir a los varones de los correccionales. Uno de 1729, otro de 1932; cuarenta años después “El niño proletario”.

Los inicios del siglo XXI dan lugar al dictado de leyes a favor de la infancia de las que se desprende una voluntad de integración y un reconocimiento de que hay que proteger cada vez más a niños, niñas y adolescentes, ya que la sociedad no ha evolucionado a la par de la legislación; también se observa la implementación de proyectos educativos en los que la reiteración de la palabra “inclusión” expone el deseo de que las y los menores de edad vuelvan a tener los privilegios que solían tener en tiempos del peronismo.

Los discursos que contrastan con la demonización de la pobreza se nos aparecen hoy en poemas y canciones que la adolescencia va generando en distintas instancias de comunicación en las redes que les garantizan visibilidad. Se trata de personas muy jóvenes que construyen, poco a poco, sus propias formas de discursar sobre un tema que les concierne, dando vuelta los instalados clichés al colocar a los habitantes de los barrios populares en lugares de dignidad y orgullo. A la vez, herederos de bandas musicales como Mano negra y Calle 13, y de cantantes como Rubén Blades y Manu Chao y quizás de otras manifestaciones combativas del siglo XX, gente muy joven como Trueno o Wos (entre otros), con visualizaciones que exceden los cientos de millones, entronizan la cultura villera, recuperan el discurso latinoamericanista y resultan ser el faro de chicas y chicos de diversas clases sociales que los admiran e imitan en sus formas de hablar y de vestir.

Referencias

- Andersen, H. C. (1960). La niña y los fósforos. En *Ramo de Cuentos*, Buenos Aires: Peuser.
- Arlt, R. (1996). *Tratado de la delincuencia. Aguafuertes inéditas*. Bs As: La Página.
- Ariès, Ph. y Georges Duby (1991). *Historia de la vida privada*, vol. 6. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Carli, S. (2002a). La cuestión de la infancia. En: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Madrid- Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2002b). La invención de la infancia moderna. En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castelnuovo, E. (1959). *Larvas*, Buenos Aires: Cátedra.
- Conti, H. (1987). Como un león. En *Con otra gente*, Buenos Aires: CEAL.
- De Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis*. Universidad Iberoamericana: México.
- deMause, Ll. (1974). *La evolución de la infancia*, New York: The Psychohistory Press.
- Fernández, M. G. (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, M. G. (2018). ¿Por qué *rescatar* se transforma en un verbo reflexivo? Los discursos sociales en la constitución identitaria de un grupo de adolescentes en estado de reclusión transitoria. En *Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura Tomo III: Lectura y escritura*. R. Bein M. di Stefano (coord.). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, M. G. (2021). *Malvados incansables en literatura infantil y juvenil. Un estudio de libros álbum con devoradores*. Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, agosto.
- Freud, S. (2001). El malestar en la cultura. Vol. XXI. En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lamborghini, O. (1988). El niño proletario. En *Novelas y cuentos*. Buenos Aires: Del Serbal.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Piglia, R. (1993). *La argentina en pedazos*. Buenos Aires: La Urraca.

- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramos, A. (2006). *Revolución y contrarrevolución en la Argentina. La Era del Peronismo 1943-1976*. Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados
- Sarlo, B. (1992). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarmiento, D. F. (1862). Discursos. En: *Obras Completas*, tomo XXI. Buenos Aires: Imprenta y litografía Mariano Moreno.
- Sarmiento, D. F. (1900). Educar al soberano. En *Obras de D. F. Sarmiento*, Publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino, Tomo XLVII, Buenos Aires: imprenta y litografía Mariano Moreno.
- Schérer, R. y Hocquenghem, G. (1979). *Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona: Anagrama.
- Svampa, M. (1984). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus.
- Swift, J. (2000). Modesta proposición para impedir que los niños de los irlandeses pobres sean una carga para sus progenitores o para su país. En Bioy Casares, Adolfo: *Ensayistas ingleses*, Buenos Aires: Océano.
- Walsh, R. (1996). "Los oficios terrestres" (fragm.). En *Un kilo de oro*, Buenos Aires: De La flor.
- White, H. (1992). *Metahistoria La imaginación histórica en el siglo XIX*. México: FCE.
- Yunque, A. (1924). *Versos de la calle*. Buenos Aires: Claridad.

La interfaz historia literaria / formación en la literatura infantil y juvenil

Gustavo Bombini

Esta mesa es un panel recurrente en el recorrido del Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur desde su primera edición. Hemos querido sostener este espacio referido a la historia de la literatura infantil y juvenil donde han participado los colegas que están aquí, además de la colega Cecilia Tejón de la Universidad Nacional de Cuyo, en ediciones anteriores. La historia de la literatura infantil y juvenil se presenta como una línea de vacancia dentro de la investigación, pero sí registramos importantes antecedentes, intentos, proyectos en los que se observan enfoques diversos, variados abordajes, diferentes recortes. Aspiraciones de historias totales, fragmentos de relatos, episodios críticos, abordajes interdisciplinarios, a partir de publicaciones en revistas o en libros, ponencias en congresos, conforman un material diverso que debe ser considerado como punto de partida al que hice referencia en mi trabajo anterior leído en la Universidad Nacional de Córdoba en 2018 (y publicado en Actas), donde reseñé antecedentes, di cuenta de trabajos en curso, de trabajos inconclusos, éditos e inéditos o en relación con objetos específicos, como la historia de la ilustración, aportado por Istvan Schritter, trabajos de historia de la edición como los de Amparo Rocha o Adriana Vulponi, así como también trabajos panorámicos de extranjeros como los de Manuel Peña Muñoz de Chile o Jaime García Padrino de España, o ya en la historia los trabajos de Carmen Bravo-Villasante que piensa el campo como área iberoamericana.

En algunos trabajos (como los presentados por Cecilia Tejón en el marco de estos simposios) se recuperan tradiciones relacionadas con proyectos en torno a la historiografía latinoamericana (en la línea de Pedro Henríquez Ureña o Ángel Rama), así como también ciertas expectativas en relación con la productividad de los enfoques de las literaturas comparadas, de los estudios culturales, de la historia intelectual y de los estudios poscoloniales. Nuevos caminos historiográficos que podrían ser productivos para la construcción de una historia de la literatura infantil y juvenil nacional y regional.

En la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), desde sus espacios específicos que son la Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil del Profesorado Universitario en Letras y el Programa de Literatura Infantil y Juvenil como área de difusión (ambas a cargo de Cecilia Bajour) y la diplomatura y la carrera de posgrado de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil (ambas a mi cargo), tenemos un mandato relevante que es el convenio Biblioteca, firmado entre la Escuela de Humanidades de la UNSAM y el Centro de Documentación “La nube”, que es acaso el más rico en lengua española. Ese mandato es el de la potencia del archivo, es del legado material a cuidar, del patrimonio a preservar donde la tarea emprendida por su creador y director Pablo Medina constituye una marca clave para la configuración histórica del campo y su colección. Aún las conversaciones más o menos informales con Pablo Medina constituyen un espacio productivo en el avance de estas investigaciones. Me gusta decir que se hacen visibles acaso varios temas de tesis en cada conversación con Medina, donde para esas hipotéticas tesis se hallan disponibles las fuentes de archivo necesarias para abordarlas al menos en un primer recorrido.

Hay en el ejercicio de la conversación con Medina, como podría ocurrir con algunos de los referentes del campo, con los que podemos seguir conversando (tal los casos de Graciela Montes o Susana Itzcovich) o con los que ya no podemos conversar pero que han dejado la huella de sus oralidades y de sus

escrituras (tales los casos de María Adelia Díaz Rönnery Maite Alvarado), una invitación a pensar cierta lógica propia del campo de la literatura infantil y juvenil en el que el aporte de ciertos actores culturales es relevante, proponiendo una lógica distinta a la del campo académico donde importa la política del legado de las marcas, que no tiene que ver estrictamente con el campo académico, que no se reconoce en el aporte posible de saberes producidos en el espacio y bajo la legitimidad de investigaciones de posgrado, que no asumen la discursividad que identifica a la producción académica a partir de los años ochenta sino que se trata de trayectorias intelectuales que hay que leer en clave de los procesos socio-culturales e históricos en los que se dan esas trayectorias, excluidos en época de dictadura y ajenos a los procesos de la producción académica y sin inscripción en esos ámbitos. Conviene poner en tensión estas lógicas para evitar la operación más o menos mecánica de solo reconocer legitimidad a aquellas producciones propias de los y las doctoras y doctores. Se trata de reconocer el valor de la palabra de quienes han avanzado en la configuración del campo desde su fuerte protagonismo en momentos pioneros y fundantes y cuyos saberes se presentan como saberes entramados con el horizonte de las prácticas de escritura, críticas, editoriales, entre otras.

Construir paso a paso este espacio de conocimiento en torno a la historia de la literatura infantil y juvenil supone reconocer el trabajo intelectual más allá de los títulos y acreditaciones institucionales. Cooptados como estamos desde la década de los noventa por el modo de constituir los grupos de investigación, por las acreditaciones, por la competencia, hemos quedado excluidos de los modos de intervención propios del intelectual favor de un disciplinamiento del pensamiento y de los discursos, donde casi no producimos pensamiento y somos obligados a la escritura en tiempo y forma de *papers* de escaso valor intelectual. Ya sobre cierta improductividad del *paper* y de esa función del académico nos han hablado referentes importantes en las ciencias sociales como Adriana Puiggrós, Dora Barrancos o Rita Segato. Acaso el alerta que expongo tiene que ver con evitar que el campo de la literatura infantil y juvenil, como campo de vacancia pero en permanente proceso creativo, repita alguno de los mecanismos burocratizantes de la acreditación del saber, que no abonen a cierta improductividad de *paper* (o textos sucedáneos) que, mientras creen que están avanzando en novedosas producciones de conocimiento, repiten lo ya dicho, no leen en profundidad, no tienen mirada historizante que les permita recuperar la producción que las antecede, que plantean que van a hacer investigación desde cero por el hecho de que lo hacen en marcos institucionalizados sin reconocer los recorridos de quienes, desde otras lógicas de producción de conocimiento y desde otro posicionamiento en el campo cultural, han mostrado la potencia de la intervención intelectual, creativa, extramuros de la academia y que no ha sido producida por quienes ostentan títulos de reconocimiento académico y/o son beneficiarios de subsidios y otros recursos para la producción de conocimiento. No me gustaría que el campo de la investigación en la literatura infantil y juvenil quede al fin asolada de *papers* de bajo impacto en el propio campo cultural y también pedagógico. Se trata, al fin, de formas legítimas que no ponemos en cuestionamiento, a la vez que reivindicamos una potencia de la intervención intelectual de aquellos referentes que mencionaba y de los que hoy estamos comprometidos en la construcción de este campo.

Esta interpelación que propiciamos, que es discursiva y también ética y política, nos invita a pensar en lo que anuncia el título de esta intervención, que es la preocupación por la incidencia de la investigación en la formación docente y, por ende, en el campo de la enseñanza. Es decir, estoy postulando la necesidad de reconocer, de no obviar que la investigación en literatura infantil y juvenil reconoce una ética hacia lo pedagógico. Muchos y muchas de los y las que estamos aquí somos formadores y formadoras de docentes y recurrimos a los saberes acerca de la literatura con claros intereses pedagógicos. Me propongo en este sentido no distraerme en la fascinación de la erudición de la historia —aunque la historia no es únicamente erudición—, a fin de no olvidar el efecto en el campo de la formación de estos

saberes de la historia literaria, a fin de no renunciar al permanente deseo de intervención que tiene, como decía, con la formación y, por ende, con la enseñanza y también —añado ahora— con la promoción de la lectura, campo lúbil sobre el que no me extenderé aquí.

Pensaba entonces en el efecto de los textos teóricos y críticos referidos a la literatura infantil y juvenil y en su incidencia en el campo de la formación de docentes en todos los niveles de la educación obligatoria. Como un primer ejercicio —que habrá de continuar en una investigación exhaustiva— recuperaba tres textos que se presentan como recurrentes en las bibliografías de cursos, cátedras, seminarios de formación. Me refiero al libro *Cara y cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner (un texto “beligerante”, como ella misma lo caracterizaría), publicado en 1988 en la editorial Libros del Quirquincho, al artículo “El tesoro de la juventud” escrito por Maite Alvarado y Elena Massat y publicado en 1990 en la revista *Filología del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y el libro *El corral de la infancia* de Graciela Montes también publicado en 1989 en la editorial Libros del Quirquincho. Textos que, como decía, se repiten en las bibliografías de los programas de formación (podríamos agregar el libro *La frontera indómita* o el trabajo ilustrado “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, que son posteriores). Estos textos (y otros que ustedes agreguen), desde los tiempos de su publicación hasta hoy, construyen trama en los modos de preguntarnos por la literatura infantil, reconocen un sentido fundante y me llevan a preguntarme por la relación entre la producción de conocimiento teórico, crítico e histórico acerca de la literatura infantil y la formación docente. No puedo evitar hacerme esta pregunta durante el ejercicio de la tarea de investigación en diálogo con un trabajo sostenido de formación docente continua que, desde el año 2002, primero en la Escuela de Capacitación del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires (CEPA) y luego desde la UNSAM, venimos desarrollando con colegas que también trabajan en la formación inicial en institutos.

Nuestra pregunta central es en qué sentido la investigación va a incidir en la construcción y actualización de saberes de la formación. Se trata de una reconstrucción que es en sí misma muy interesante y acaso poco transitada. Tomo el caso del Centro de propagación patagónico de literatura infantil y juvenil (Cepropalij), situado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en la sede Cipolletti, espacio donde se desarrolla la formación de docentes para la educación primaria. El Cepropalij se constituyó como un espacio de investigación (de cuyos proyectos tuve el honor de desempeñarme como asesor, lo que me permitió compartir “la cocina” de interesantes procesos de trabajo) y puedo afirmar que muchas de las preguntas de investigación de este equipo provenían de las escenas de formación y de enseñanza de las que el propio equipo de investigación participaba. Desde la experiencia de Cepropalij me permito preguntarme acerca de qué tipos de mediaciones se tienen que dar para que los resultados de investigación se configuren como contenidos de la formación: ¿todo lo que se produce en investigación será importante para la formación y, al fin, para la enseñanza?, ¿cómo evitar el riesgo de construir nuevas formas de erudición o de tecnicismos?, ¿cómo caracterizar a esos necesarios procesos selectivos?, ¿cómo reconocer legitimidad e interés del saber histórico sobre la literatura, en tanto un saber desacreditado, si pensamos por ejemplo en el paradigma historiográfico de la educación secundaria?, ¿cómo reponerlo con sentido evitando una historia lineal, de biografías, de resúmenes, en fin, un saber inútilmente informativo?, ¿por qué volveríamos a insistir en el campo de la literatura infantil y juvenil con el saber histórico al que podríamos estar percibiendo como un saber ya perimido? Comparto estas preguntas con los y las colegas formadores y formadoras. Se trata de una historia que nos pesa, pero que proponemos visitar. Primeras preguntas, para pensar entre todos, para ir construyendo sus posibles respuestas.

Leía, a propósito de este trabajo, a Elías Palti y su concepto de “pensar históricamente (Palti, 2000), y para el caso de la literatura, volvemos a la pregunta por la especificidad, pregunta quizá no tan importante en relación con el objeto pero que nos permite relativizar, desestabilizar, minar cualquier definición esencialista o estable, inmanente o puramente retórica. Sobre todo —este es mi énfasis hoy— nos ayuda en la tarea de poner en cuestionamiento cualquier representación instalada de que la literatura infantil que leemos en la escuela y en la formación es una producción cultural/editorial solo y estrictamente contemporánea, rebatir pues la idea de que la literatura infantil y juvenil son los libros que aparecen en los catálogos de las editoriales, sean multinacionales o de capitales nacionales, independientes (que nos gustan, que nos traen en algunos casos lo mejor de la producción contemporánea). Discutir que la literatura infantil y juvenil esté a cargo de un pequeño parnaso de autores vivos que son los que escriben en clave contemporánea para infancias y adolescencias contemporáneas. Es importante señalar que a veces las propias políticas públicas de lectura se limitan a la difusión solo de autores contemporáneos, entre los libros que forman las dotaciones que llegan a las escuelas. Bien sabemos que sus objetivos deberían ser otros, desde una perspectiva pedagógica y cultural. Es necesario entonces cuestionar esta idea de que la literatura infantil y juvenil se asocie únicamente a la novedad, al modo en que el mercado editorial la presenta en sus catálogos. Pongo en tensión, entonces, ese modo de presentar la literatura infantil y juvenil que propone el mercado y en muchos casos también las políticas públicas débiles apuntalando al mercado, sin autoridad político-pedagógica, confinando a la literatura infantil y juvenil al reino de la novedad, al territorio editorial de la pura contemporaneidad.

En mi trabajo como profesor del Seminario “Literatura infantil y juvenil” del Postítulo en Ciencias del lenguaje del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González de la ciudad de Buenos Aires, me gusta invitar a leer ciertos textos en clave de clásicos, de canon, no en el sentido de textos estáticos, sino de textos que siguen provocando lecturas, leer en clave de una historia abierta, de relecturas, entramado entre aquellos textos y los nuevos textos que estoy leyendo. Tal el caso de tres textos de Graciela Montes que son *Irulana y el Ogronte*, *Tengo un monstruo en el bolsillo* y *Aventuras y desventuras de Casiperro del hambre*, textos de los años ochenta los dos primeros y de los noventa el tercero. Los tres textos habilitan lecturas productivas, permiten imaginar unas infancias destinatarias de estas ficciones desafiadas, como los adultos, a realizar lecturas de alta complejidad y riqueza estética y simbólica. Volver a leer, entamar textos de entonces con nuevos textos, mostrar el espesor de una literatura que se desarrolla como un objeto cultural cada vez con más presencia en el horizonte de la experiencia cultural y pedagógica de niños, niñas y adolescentes.

Por fin, me vuelve un libro del maestro uruguayo Jesualdo Sosa, *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, en séptima edición de editorial Losada de Buenos Aires. Otro libro, de otro tiempo, que por la cantidad de ediciones ha sido significativo en la historia de la formación, esa historia que también debe ser investigada.

Bibliografía

Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clio & Asociados* (5), pp. 27-42. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10278/pr.10278.pdf

Parte de Babel

Paola Piacenza / ppiacenza@gmail.com

Para los años noventa, en la Argentina la literatura infantil y juvenil había alcanzado la entidad (o la visibilidad) que representan las tres letras que la nombran (LIJ) gracias a un largo proceso de “emancipación” de su sujeción a otros discursos y propósitos. En otras palabras, conquista su “autonomía estética” que había comenzado en los últimos años de los sesenta, y entre cuyos hitos principales podemos mencionar el desarrollo de una producción editorial con rasgos diferenciados, un canon de autor y discursos teórico-críticos que, desde principio de los años ochenta, comenzaban a construir los términos de una recepción específica para estas obras y firmas.

Claramente, para los noventa la LIJ constituye un “campo”, no solamente en el sentido de un dominio sino de un espacio de tensión entre fuerzas que producen esa delimitación. Es decir, un espacio donde pueden reconocerse fuerzas que promueven una renovación o “expansión” de los límites, tanto como “fuerzas” reaccionarias que sostienen aquellas premisas que, de hecho, podríamos decir que son las que complotan contra la posibilidad de que se reconozca la autonomía de la LIJ en el espacio de la producción cultural. Ahora bien, pensar en términos de “campo” no significa imaginar un territorio (con su correspondiente soberanía) sino, antes bien, un espacio sujeto a contradicciones cuyos bordes funcionan como pliegues antes que como líneas o “tranqueras”. En este sentido, no parece casual que Graciela Montes haya remitido la literatura infantil a una “frontera indómita” (en 1999) o que en 1993 (más o menos para la misma época) Maite Alvarado, a partir de Michel Tournier, haya apelado al adverbio “incluso”¹ en *Incluso los niños*, la recopilación de discursos sobre la infancia publicada en la colección “Cuadernillos de género”, dirigida por Daniel Link en la Editorial La Marca. Lo indómito, tanto como la idea de inclusión (caracterizada como un adverbio, con el sentido aditivo de “también”) supone, para una historia de la LIJ en la Argentina, una advertencia acerca de la constitución de un campo como una forma dinámica y permeable antes que como un coto cerrado; un estar “aparte” dentro del sistema literario.

En este contexto, resulta ineludible considerar —para una virtual historia de la LIJ en la Argentina— lo que representó en este proceso la sección “Infantiles” de la *Revista Babel de Libros* que se publicó entre 1988 y 1991. En “Infantiles”, el título de la sección que ocupó generalmente una página (la revista tenía 50 páginas y un formato tabloide) en 17 de los 22 volúmenes de la colección; el sobreentendido del nombre de la sección es “libros” (Babel fue una revista de libros) y la gran omisión es “literatura”.

Mi hipótesis es que la sección “Infantiles” constituyó un episodio fundante para la historia de la autonomía de la LIJ en la Argentina en relación con las que le preceden, en tanto, si bien instala (o reinstala) la definición del “lector-destinatario” como rasgo distintivo (lo que a simple vista podría parecer una limitación), su preocupación es estética (retórica, estilística, crítica; en fin, literaria). Resignifica el tradicional reclamo por una literatura sin atributos etarios al producir un desplazamiento de la idea de “literatura infantil” como concepto, al de una predicación sobre los libros (cada libro reseñado en

¹ La expresión “incluso los niños” es parte del ensayo de Michel Tournier “¿Existe una literatura infantil?” que se incluye en la antología de Alvarado y Guido para la colección “Cuadernillos de géneros” en las páginas 63-64. La idea emerge como parte de una reflexión inicial acerca de los libros que hoy son considerados “para niños” pero, no obstante, no fueron concebidos en su origen para un público infantil. Tournier señala que esos autores “como tenían genio, escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente —calidad rara y difícil de alcanzar— que todo el mundo podía leerlos, *incluso los niños*”. Concluye Tournier que “este concepto de ‘incluso los niños’ ha llegado a tener para mí una importancia capital y diría que hasta titánica” (Tournier, en Alvarado, M. y Guido, H., 1993, p. 63).

particular, además) y al promover una crítica para lectores, entre lectores por cierto adultos y (o *pero*) en posición de formar lectores niños y adolescentes. Si la idea de “literatura infantil” como tal está ausente en esos términos en el título de la sección, esto es tan cierto como que lo está la de “literatura” misma (la referencia son los libros: son “libros infantiles” en una revista “de libros”): todo indica que la omisión, en el primer caso (que es el que acá nos interesa), no supone de ninguna manera un desinterés por su tradición o entidad sino, antes bien, su “inclusión” en términos de literatura (a secas) porque, entre otras cosas, el momento de publicación de la revista coincide con la emergencia de los “estudios culturales” en el ámbito académico y, con ella, de las primeras discusiones que llevarán a cuestionamiento del concepto de canon (la publicación del libro de Bloom es de 1994) y del estatuto de lo literario. Como en el siglo XIX europeo —en el momento de institucionalización de lo literario—, es el ejercicio de la crítica, antes que el desarrollo de discursos de legitimación teóricos (estoy pensando en las empresas de *Capítulo* y de la revista *Los libros*, veinte y treinta años antes), lo que opera en el gesto de “inclusión” que practica *Babel* y que se vuelve evidente, para empezar, por la misma existencia de la sección que puede leerse en los números 1 a 6, 9 a 14, 16 a 18 y los tres últimos: del 20 a 22.

Babel. Revista de Libros se publicó en la ciudad de Buenos Aires entre abril de 1988 y marzo de 1991. Sus veintidós números fueron dirigidos por Martín Caparrós y Jorge Dorio, con Guillermo Saavedra (hasta el N.º 19) y Christian Ferrer (desde el N.º 20) como jefes de redacción. Elena Massat¹ fue la responsable de la sección “Infantiles” pero colaboraron también, en tres números, Maite Alvarado y, en el número N.º 18 —el que conceptualiza a la literatura infantil—, Ruth Kauffman. Predominan las reseñas, que, por otra parte, es el género central de la revista (con excepción de algunas secciones fijas de entrevistas, dossieres o siluetas biográficas, ensayos breves y ocasionales fragmentos de libros recién publicados, poco conocidos o traducciones hasta ese momento inéditas).

En las reseñas, se eligen libros para chicos que podrían reconocerse claramente como ficciones de la literatura infantil del canon de autor que se preparó en los sesenta y consolidó en los ochenta, pero también se incluyen otros tipos de textos que se piensan como lecturas destinadas a niños y adolescentes: libros de divulgación científica (en dos ocasiones); libros de texto y, en distintas oportunidades, obras teóricas sobre la enseñanza, la infancia o la propia literatura infantil, en una publicación especial que ocupó dos páginas.²

La única columna que se repite en todos los números es “Recienvenidos”, el espacio que enlista las obras recibidas, lo que es esperable en función del perfil de una revista de “actualización” bibliográfica. Por su parte, las reseñas responden al incómodo título (para nuestros valores actuales de corrección política) de “Guía para analfabetos e ilustrados”. Si bien en los primeros números el analfabetismo alude a los lectores iniciales no alfabetizados (menores de seis años), en muchas páginas el título ha quedado sin ninguna referencia que pueda recuperarse más que como etiqueta de la sección al incluir cualquier tipo de libro destinado a la infancia o a la adolescencia más allá de una edad en particular (especulada siempre por Massat, autora de estas reseñas). La “ilustración” de los “ilustrados”, acaso huelga decir que se inscribe en la ambigüedad de la remitencia a los textos ilustrados y a los lectores que ya saben leer (leer palabras y leer por sí mismos). Pero resulta menos ocioso mencionarlo si consideramos que, más allá del juego de palabras y la evidente provocación que representa la elección, es un índice del modo en el que se concibe la lectura, un interés central y en sentido amplio: entre los distintos modos de leer,

1 Elena Massat formó parte del grupo Anaconda, dedicado al estudio de la literatura infantil latinoamericana en el Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

2 Esto es señalado por Verónica Delgado (1996, p.12) cuando le parece importante aclarar que en esta sección de *Babel* se reseña literatura escrita para chicos “pero también de la que la sección propone como lecturas para los niños”.

se hace referencia a la “escucha” como parte de la lectura y a la lectura “en voz alta” del adulto.¹

Otro rasgo significativo del diseño de la sección es el uso del diminutivo. Esta característica tan conflictiva de la lengua asociada a la literatura infantil figura en títulos de secciones como “El séptimo circulito”² (que aparece en los números iniciales; dedicada a la literatura de aventura, acción y misterio) o “El librito del mes” (una reseña más extensa, con mayores pretensiones monográficas y que aparece en los números 11 y 13); pero, en esta ocasión, el uso del diminutivo no tiene carácter afectivo (léase “afectado”) y mucho menos “reductor” (libros que no estarían a la altura de obras “mayores”), sino que funciona en relación con la delimitación del espacio de “Infantiles”. Se trata de una evidente concesión al lugar común sobre la literatura infantil, de la que acaso pueda decirse (u objetarse) que cobra un carácter excesivo de demarcación e identificación de la página (generalmente la 13) en el conjunto de la revista.

La percepción más clara de la lectura de conjunto de la sección “Infantiles” es que quiere ser parte de *Babel*, es decir, no se reconoce un salto de estilo (y tampoco de contenido, si atendemos a las preguntas e intereses que seleccionan las obras y las abordan) que sitúe a la literatura infantil y para adolescentes (según sus términos) fuera de la polifonía de voces y lenguas que hablan sobre libros en el resto de la revista. En las reseñas y en los artículos dedicados al “Librito del mes”, la tradición de la literatura infantil argentina y de otras tradiciones *participa* de las discusiones que atraviesan a los otros campos del espacio literario. En la reseña de *Don Juan el Zorro. Vida y meditación de un pícaro* de Javier Villafañe (reeditado por Colihue en 1989), aparecida en el N.º 20 de *Babel* de noviembre de 1990, Maite Alvarado dice: “No encontrará el lector osos reblandecidos ni patitos ñoños; como en la selva de Quiroga, el tigre no se anda con vueltas” (p. 13). En otra ocasión, en *Babel* N.º 10, de agosto de 1989, Elena Massat, frente a *La bruja Mon* de Pilar Mateos (publicado por la colección “Barco de vapor” en 1988), lamenta que las brujas no sean las de antes:

Remotos ya los tiempos en que los lectores pequeños tenían la ocasión de sentir cómo la médula se les licuaba frente a enunciados del tipo “La anciana había fingido ser muy buena, pero en realidad, era una bruja malvada”. (1989, p. 13)

La bruja Mon paga sus maldades con una multa al final del relato; Massat observa cuánto se ha perdido para la “emoción literaria” desde que las brujas han sido asimiladas al sistema. Así, de esta manera, en las reseñas se evalúa en qué medida se advierte que se ha logrado el propósito de una obra; las estrategias, recursos o temas a los que se ha recurrido; qué se pone en valor y qué se recupera del pasado; las constantes de estilo de la literatura de un autor en particular; entre otras consideraciones: la lectura oscila entre el presente de su ocasión y la memoria de la tradición. Maite Alvarado, en una ponencia presentada en el XXVIII Congreso Internacional Board of Books for Young People (IBBY), en Cartagena

¹ Un dato ineludible del momento de la producción de *Babel* es el desarrollo del Primer Plan Nacional de Lectura a cargo de Hebe Clementi, que se desarrolló entre 1984 y 1989. Clementi es la autora de un artículo que aparece en el N.º 2 de la revista (emplazado en la página siguiente de la sección “Infantiles”) y en el que hace un balance o síntesis del desarrollo de talleres de lectura organizados por la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura de la Nación como parte de la campaña de promoción de la lectura “Leer es crecer”. El artículo de Clementi y, en el N.º 12, un fragmento de *La infancia recuperada* de Fernando Savater sobre la literatura de aventuras, son las dos únicas ocasiones en las que los libros y las lecturas de infancia se extienden más allá de la sección de “Infantiles”.

² El nombre de la sección alude a la colección de literatura policial dirigida y editada por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares para la Editorial Emecé entre 1945 y 1956. La referencia es interesante —más allá de la afinidad temática planteada entre los libros reseñados en la sección de “Infantiles” y los volúmenes de la colección de Borges y Bioy Casares— por el hecho de que Borges mencionó en distintas ocasiones que la colección, si bien resultó un éxito comercial, fue en el comienzo una apuesta editorial difícil en tanto, para ese entonces, el género policial se consideraba “menor”: una condición que compartiría en la lucha por el reconocimiento canónico con la literatura para niños y adolescentes.

de Indias en septiembre del 2000, describe a la crítica de libros infantiles en *Babel* como

inspirada en el mismo espíritu de divulgación del saber especializado y de formar opinión entre los sectores cultos, que el resto de la revista, acentuado quizás por tratarse de un espacio inédito y de una temática que la mayoría de los lectores ignoraban. (Alvarado, 2013, p. 312)

La página excede siempre la idea de catálogo (excepto en la lista de los “Recienvenidos”). Se reconoce fácilmente el trazado de un sistema de valores que organiza la crítica, como es esperable en toda lectura crítica auténtica. En general —y esto alcanza tanto a los textos de Massat como a los de Alvarado— en las reseñas predomina el humor, sarcástico e irónico la más de las veces, así como la concurrencia de saberes que ponen en escena la intervención de un lector que pone en juego su experiencia en los dos sentidos tradicionales del término: lo que conoce (lo que ha capitalizado como sujeto experto) pero, también, lo que le pasa frente a ese libro; su afección: “divierte”, “aburre” son expresiones que conviven en los textos sin conflicto con eruditas referencias o alusiones a Roland Barthes, Raymond Williams y Bruno Bettelheim; entre otros.

En *Babel*, la literatura infantil es presentada como un “género” —antes que como una tradición aislada del resto de la literatura “para adultos”— y esta concepción parece conformarse tanto como una coartada contra los prejuicios habituales (la LI) como literatura comercial o como literatura didáctica) como frente a las “intrusiones”, sobre las que advertía María Adelia Díaz Rönnner casi para la misma época (la primera edición de *Cara y Cruz de la literatura infantil* es de 1988). A este respecto, es importante señalar que la idea de “género” era un concepto axial en ese momento de la producción teórico-crítica en el país. La *Estética de la creación verbal*, de Mijaíl Bajtín se había publicado por primera vez en español en 1982 (en la editorial Siglo XXI, México) y desde entonces el concepto de “género discursivo” había minado las representaciones puramente estéticas de lo literario a favor de una concepción discursiva que necesariamente implicaba situar a la literatura en el concierto de la polifonía social. La caracterización de la literatura infantil como “género” —en este contexto— no remitía a la tradición estructuralista (para la que el género es un principio de clasificación) y mucho menos a una desvalorización de las tradiciones retóricas e institucionales de las obras y autores sino, por el contrario, de ese modo estas obras eran presentadas como parte de un estado de producción de sentido que se agenciaba en distintas zonas del discurso social, y que de hecho se anunciaba tanto en las implicancias del nombre de la revista como en las premisas de su proyecto editorial.

Las posibilidades que deparó esta toma de posición teórica se vuelven explícitas en el artículo que escriben a tres manos Massat, Alvarado y Kauffman en la *Babel* de agosto de 1990.¹ El artículo parte de un conjunto de entrevistas a los escritores Horacio Clemente, Ricardo Mariño, Silvia Schujer, Ana María Shua, David Wapner y Ema Wolf (sin lugar a duda, los autores más reseñados por Massat en la revista) en vísperas de la II Feria del Libro Infantil en Buenos Aires. La tesis que encabeza el artículo, titulado “Las dobleces del género” —publicado en el N°18 de *Babel*— es que a partir de las entrevistas se advierte que “Una paradoja asoma a su discurso: en la insistencia por aventar el fantasma del paternalismo, se pone en cuestión, de a ratos, la especificidad misma del campo” (Massat, Alvarado, Kauffman, 1990, p. 12).

La síntesis que opera como anticipo de la discusión se revela enseguida como ajustada a la realidad de las declaraciones de los autores que son presentados como la “nueva literatura infantil”, pero también adquiere nuevos sentidos: el cuestionamiento de la especificidad del campo no implica la ne-

¹ El texto fue recogido por Yakki Setton en el libro que reúne la obra dispersa de Maite Alvarado: *Escritura e invención en la escuela*, publicado por FCE en el año 2013 para la colección Espacios para la lectura.

gación de su carácter diferencial sino el rechazo a una segregación de las obras destinadas a los lectores niños y adolescentes y que circulan en colecciones y dispositivos específicos de la totalidad de la producción literaria. En otras palabras, aquí no se trata de negar que exista una literatura infantil sino de afirmar, por el contrario, que se trata de literatura. En relación con este trabajo, probablemente, las declaraciones más interesantes sean las de Ema Wolf. En primer lugar, porque argumenta justamente en relación con una concepción de género afín con las representaciones que recién señalábamos, con origen en la teoría de Bajtín. Sostiene Wolf: “Yo no creo que haya una estética para los adultos y otra estética diferentes para los chicos. Somos todos sujetos históricos que estamos dentro de una misma comunidad cultural, lingüística” (Wolf, en Massat, Kauffman y Alvarado, 1989, p. 12). Pero, además, porque invierte el peso de la destinación que supone el adjetivo “infantil”. Y dice a este respecto: “Mis cuentos para chicos son cuentos sencillos, que puede leer una persona adulta perfectamente. Pero también un chico. Para mí toda la diferencia está ahí: también los chicos” (Wolf, en Massat, Kauffman y Alvarado, ídem anterior). El adverbio “también”, nuevamente, apuesta a la inclusión antes que a la restricción. No se trata de literatura que sea solamente para chicos, sino que, *además*, la puedan leer los niños. De hecho, es el sentido original del sintagma en el texto de Alain Tournier que Alvarado cita en el título de la antología a que hacíamos referencia. La proposición de Wolf (y/o la de Tournier) en este punto recupera la vieja polémica sobre las edades de la lectura y renueva la duda acerca de los alcances de esa posibilidad: ¿qué pueden leer y qué no los niños y las niñas? En el artículo, las respuestas son variadas y las posiciones, distintas: frente al problema de la complejidad del léxico, la censura (y autocensura), la organización de la trama. El mismo problema, no obstante, no aparece formulado de la misma manera en las reseñas de la revista: todas están acompañadas de una orientación etaria (el clásico “para los seis años”, “nueve” u “ocho”, o bien se dice que tal libro es para los que ya están “fogueados” en la lectura; interesante descripción que hace a una práctica y no a una competencia, por cierto).

La predicación “etaria” de los libros reseñados asume un carácter particular en el número 3 de la revista, en el que aparece por única vez la sección “¡Al fin solos!”, de literatura para adolescentes. Lo raro es que la sección rompe con las convenciones del campo que llama “juvenil” al amplio rango de libros orientados a un lector “crecido” o a un lector de secundaria (en el caso de las colecciones escolares). La expresión “juvenil” o literatura juvenil no aparece en ningún momento en la revista y, por el contrario, en este número, y casi a modo de bajada del título, puede leerse: “¡Al fin solos! Clamarán, tal vez, los adolescentes porque a ellos va dedicada esta sección”. Me pregunto si el reclamo al que alude la frase obedeció solamente a las presuntas necesidades postergadas de los lectores en cuestión o si la ironía alcanzaría también a la “J” de la “LI” (que muchas veces aparece como un añadido del cual se puede prescindir y que aquí tácitamente se cuestiona al distinguir a los adolescentes de los “jóvenes”).

En principio, estas delimitaciones por edades parecen responder a una exigencia del género reseña en el ámbito periodístico, y por el hecho de que la llegada al lector está mediada por la del adulto que es el destinatario directo de la revista. Sin embargo, se trata de una contradicción interesante (y una concesión al mercado editorial) que, antes que impugnar los argumentos, muestra justamente las fuerzas en tensión que hacen a los objetos culturales, para retomar las palabras que eligieron las autoras: los “dobletes”, los pliegues antes que las despejadas y firmes líneas del “corral”. En la conferencia de Maite Alvarado que recién referíamos, Alvarado se lamenta —sobre el final— que (en *Babel*)

se intentaba conciliar dos lógicas incompatibles, ya que la revista aspiraba a ser financiada por las editoriales, pero preservando la autonomía y la neutralidad del discurso universitario, antepone el análisis a la recomendación y se movía en base a criterios de calidad a menudo reñidos con el mercado (...)

Y concluye: “Esto la llevó a la ruina” (Alvarado, 2013, p. 312).

No obstante, más allá de la “ruina” después de cuatro años en circulación, los diecisiete números de “Infantiles” escribieron una historia que se vale de las trayectorias de canonización previas y prepara las condiciones de un nuevo estatus de la LIJ en el espacio literario.¹

Babel se escribe en un momento en el que la idea de “literatura” empezaba a ser redefinida en términos de “expansión” y el mismo adjetivo cabía para designar al mercado literario (a partir de la posdictadura). De hecho, lo afirma la propia publicación cuando, en el texto programático del primer número (firmado por Dorio y Caparrós) se menciona que la literatura “dicen está desapareciendo” (Dorio y Caparrós, 1988, p. 3). El problema de la idea de “expansión” —como ha señalado el crítico brasileño Evando Nascimento (2016)— es que representa una metáfora elástica que no cuestiona la convicción de una especificidad. Por el contrario, plantea Nascimento, “la especificidad literaria es inespecífica (...) inespecificidad quiere decir especificidad relativa” (p. 53), solo puede definirse en una diferencia que —al ampliar el contacto con otros campos— diluye la consistencia de fronteras, hasta volver insuficiente la propia metáfora espacial. A la idea de “ampliación”, Nascimento opone la de inclusión para señalar la fuerte “heteronomía” de lo literario, que es la diversidad y complejidad propia de la cultura: “No se trata, pues, de disputar un espacio hegemónico”, advierte el autor,

lo que importa a mi modo de ver es apuntar a la multiplicidad de espacios y tiempos de invención y de intervenciones inventivas y críticas para llegar a una noción (y no a un concepto cerrado) cada vez más amplio de literatura. (Nascimento, p. 57)

Creo que esta ha sido la posición de “Infantiles” como parte de la revista *Babel*. La literatura infantil encuentra su “lugar” visible —en la biblioteca que conforman sus páginas— sumándose como otra fila más de los libros que importan.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013). XVI. La crítica de literatura infantil. *Escritura e invención en la escuela*. FCE, pp. 301-314.

Alvarado, M. y Guido, H. (1992) (Comps.). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Colección “Cuadernos de géneros”. Editorial La Marca.

Alvarado, M.; Kaufman, R. y Massat, E. (2013). Los dobleces del género. En Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE, pp. 273–286.

Delgado, V. (1996). Babel: Revista de libros en los ‘80. Una relectura. *Revista Orbis Tertius*. Año 1 N.º 2-3, pp. 275-302.

Dorio, J. y Caparrós, M. (1988). “Caballerías”. *Babel. Revista de Libros*. N.º 1.

¹ Me pregunto, entre otras preguntas posibles, ¿hubiera sido posible la revista *Imaginaria*, exactamente diez años después, sin la sección “Infantiles” de *Babel*? *Imaginaria* fue una revista quincenal de literatura infantil y juvenil que circuló en línea con una periodización quincenal. Sus fundadores y directores fueron Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez, y entre sus colaboradores más frecuentes podemos mencionar a Cecilia Bajour y Marcela Carranza. Se publicaron 335 números entre junio de 1999 y octubre de 2014. No me refiero a una relación directa de lectura o consumo por parte del equipo de *Imaginaria* de *Babel*, sino a una filiación más interesante desde la perspectiva de la historia crítica de la literatura y la cultura. *Imaginaria* no solo publicó “ficciones” y difundió autores y obras de la LIJ nacional e internacional; sobre todo contribuyó a la constitución de un discurso crítico específico para la recepción —lectura y comprensión— de la LIJ y, en ese sentido, continuó la línea inaugurada por *Babel*. A través de las secciones “Reseñas de libros”, el par “Libros recomendados” y “Libros recibidos” (lo que representa una interesante distinción) y, fundamentalmente, del espacio denominado “Lecturas”; propuso nuevas categorías para la lectura de los libros que se estaban publicando en forma contemporánea, así como trazó y reconstruyó tradiciones. Los ensayos, artículos y reseñas continúan hoy siendo objeto de cita y consulta por quienes investigan y dan a leer literatura para niños y adolescentes.

Massat, E. (1988 – 1991). Sección “Infantiles”. *Babel. Revista de Libros*. N.º 1-6; 9-14; 16-18; 20-22. <https://ahira.com.ar/revistas/babel-revista-de-libros/>.

Nascimento, E. (2016). Para un concepto de literatura en el siglo XXI: expansiones, heteronomías, desdoblamientos. En Juan Pablo Hornazábal, Rodríguez, J., Vicente, N. (Editores). *El lugar de la literatura en el siglo XXI*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 47 – 87.

Wolf, E. (1990). Entrevistada por Alvarado, M., Kaufman, R. y Massat, E. (1990). Los dobleces del género. *Babel. Revista de Libros*. N.º 18.

El devenir de la Princesa Guerrera: La ternura como batalla a la implementación de la ley de educación sexual integral (ESI)

Amalia Boselli / amaliaboselli@gmail.com

Voy a tomar, de Raymond Carver, “Meditación sobre una frase de Santa Teresa”, y voy a re-meditar sobre esa frase que se me pegó al pecho: “Las palabras llevan a las acciones... Preparan el alma, la alistan y la mueven a la ternura”.

Es de una extraordinaria sensibilidad la frase de Santa Teresa de Ávila, y el escritor Raymond Carver en su conferencia recalcará en “alma” y “ternura” como dos términos extemporáneos.

Yo tomo la frase, me la apropio y la llevo a mi propia meditación como quien saborea un postre inolvidable y consigue la receta, para luego reelaborar la experiencia a su manera.

Que las palabras llevan a las acciones me lleva a detenerme en la literatura infantil o, como dice María Negroni, en la poesía, que es la continuación de la infancia por otros medios. La narración siempre me traslada a ese alimento que son las palabras cuando son escuchadas por primera vez, me habla de esa ternura que todos fuimos, esa oreja, esa boca, esos deditos tan pequeños en los pies de los bebés que nos conmueven, y que canciones como “Saiba todo mundo foi bebe”, de Arnaldo Antunes y libros como *El Menino de Isol* o *Mi pequeño*, de Germano Zullo y Albertine, nos trasladan a esos que fuimos todes apenas salimos al mundo.

De modos diferentes un adulto, ya sea abuela, madre, maestro o vecino, recibe a quienes vienen llegando con un manto de relatos en forma de canción de cuna, poema, ronda, juego de manos en rima, chiste, cuento o anécdota. *Este dedito compró un huevito...* no puedo recordar quién me los transmitió, tal vez la respuesta es toda una cultura que ya estaba, previo a habitarla y compartirla con les otros.

Seguramente a ustedes ahora mismo se les ocurren muchos otros ejemplos, algunos están por suerte impresos en libros y forman parte del acervo cultural compartido por generaciones y que se modifica en cada territorio. Esos textos colectivos son gemas poderosas que nos trasladan a profundas reflexiones, de esas que queremos siempre compartir con quienes queremos mucho. Laura Devetach en “La construcción del camino lector” define como la textoteca interna a todos aquellos textos que pertenecen al mundo personal, algún texto que nos impactó por alguna razón; pueden estar completos o ser solo fragmentos, quizás frases guardadas en nuestra memoria o lecturas que no recordamos con claridad suficiente y se encuentran difusas, pero que de una forma u otra siguen interviniendo en nuestras vidas.

Ahora les voy a contar un ejercicio de las capacitaciones en juego con adultos que siempre que lo repito; comparto la misma sensación con el grupo de desconocidos y es un ejercicio para acercarnos a la infancia. Es de calentamiento y en ronda, se pide palmas para asentir a las frases que digo en voz alta.

“¡Haga palmas...!”

“Quien le gustaba comer el relleno de las galletitas”, “quien recuerda alguna vez que fue muy cruel con un insecto”, “quien se queda dormido contándole un cuento a les hijes”, “palmas quien nunca sacaba la sortija”, “palmas quien le da su celular al hije cuando está muy cansadx”... Y así se van generando risas y complicidades entre el grupo de adultos, donde a veces suenan unas pocas palmas y otras veces varias, para cerrar, digo:

”¡Palmas quien alguna vez fue bebé!”, y luego se escucha esa palma grupal que unifica y es compartida por todes, queda un hermoso silencio y suspiro general. Este ejercicio es de nuestras experiencias con CAFF Tigre dentro del programa “Aprendizajes”, donde vamos a transmitir “Leer y Jugar con otrxs” a jardines, escuelas y otros centros comunitarios. Viene a cuento porque, cuando nos miramos a los ojos con alguien de 40 años, de 60 o de 20 y pensamos que esa persona fue bebé hace más o menos tiempo que uno, ignoramos qué devenir tuvo, y todas las historias que le atravesaron, y que fueron las cosas que constituyen quien hoy es.... Pero en definitiva somos la suma de personas e historias que pasaron por nuestra vida, incluso las que pasaron antes de nosotros en nuestra familia y que llegan en las anécdotas de las sobremesas de las reuniones familiares; o sea, somos antes de ser, en los relatos de nuestros abuelas y abuelos, en los biográficos y en los fantásticos, también en aquellos que reparamos en el rompecabezas de la memoria, que todos sabemos que esa memoria es azarosa y se queda con recuerdos y recupera olvidos.

Pienso en la palabra ternura y me viene esa inocencia de los primeros años, entonces, si como dice Teresa, las palabras llevan a las acciones, si estoy convencida que cargamos con esas primeras palabras escuchadas en la infancia, con las nanas dulces y con los retos, todo lo bueno y lo malo nos va llegando. Fomento leer, leyendo en voz alta soy mediadora de lecturas, porque para mí es un refugio, algo que salva y que te potencia... te hace reflexionar y claro, sí, llevarlo a la acción como dice Teresa. Porque el pensamiento también es acción.

Cada vez que leemos a les niñes, ya sean sobrines, hijes, alumnes, etcétera, alguno de esos cuentos, para mí son piezas filosóficas, porque cada vez que abrimos esas mágicas dos tapas con ilustraciones nos metemos en lo insondable de las palabras “alma” y “ternura”, más cuando cerramos las tapas y alguna de las criaturas pequeñas nos saca una reflexión mucho más honda o diferente de la que apuntaba nuestra lectura. Quienes son mediadores de LIJ sabemos de qué estoy hablando, muchas veces necesitamos anotar y registrar esos sorprendentes diálogos que preceden a las lecturas con niñes.

Concluye Raymond Carver su meditación así:

Mucho después que de lo que he dicho haya abandonado sus mentes, ya sea en semanas o en meses, y cuando no quede sino la sensación de haber asistido a un importante acontecimiento público, el que marca el final de un período significativo en sus vidas y el comienzo de otro, traten entonces, mientras se ocupan de sus destinos individuales, de recordar que las palabras, las palabras exactas y verdaderas, pueden tener el poder de los actos.

Recuerden también esa palabra poco usada que acaba de salir del empleo público y privado: ternura. No les hará mal. Y esa otra palabra: alma -llámenla espíritu si quieren, si así es más fácil la reivindicación territorial. No la olviden tampoco. Préstense atención al espíritu de sus palabras, de sus actos. Ésa es una preparación suficiente. Y no más palabras.

*Del libro *La vida de mi padre. Cinco ensayos y una meditación*.

El paso de la meditación a la escritura es el que seguiré desarrollando en esta ponencia sobre la ternura y mi cuento “La Princesa Guerrera”. Crear un libro sería algo de lo que dice otra Teresa, que tenemos más cerca en tiempo y espacio:

“Ir sin saber hacia dónde, abiertos a lo inesperado del encuentro con ese algo que aún no tiene nombre, ni forma, ni color y menos aún nos da certeza.” María Teresa Andruetto, *Un latido: Amor y escritura* (2019).

Empiezo con “alma” y “ternura” a contar cómo nace y los caminos que toma la historia de la Princesa y la Cazadora de mi cuento, porque más allá de estas dos mujeres valientes, también está la madre y Juana, la hija de unos 5 años leyendo ese cuento dentro del cuento, y la ternura de leer en el regazo a la niña es el comienzo, ese ritual que no siempre es fácil, porque puede ser interrumpido y la atención de los niños, ya sabemos, es frágil como una flor que se deshace con el viento. Entonces esa madre con paciencia logra leerle a su hija este cuento de una princesa guerrera y una cazadora, y vuelven a aparecer al final, donde la familia que arman esas dos mujeres es con niños huérfanos del palacio, o sea toda una tribu sin padres, pero con madres. Entonces la mamá y la hija, leyendo el cuento de la princesa guerrera en el río, no sabemos si son solo ellas dos en esa familia. En definitiva, el único personaje hombre del cuento es el papá de la princesa guerrera, a quien vemos paternar jugando al combate con ella cuando era niña, mientras los miraba la reina bordando.

Melina Agostini, ilustradora y editora en Muchas Nueces, escribió “Un recorrido desde el manuscrito a la reedición: El caso de La Princesa Guerrera”.

Voy a citar algunas partes de este ensayo “la reflexión sobre los textos como ríos y los hacer editoriales como cauces”, nada más acertado que este encuentro entre mi texto, que en cuanto lo das ya no te pertenece, y la editorial Muchas Nueces que le sumó la ilustradora. Hoy también Melina es editora, pero en aquel entonces no formaba parte de la editorial, toda la forma de distribución amorosa que ellos son, no solo porque son militantes de las mismas causas que yo, sino porque llevan los libros literalmente como banderas a las calles; y cómo me conmueve verlos siempre; abrazo, mate y sonrisa nos juntan en las calles. Entonces claramente el río que era ese cuento encontró su cauce en manos de esa cooperativa editorial que empezaba a crecer, corría el año 2014.

También, en el anonimato de alguna marcha, que de repente una mujer me reconozca y abraza diciéndome “¡le salvaste la vida a mi hija!”. He llegado a recibir de las cosas más hermosas de lectores, también recibí otras negativas pero prefiero ignorarlas, son personas como me puede pasar a mí con otras cosas, que el libro no les llega o lo cuestionan por tener una ideología de género; yo no considero que algo escrito no lo tenga, así que ni discuto. Por suerte son adultos y no niños, allí sí me preocuparía, pero los adultos estamos bastante atrasados, eso ya es evidente.

Por suerte les Muchas Nueces son de la línea pedagógica que yo sostengo, la de la ternura. Es así como este cuento viene dando batalla, cargando de otros significados “la guerrera” como es “la ternura”, en cada marcha, en cada encuentro de mujeres, en cada lectura, en bibliotecas chiquitas y lejanas, sin estar en Yenny pero llegando a otros rincones. Les chiques de Muchas Nueces de verdad me hacen creer en la autogestión, también en la dedicatoria está la Asociación Civil Escuela Los Biguaes que es la escuela experimental del Delta donde mis hijos hicieron su jardín y primaria, donde en manos de otro grupo de utópicos y comprometidos madres, padres y maestros, que se hicieron cargo de la educación de mis hijos, la modalidad autogestiva es posible y tanto mejor porque el aprendizaje es comunitario.

Dice Bellina:

Finalmente el libro tendría solapas grandes para darle más firmeza, y también poder cargarlo de más sentidos –por ejemplo, en las solapas, si se extiende la cubierta por completo se llega a ver todo el libro que la mamá lee a Juana, y las manos de la niña sosteniéndolo abierto–. La tirada se arriesgó teniendo en cuenta la red de distribución y la serie de ferias a las que íbamos a llevarlo con nosotrxs. Se organizó una presentación en un espacio cultural del centro de la ciudad a donde se invitó a una rueda de prensa, y se proyectaron actividades a partir del libro en escuelas y talleres. Surgió también la necesidad de un hashtag para las redes sociales, y la princesa y la cazadora se convirtieron en una bandera: #elamornosabedegeneros

La Princesa Guerrera estuvo presente en cada #NIUNAMENOS, #8M en las calles, en las vigilias por la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo frente al Congreso de la Nación.

Entregarse a una deriva atenta con el pasar de los años, seguir acompañando a las infancias, sobre todo escuchándolas. La Princesa Guerrera se instaló como un referente para trabajar la ESI en las escuelas, como un libro ilustrado infantil que se traspuso a formato radial, teatral e incluso cuyas protagonistas suelen aparecer ilustradas en algún mural colectivo o intervención callejera. La presencia del título en la Ferias del Libro de Buenos Aires, en la Feria del Libro infantil, en la Feria de Editores, entre otras, hizo de un libro un eco. Sobre todo en el espacio de Orgullo y prejuicio, espacio dedicado a la diversidad sexual dentro de la Feria del Libro de Buenos Aires, donde está presente ya hace tres años consecutivos.

Destejiendo lo que fue el manuscrito de “La Princesa Guerrera”... recuerdo muchas cosas antes de que el cuento apareciera en mi cabeza. Primero fue un romance que se llama “El romance de la doncella guerrera”, una canción anónima muy antigua, se cree que del siglo XV, que narra la historia de un hombre que tuvo siete hijas mujeres “la desgracia le dio Dios, de siete hijas que tuvo ninguna fuera varón”. La más pequeña de todas las hermanas, sin embargo, quiere ir a la guerra, entonces se travistió y se corta el pelo. Ya en la batalla, el rey descubre por su voz y por cómo se autopercibe al nombrarse, “Maldita sea mi espada y maldita sea yo y el rey que la estaba oyendo de ella se enamoró”. Este romance, si bien es un amor heteronormativo, siempre me gustó, por la valentía de la hija menor (yo también lo soy), que desea pelear en la guerra y decide ser varón para poder combatir. Recuerdo que mis hijos la cantaban y recitaban en la escuela. Esos versos fueron una inspiración para el personaje de la cazadora y su corte de pelo, la idea de subvertir un orden de la heteronorma vigente aún, como el corte de pelo de nena o varón. En “La Princesa Guerrera” se trastoca el símbolo, porque ella se corta el pelo para otorgarse una nueva identidad social, para que los demás la vean de “una manera”, pero también como un acto de amor; el pelo salvaje para la cazadora era su bien máspreciado, cortarse el pelo acá habilita nuevas formas de amar.

La inspiración llega, pero está enlazada sin dudas a las militancias. En el origen del cuento está mi cotidianidad: tengo dos hijos, varones, y mi rol como madre es criarlos de forma feminista, que sean sensibles, como toda persona puede serlo. Ahora los veo y los reconozco como hombres maternales; lo que veo en ellos que ya están grandes es que disfrutan del cuidado, adoran a les niñes. En ese rol de la crianza, me parece que está esa semillita, que se basa en el respeto por les otros. Y aunque me vaya por las ramas, esta trama tiene que ver también con mi trabajo del día a día, porque trabajo en una *juegoteca*. Un espacio dentro de un barrio en donde se juzga si un niño juega con muñecas. Y ahí tengo que intervenir y explicar, muchas veces a las madres, que no está mal que los varones experimenten la

crianza, no está mal que respeten qué cosas les gustan, que si les gusta la pelota o la cocinita, que es lindo si le gusta cuidar a la muñeca porque queremos que si arman familia sean pares en la crianza de sus hijos y no que solo “ayuden”, porque queremos maestros en los jardines de infantes y en los roles históricamente asignados a las mujeres. En todos lados militamos un mundo más justo, igualitario y feminista. En esa transformación estamos, que por momentos es tan dura, con tanta violencia alrededor y también con tanta esperanza cuando ves a las nuevas generaciones en la calle, luchando por un mundo más justo e igualitario, el aborto legal, por NI UNA MENOS.

Fueron años en los que yo también me preguntaba, como madre de uno de mis hijos, que podría haber sido sometido a una cirugía para “corregir” su genitalidad (si nacía mujer), por qué existe todo este aparato tan violento; si naces intersex, la medicina tradicional va asesorarte para que hagas una cirugía para normalizarte. Y bueno, en esa lucha también estamos, en que se respete que nacemos con un cuerpo y que vamos descubriendo qué queremos; en que hay que intentar que las infancias sean libres. Nosotres solo venimos un poco antes, pero no sabemos mucho más, así que hay que aprender de ellos que están viniendo.

Una vez que tenía el texto del cuento, probé comentarlo con algunas editoriales y amigas. En ese tiempo estaba yendo al Centro Cultural Conti a un taller llamado “Familias diversas”. En este ámbito hubo mucha ida y vuelta entre compañerxs. Recuerdo que hace poco habían sancionado la Ley del Casamiento Igualitario. Yo hasta entonces no conocía libros que trabajaran el tema para niños. Todo confluye en que el texto podría cobrar cuerpo en un libro infantil ilustrado.

Entonces nos juntamos en mi casa, me acuerdo bajo el limonero, hubo diálogos y hablamos desde la intimidad, de nuestras vivencias, horas que fuimos compartiendo entre risas y llantos con Melina y Gonzalo René Miranda, un muy jovencito editor. Yo había dibujado a la princesa y también había mencionado referencias para la cazadora, como La Princesa Mononoke (2001) de Hayao Miyazaki. También hubo muchas idas y venidas entre bibliotecas, escuelas, lugares donde lo pude contar; con maestras que lo venían usando porque también eran los años donde se empezó, con mucho esfuerzo, a implementar la Ley de Educación Sexual Integral. Hoy podemos mirar para atrás e incluso decir que el libro sirve como arma para defender la ESI.

Desde 2015, “La Princesa Guerrera” acompaña cada lucha y cada conquista feminista como título que propone al amor y a la sororidad como antídoto a la violencia, a la soledad y al miedo. Porque fui una niña creciendo con miedo y deseo niños creciendo en libertad y libres de miedo.

Los niños invisibles. Ficcionalización de la pobreza, el hambre y la marginalidad en los relatos para niños

María Cristina Alonso

Abstract: ¿Puede la literatura destinada a niños y jóvenes ignorar el contexto social y el padecimiento de los pueblos? El hambre, la pobreza, la marginalidad, ¿son temas difíciles y desaconsejables para abordar con los lectores más pequeños? Este es el interrogante del que parte la presente ponencia, y —haciéndose eco de los conceptos de Teresa Colomer acerca de que una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada al niño/a en el imaginario humano configurado por la literatura— se van recorriendo distintas autoras preocupadas por el tema, a fin de adentrarnos en cómo se plantea la representación de esa infancia invisibilizada que aún parece habitar el siglo XIX, víctima de políticas económicas injustas. Literatura comprometida con el tiempo y con la gente que habilita la pregunta de para quién se escriben esas historias y cómo la reciben los lectores.

Por esa razón, se ha indagado en las poéticas de las autoras seleccionadas (Liliana Bodoc, Silvia Schujer, Mónica Weiss, Ángela Lago, María Teresa Andruetto, Roberta Iannamico) que han tematizado el hambre e incorporado en sus textos, destinados a la infancia y a la juventud, personajes que representan a esos niños invisibles que el capitalismo siembra por las calles de las grandes ciudades.

Palabras clave: marginalidad; ficción; infancia; invisibles.

Un niño llamado Facundo muere con un tiro por la espalda en Tucumán. Le dispara la policía una madrugada de marzo de 2018. ¿Puede su historia ser el argumento para un relato para niños?

En el Bajo Flores, en la Villa Illia, un febrero de 2016, la murga Los Auténticos Reyes del Ritmo recibe una lluvia de balas de goma y de plomo mientras ensaya sus pasos para el próximo carnaval. La mayoría son niños y jóvenes. ¿Qué público escuchará esta historia en la que el verdadero lobo es la gendarmería?

¿Es posible de ser ficcionalizada la historia de la niña jujeña que fue obligada a tener un hijo fruto de la violación de un hombre de 60 años y que, además de negársele la posibilidad de interrumpir el embarazo —como lo disponen los protocolos para estos casos de menores de 15 años—, el gobernador de la provincia ya había digitado que una “buena familia” iba a adoptar al bebé mientras que la niña sólo quería que todo terminara para volver a jugar?

¿Puede la literatura destinada a niños y jóvenes ignorar el contexto social y el padecimiento de los pueblos? El hambre, la pobreza, la marginalidad, ¿son temas difíciles y desaconsejables para abordar con los lectores más pequeños?

Si —como sostiene Colomer—¹ una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada al niño/a en el imaginario humano configurado por la literatura, la realidad, que es parte de ese imaginario, necesita ser recontada por la ficción, que cumple, como desde antiguo, una función socializadora y que pone al alcance de los lectores las claves para desentrañar cómo funciona el mundo.

El cometido de esta ponencia es indagar en algunas producciones de autoras que se han hecho cargo de la exclusión y la pobreza a la que son sometidos tantos argentinos y argentinas y han reelaborado esas cuestiones a través de la ficción. Queremos hacernos algunas preguntas, como las que se han hecho las autoras que abordan el tema del hambre, la pobreza y la marginalidad. ¿Para qué niños se escribe? ¿Quién lee esas historias cuyos protagonistas son, con frecuencia, los niños invisibles que la sociedad ha dejado de ver, salvo cuando se siente amenazada?

“Tengo una mantita de lana mezclada celeste y blanca, argentina, aunque ya está gris porque la tengo desde que era chica, no se me perdió nada, ni me la sacaron nunca esta mantita. Yo la quiero porque es la que más abriga y más cuando tenés que dormir en la calle, los que no tenemos casa ni nada”. La que habla es una niña que vive en la calle, protagonista de uno de los cuentos del libro *Bajo las estrellas, 12.000 años de historias bonaerenses*, de Roberta Innamico (2008), protagonizados por niños de los pueblos originarios que habitaron en el pasado la provincia de Buenos Aires y niños urbanos actuales, marcados por la exclusión y la desigualdad.

¿Leerán chicos como la narradora una historia que cuenta sobre tanta orfandad? ¿Le interesará al chico bien alimentado que disfruta de la tecnología en su casa del *country*? ¿O al que tiene un padre que apenas si llega a fin de mes, pero puede disfrutar de la lectura en la biblioteca de la escuela pública, abastecida por el Plan Nacional de Lectura entre los años 2003-2015 con la mejor literatura de todos los tiempos?

En 2002, cuando afrontábamos otra crisis del neoliberalismo, Sandra Comino, en una ponencia que dio en llamar *Esto no es para vos*, decía: “Muchas veces cuando termino de escribir un cuento me pregunto: ¿quién lo leerá?, ¿lo podrá leer un chico que espera la hora del almuerzo en el colegio porque en su casa no pudo cenar? O, en todo caso, ¿qué derecho tengo yo de decir esto no lo escribo porque no me lo publican? Los chicos deben tener la posibilidad de elegir cuentos que le hagan olvidar por un rato lo que padecen o historias que les permitan identificarse o relatos que les dejen hundir su dolor o narraciones que los hagan estallar de alegría, pero siempre de una literatura que haya sido escrita desde el corazón sin prohibición alguna.”

Pensemos con números a la vista: Según un informe del Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA), mientras que en el 2017 el 37,1% de los niños en Argentina estaba alcanzado por la pobreza estructural, en el 2018 esa cifra llegó al 41,2% de menores cuyas familias no solo tienen ingresos insuficientes, sino que además no están cubiertos por más de un derecho básico.

El 41,2% de los niños del país vive en estado de pobreza estructural, lo que representa a unos 4,7 millones de chicos cuyos padres no tienen ingresos suficientes para vivir, están mal alimentados, duermen en casas sin agua potable o cloacas, tienen problemas para acceder a la educación y escaso nivel de atención sanitaria. Cifras que demuestran que vivimos en una sociedad segmentada, en la que muchos padecen y poco disfrutan de los bienes culturales.

1 Colomer, Teresa. “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la LIJ”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216.

Sandra Carli (2006) señala —en *La cuestión de la infancia*— que vivimos en una sociedad marcada por las clases sociales, “desde el niño que en un carro tirado por caballos recorre la metrópoli y que recuerda al siglo XIX, hasta al niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo XXI desde la privacidad del hogar familiar.”

Nos interesa indagar cómo se plantea la representación de esa infancia que aún habita el siglo XIX, víctima de políticas económicas injustas, en la literatura infantil y juvenil; y cómo sus autoras reflexionan acerca de sus poéticas al abordar estos temas.

María Teresa Andruetto (2009), en *Hacia una literatura sin adjetivos*, se pregunta: “¿Debe el escritor ocuparse en su escritura de lo social, de lo político? ¿Debe un narrador escribir sobre la miseria, sobre la violencia social, sobre la violación de los derechos? Sinceramente creo que eso no es algo que debe preocuparnos a priori. Lo que sí debiera preocuparnos a todos y a cada uno de los que vivimos en este país, es aprender a ser hombres y mujeres comprometidos como hombres y mujeres con nuestro tiempo y con nuestra gente. Luego vendrá lo que escribimos.”

Con esa certidumbre, quizá, la escritora cordobesa escribió *El país de Juan* (2018), un relato sobre migrantes de las provincias a la capital, sobre las políticas económicas que no permiten el desarrollo de las comunidades, sobre la ausencia del Estado. La familia de Juan, que en el campo cuidaba vacas, en la ciudad se reconvierte en cartonera. “La sequía, los gobiernos y los ladrones de ganado hicieron que poco a poco perdieran sus vacas.” Como también la familia de Anarina, la otra niña de la historia que, antes de dedicarse a cartonear, había pertenecido a una familia de tejedores. “Pero los vendavales, los gobiernos y los ladrones de lana hicieron que poco a poco fueran perdiendo sus ganancias”.

Ambas familias pasan de gestionar sus trabajos a trabajar para otros y a empobrecerse consecuentemente, hasta que pierden el trabajo, cerrando así el círculo del capitalismo que tiene una lógica ajena al bienestar de las personas.

Escrita —como señala la autora— “en medio del desastre de 2001”, y reimpressa en 2018, en otra vuelta del país a la pobreza y la falta de trabajo, recupera su vigencia. El encuentro de Juan y de Anarina marca un viaje por la geografía de un país que obliga a migrar, pero que contiene una vuelta a las fuentes. Con ternura, envolviendo a sus personajes en una atmósfera poética, Andruetto nos habla del amor y del dolor de los que menos tienen, pero luchan por recuperar su identidad. “Desde la primera edición de *El país de Juan*, este país, el nuestro, ha girado y vuelto a girar. Desgraciadamente, este último giro lo vuelve un libro tan, tan actual”, reflexiona Andruetto.¹

Literatura y visión del mundo, literatura e ideología. Así lo dice Laura Devetach en *La construcción del camino lector* (2008): “Toda sintaxis es una opción de vida inconsciente. Nuestra vida, nuestros propios diálogos, nuestra oralidad y escritura tienen gramáticas, sintaxis, estructuras, tonos, que revelan búsquedas y posturas frente al mundo (...). Quienes escribimos también estamos de cuerpo entero en nuestra manera de mirar el mundo y de urdir con las palabras.”

Entonces, cómo no tematizar el hambre, moneda corriente de estos tiempos neoliberales, cómo no construir textos en los que los personajes sean esos niños invisibles que el capitalismo siembra por las

1 Micheletto, Karina. En la caída los personajes se encuentran con ellos mismos. Página/12. Cultura y Espectáculos, 18 de abril de 2018.

calle de las grandes ciudades. Tanto Liliana Bodoc, en *Caramelos de fruta, ojos grises*, como Silvia Schuejer/ Mónica Weiss, en el álbum *Hugo tiene hambre*, ingresan a sus historias esos niños que nadie quiere ver, pero que son un escándalo para una sociedad que se dice defensora de los derechos humanos, niños que duermen sobre colchones a la intemperie, que limpian vidrios por unas monedas o piden en la puerta de los supermercados.

En el primer caso, en el cuento de Bodoc que integra el volumen *Amigos por el viento*, los invisibles son dos hermanitos que venden caramelos por las calles y ofrecen estampitas. Dos niños que el mundo mira con indiferencia y, a veces, accede a darle unas monedas pero que se vuelve mudo cuando la niña, Magui, en un descuido de su hermano, desaparece mientras juega en el tobogán. El cuento avanza sobre la desesperación de Tomás, que interpela a personas y cosas que encuentra a su paso intentando dar con el paradero de la niña. Hasta el Superman del afiche publicitario está sordo: "...Superman no pareció escucharlo. Habló en otro idioma. Y se fue volando, cartel adentro, tras unos malos de mentirita."

Con respecto a este cuento, Liliana Bodoc narra su matriz filosófica en un reportaje hecho por Paz Herón Ruiz:¹

La infancia en la calle es un dolor, es una vergüenza que creo que nosotras seguramente compartimos y que comparte un montón de gente. Es casi una incapacidad de aceptarlo y de comprenderlo. ¿Cómo puede ser? Yo siempre digo lo mismo, yo sé que es ingenuo, que es infantil, que hay un montón de explicaciones, que uno entiende que en el neoliberalismo tiene que haber de esos chicos para que otros tengan cinco autos importados, y que de otra manera no cierra la ecuación, pero ¿cómo puede ser que lo permitamos como especie?

Y se pregunta: "¿Qué nos pasó para naturalizar que un niño duerma en la avenida Alem en pleno invierno? Es la incapacidad de aceptar, la vergüenza de que como especie seamos capaces de esta atrocidad, y a uno lo bueno y lo malo le sale por la literatura, porque es nuestra manera de decir, de expresarnos, y creo que fue por ellos." Y, refiriéndose concretamente a la historia de Tomás y Magui: "Es uno de los cuentos míos, seguramente, con final más doloroso, en general tiendo a abrir aunque sea un pedacito "así", una ventana, y acá no pude, me pareció una traición, un golpe bajo. Por ahí me reclaman, los propios chicos o las maestras, que es un final muy duro, muy difícil de sobrellevar, y bueno ¡Cuánto más difícil de sobrellevar es la vida en la calle? Si hay que sobrellevar un cuento con un final triste, habrá que apachugarlo, ¡qué va a ser!"

La indiferencia también es crueldad. Con mucha sutileza, las autoras del libro álbum *Hugo tiene hambre*, de Silvia Schuejer y Mónica Weiss, nos narran esa violencia silenciosa que es el hambre de los niños que están en la calle. Niños que nadie mira, que parecen invisibles pero que, con su sola mirada, nos dicen que vivimos en un mundo que va perdiendo su humanidad. En este cuento, Hugo, un niño de la calle, está enojado, el hambre inevitablemente nos pone irascibles. Anda con los labios apretados porque en una ciudad llena de colores, él solo puede mirar gentes, plazas, calles, negocios, todo lo ve con la forma de su deseo: las plazas son soperas, los árboles alcauciles, y la gente y las cosas se vuelven platos de comida, golosinas, frutas y verduras.

1 Herón Ruiz, P. Reportaje a Bodoc, en *Aquelarre. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Maestría en Literatura para niños. Res. CONEAU N.º 808/14. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Número 3, noviembre 2016.

Hugo recién se distiende y sonríe cuando encuentra a un perro hambriento como él, porque “cuando uno tiene un amigo, la panza hace menos ruido.” Dice Mónica Weiss, la ilustradora de este libro álbum conmovedor: “Cuando me puse a trabajar en él, enseguida reparé en que —en los cuentos clásicos— el niño pobre que deambula solo y tiene hambre era un personaje corriente, pero como estaba “en el pasado”, parecía no doler tanto. En cambio, en los libros para chicos que transcurrían en aquel momento (2005), los niños pobres casi no aparecían. En mi biblioteca, entre cientos de libros donde los chicos tienen casa y comida asegurada, sólo contaba con *De noche en la calle*, de Ángela Lago. Así que había como un ocultamiento de algo que todos veíamos a diario en nuestra vida cotidiana. Aunque ‘ver’ era una manera de decir.”¹

El eje del cuento, para Weiss, está en la mirada. “La mirada del niño y la no mirada de la gente hacia él”. Y, en su búsqueda de un lenguaje visual para esta historia tan común en las calles de cualquier ciudad latinoamericana, se plantea cómo dibujarlo. No debía ser un niño bello porque era alguien que debía, son sus palabras, “resolver asuntos de adulto como conseguir comida o encontrar un techo”. De esa manera, la ilustradora explica las decisiones que toma. Le pone una mirada de adulto enfermo, le da una tonalidad oscura a su piel y trabaja el intertexto con la imagen de *El pibe*, de Chaplin, que también cuenta una historia de pobreza de un niño abandonado. “Una piel que no se diferenciara del paisaje urbano en el que está inserto porque —sostiene la ilustradora— quería significar la indiferencia que todos experimentamos frente a esos niños que solemos encontrar en las paradas de los semáforos, con qué naturalidad aceptamos que estén desamparados y cómo nos preocuparíamos si en esa misma situación viéramos a nuestros hijos u otro niño conocido.”

Claro que el mundo, visto desde los ojos del niño, deja de ser gris y se expresa en clave sensorial. “Con pintura —dice la autora— busqué formas “dulcificadas”, amables, dirigidas al lector infantil. Y con el collage, ciertos guiños para jóvenes y adultos: compuesto por recortes periodísticos sobre niños de la calle, la casa, la comida, el trabajo”.

Weiss, a la hora de encontrar un receptor para su libro, se pregunta si es para niños, para adultos, para jóvenes. ¿Es el hambre un tema para ser tratado por los niños? Ella sostiene que, cuando firma sus libros, los niños prefieren otros de sus títulos, en cambio los adultos inmediatamente eligen a Hugo. Dice la ilustradora:

Por un lado, hay un tema de resonancia estética.

Los “grandes” lo asocian frecuentemente con Juanito Laguna, el personaje tan querido de Antonio Berni. Hugo es pictórico, da goce estético. Por otro lado, despierta mucho interés el título: a los jóvenes sencillamente les interesa, y los adultos encuentran un puente para tratar el hambre y la pobreza con los chicos. A partir de ahí, los chicos se enganchan, sobre todo con el juego de las proyecciones de Hugo, que todo lo que mira, lo ve como comida.

De noche en la calle (1999), de la ilustradora brasilera Angela Lago, es un libro álbum silente. Es que no le hacen falta palabras a su autora para comunicar esta descorazonadora historia, la de un niño que intenta vender una mercancía en un mundo en el que los adultos a quienes se la ofrece solo muestran los dientes. Ángela ilustra con colores brillantes y claroscuras la soledad de esa hora de la noche en que

1 WEISS, Mónica, *Ilustrar ¿para niños, jóvenes, adultos?* Curso introductorio para mediadores de lectura literaria juvenil del CAEU / OEI.

a todo niño le asaltan los fantasmas. Es una historia sobre la infinita intemperie de los niños invisibles.

“Pensaba que sería a través de los recuerdos de mi infancia que tendría paso a la infancia de los demás”, reflexiona Lago en un reportaje publicado en una página de la Editorial Ekaré:

Empiezo a entender que la memoria es caleidoscópica. Es una invención siempre actualizada que reconstruyo de acuerdo con la óptica escogida.

Fue con esta postura que, volviendo a la mesa de dibujo, intenté hacer el libro *Cena de rúa (De noche en la calle)*. En ese libro no existe propiamente una historia, quiere ser un reportaje, ser testigo de los niños de la calle. Opté por colores y pinceladas fuertes y no utilicé ningún detalle además de lo estrictamente necesario para referir el relato. En este libro no quiero distraer al lector.

Creo que *De noche en la calle* es mi mejor trabajo, a pesar de que es el menos querido por mi sobrino de seis años, con el que actualmente hago mi encuesta de opinión. La verdad es que Chiquinho tiene tal horror por este libro que a veces llego a pensar en la posibilidad de sugerir a mi hermana que lo utilice como castigo. Entretanto, Chiquinho se refiere a este trabajo más a menudo que a los otros y quiero creer que es el que más le impresionó.

Tres pelotitas son las que ofrece el niño de este libro con los colores del semáforo ante la indiferencia de los automovilistas. En el cómodo interior de los autos donde nos ubica la autora, la gente mira con ferocidad al niño solo. Y le teme, y lo amenaza. Lo exterior y lo interior no se comunican, salvo en el momento en que el niño roba una caja del asiento trasero de un auto donde encontrará tres nuevas pelotas, que seguirá ofreciendo en una rueda infinita de un destino que no podrá modificarse. La crueldad y la indiferencia también aquí son tematizadas. Volvemos a *Hugo tiene hambre* (Schujer-Weiss). Mónica Weiss escribe —refiriéndose a los niños de la calle—:

Siempre me impresionó la naturalidad con que, en las paradas de los semáforos de las grandes ciudades, los conductores pasan por alto el hecho de que esos que están pidiendo monedas son niños. Imagino que, si vieran en esa misma esquina a uno de sus hijos o vecinitos, saldrían inmediatamente del coche y tratarían de ampararlos y de llevarlos a sus casas o con sus adultos. Sin embargo, los chicos como Hugo parece que fueran parte del paisaje urbano: con el mismo valor simbólico de una silla de plaza, un cesto, un semáforo. Como sin entidad humana, propia.¹

Para Perla Suez, “La literatura no tiene obligaciones de hablar de ciertas problemáticas como tampoco de no hablar de ellas, la cuestión sería qué es genuinamente interesante para el niño. Y se pregunta: ¿Acaso problemáticas como los abusos, las violaciones y toda otra forma de violencia no forman parte del universo de los niños? ¿Y qué pasa con la soledad y la tristeza, la indiferencia de la sociedad?”

Angela Lago afirma que: “En realidad para nosotros, los que trabajamos para los niños, no hay muchas comodidades. Es que tenemos más que nadie, un compromiso con la verdad. Por eso nos cuesta, algunas veces, abandonar la dulzura por la pasión.”

Todos los que hemos mencionado son relatos que dejan al lector con las hilachas de la realidad, que no dan soluciones ni dan consejos, que no pontifican cómo debe ser el mundo, pero lo dejan al desnudo para que lo invisible se visibilice.

¹ Weiss, Mónica, *Ilustrar ¿para niños, jóvenes, adultos?* Curso introductorio para mediadores de lectura literaria juvenil del CAEU / OEI.

La literatura suele escribirse sobre lo urgente y necesario. Volvemos a Los Auténticos Reyes del Ritmo y la agresión que sufrieron en manos de la gendarmería una noche de verano de 2016. Eran 140 chicos y chicas del barrio, que se juntaban en la calle Bonorino, dos o tres veces por semana, a preparar sus pasos y sonidos. Pero llegaron móviles de Gendarmería para hacer un supuesto operativo. El director de la murga pidió por los niños, pero los patrulleros aceleraron y después dispararon. Dejaron el saldo de dieciséis heridos y dos niños internados.

La indignación frente a ese hecho tomó forma de libro. Un grupo de escritores, ilustradores y trabajadores de la LIJ decidieron unirse para contar que balear la alegría de una murga, lastimar y aterrorizar a niños inermes es un límite que, una vez traspasado, ya no tiene retorno. El libro se denominó *Hasta la vida* y fue publicado en 2016 por el Espacio Cultural Nuestros Hijos, de la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Lo integran poemas, canciones, relatos, ilustraciones que tematizan la indignación.

“Un colectivo de autores”, escribe María Teresa Andruetto en su aporte *Meten bala*, “reacciona al atropello que sufrieron los chicos de la murga Los Auténticos Reyes del Ritmo en la villa del Bajo Flores que representará, para quienes trabajamos en cultura de la infancia, un punto de inflexión”.

En uno de los poemas, *¿Me miraste bien?*, de Alejandra Erbiti, habla uno de los niños invisibles de la Argentina: “Cuando sea grande, muy grande,/ recordaré esta historia./ Y aunque creas que no sé,/ que no soy un político,/ quisiera decirte algo más: si agujereás un país/ nos caemos los chicos.”

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba. Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2018). *El país de Juan*. Ilustraciones de Matías Acosta. Buenos Aires. Sudamericana Infantil Juvenil.
- Blanc, N. y Bodoc, L. “La escritura no tiene que ver con la inspiración; se busca y a veces se encuentra”. *La Nación*, 20 de agosto de 2017.
- Bodoc, L. (2019). *Amigos por el viento*. 1a ed. 2a reimpr. - Buenos Aires: Alfaguara.
- Carli, S. (comp.). (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>.
- Colomer, T. “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la LIJ”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba. Comunicarte.
- Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*, Buenos Aires, Lugar editorial.
- Herón Ruiz, P. Reportaje a Bodoc. *Aquelarre. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Maestría en Literatura para niños. Res. CONEAU N.º 808/14. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Número 3, noviembre 2016.
- Lago, Á. (1999). *De noche en la calle*. Caracas: Ediciones Ekaré,
- Lago, Á. (2017). *Cuestionamientos y descubrimientos*. Publicado por Ediciones Ekaré. Recuperado en <http://edicionesekare.blogspot.com/2017/11/angela-lago-noche-calle.html>
- Micheletto, K. “En la caída los personajes se encuentran con ellos mismos”. Página/12. Cultura y Espectáculos, 18 de abril de 2018.
- Schujer, S. y Weiss, M. (2006). *Hugo tiene hambre*. Buenos Aires, Norma.
- Weiss, M. “Ilustrar ¿para niños, jóvenes, adultos?” Curso introductorio para mediadores de lectura literaria juvenil del CAEU/OEI.

Intensamente. Acercamiento a una problematización de la educación emocional en su relación con la LIJ

Mariana Silvina Mitelman (Equipo de investigación “LA LIJ y la AI como saberes en la formación docente”, CIFYH, UNC) / vientomariana@yahoo.com.ar

Abstract: Desde el lugar de formadora de docentes para nivel inicial y primario en Literatura, me topé, con algo más que asombro, con la “educación emocional”, un tema que viene impregnando velozmente los ámbitos educativos y más mediáticos (incluidas las redes sociales), y generando un gran desarrollo editorial y propuestas de abordaje de textos literarios variados, más allá de los producidos expresamente desde esta orientación. Esto me condujo a reflexionar, cuestionar y cuestionarme. Algo de estos recorridos será lo que intentaré compartir en esta ponencia.

Un periplo que me llevó al blog de la española Ana Garralón, y de allí a la socióloga Eva Illouz, quien desarrolla el concepto de “capitalismo emocional” y “happycracia”; al filósofo coreano Byung-Chul Han, con su radiografía del hombre contemporáneo sumergido en la depresión a causa de autoexplotarse hasta el colapso en la búsqueda del éxito; una peregrinación por páginas digitales, blogs, libros—comillas— infantiles, diseños curriculares, cuadernillos ministeriales, y de regreso a Garralón, para descubrir la similitud de los recorridos, los asombros y las repulsiones.

Una vez más, se trata de la función del arte (si es que puede asignársele una...), de la relación entre la Literatura y las infancias. De experiencia estética y de la dinámica siempre tensionada y conflictiva entre lo literario y lo pedagógico.

Desde una posición que se referencia en la “educación por el arte” y en las didácticas constructivistas y socio-culturales en relación con la enseñanza de la Literatura y con la formación de lectores, intento decir que no es lo mismo encontrarse emocionadamente con los textos literarios que utilizarlos para que los sujetos-niños aprendan cómo gestionar sus emociones en aras de un éxito y una felicidad a la medida del neoliberalismo global.

Palabras clave: Educación emocional, LIJ, psicología positiva, capitalismo neoliberal, felicidad.

Una inquietud que surge en el aula

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”. Algunos itinerarios parten del ya conocido *El monstruo de colores* (Llenas, 2012) y se ramifican desde allí a 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 las redes” —en palabras de algunxs de ellxs—, es “lo primero que te aparece cuando buscás”. Por ejemplo, estas palabras 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)

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 (2018) donde publicó “El monstruo de colores se equivoca o la insoportable 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 dinámica, 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 pregun-

tas 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)

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. Las 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, 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 juguetón 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 solo 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 con-

figuraba 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” (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 derrotistas.¹

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)

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 provisionarios

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,

¹ “Multinationales 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).

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*, cómo se *gestiona* una empresa, cómo se organizan los ahora llamados *recursos humanos*, en aras de una mayor productividad. Y todos contentos. Por fin, la emoción es tenida en cuenta en la escuela, ¿no era eso lo que querían?

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 desbarata (¿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 que una universidad comenzará a medir las emociones de sus alumnos en las aulas utilizando un *software* de reconocimiento facial (Fernández, 2019).

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” (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 emociones y hacemos cosas diversas con aquello que nos llega, aun 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=1R-mXxLZZ67o&t=6s>

- Alcoberro, R. (2014). Eva Illouz y el capitalismo emocional, en *Filosofía i pensament*. <http://www.alcoberro.info/planes/illouzi.html>
- AnnaLlenas (s.f.). *Laberinto del alma*. <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/laberinto-del-alma.html#.YwkKOHb-Ml2x>
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. 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*. 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. *Imaginaria*, (158). <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Díaz Rönner, M. A. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Quirquincho.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. 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-funciona/>
- 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.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyán.
- Llenas, A. (2017). *Laberinto del alma*. Planeta.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Palabras aladas (s.f.). Guía de lectura. https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/guia_de_explotacion_lectora.html.

De lo que sucedió cuando la muerte ingresó al aula: experiencias visuales en torno al personaje “la muerte” en la escuela primaria

Damián Münzel Camaño Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) / dmunzel@gmail.com

Abstract: Una posible manera de pensar a la muerte es considerarla un suceso transcultural; o, según los hermanos Grimm (1989) en *El ahijado de la muerte*, como la que hace “iguales a todos los hombres” (p. 250) y mujeres. A lo largo del tiempo ha sido estudiada por diversas disciplinas: psicología, antropología, sociología y biología, entre otras. Estas centraron su atención en la pérdida, la angustia y el duelo.

En los últimos años se incorporó a su análisis la Pedagogía de la Muerte, buscando acercar a niñas y niños a la comprensión de la fragilidad humana y su vulnerabilidad. Para esto, propone abordar el tema de la muerte en la educación a través de la literatura infantil y juvenil.

No es intención del presente trabajo introducir a la muerte como tema en la planificación escolar a través de metodologías didácticas ligadas a los diseños curriculares. Tampoco aprobar el utilitarismo de la literatura como medio para el servicio social a la comunidad, ni para lograr alcances que no le corresponden a esta expresión artística. Desde un punto de vista disímil, se propone dar cuenta de las experiencias visuales (Arizpe y Styles, 2004) que surgen de espacios y tiempos destinados a la conversación literaria con alumnas y alumnos de tercer grado de primaria.

El corpus seleccionado corresponde a cuatro libros-álbum de diferentes momentos y lugares de creación en los que quien muere es una niña o un niño.

Hoy en día la muerte ocupa en la sociedad, y en consecuencia en las aulas, el lugar tabú que antes pertenecía a la sexualidad (Gibson y Zaidman, 1991; Ariès, 2000). Como adultos, es posible que en busca de cierta protección evitemos su acceso a este espacio, aun entendiendo y aceptando que la muerte está presente en innumerables situaciones del cotidiano y que desde temprana edad se hace presente en juegos de niñas y niños.

Es propósito del presente compartir interpretaciones visuales que permitan sumar al personaje de la muerte a otras lecturas literarias; así como demostrar que los caminos lectores (Devetach, 2008) infantiles son clave al momento de atribuir sentidos a la obra.

Palabras clave: Literatura infantil, duelo, escuela, muerte.

*No es el tema el que define
sino el modo en que empleas el lenguaje.*
Jorge Luján

La diversidad de obras en las que el personaje la muerte (de aquí en adelante LA MUERTE) puede ser motivo de análisis y reflexión es inabarcable e infinitamente combinable; más con un tema —a pesar de que “el tema no es el tema” (Wapner, 2007)— que en Argentina no ha sido desarrollado de manera exhaustiva. El corpus seleccionado corresponde a cuatro libros-álbum de diferentes momentos y lugares de creación en los que quien muere es una niña o un niño: *El gran viaje del Señor M.*, *El libro triste*, *Las cabritas de Martín* y *Rosa Blanca*.

Una posible manera literaria de pensar a la muerte es considerarla un suceso transcultural; o, según

los hermanos Grimm (1989) en *El ahijado de la muerte*, como la que hace “iguales a todos los hombres” (p. 250) y mujeres.

Algunas intrusiones

A lo largo del tiempo, la muerte ha sido estudiada por diversas disciplinas: psicología, antropología, sociología y biología, entre otras. Estas centraron su atención en la pérdida, la angustia y el duelo.

Tanto la historia como la psicología coinciden en que hoy en día la muerte ocupa en la sociedad, y en consecuencia en las aulas, el lugar tabú que antes pertenecía a la sexualidad (Gibson y Zaidman, 1991; Ariès, 2000). Sin embargo, ya desde la infancia “nos damos cuenta de que moriremos [...], también morirán las personas que nos rodean” (Kübler-Ross y Kessler, 2017, p. 17). La línea de pensamiento propuesta por Kübler-Ross y Kessler posibilitaría —a pesar de que no es intención del presente trabajo y requeriría de la apertura a otros elementos de reflexión— naturalizar indirectamente el “duelo anticipatorio” a través de la literatura infantil.

Por otra parte, en los últimos años se incorporó al estudio y análisis de la muerte la Pedagogía de la Muerte (Arnaiz, 2003, en Arnal Gil, 2011). Esta busca acercar a las niñas y los niños a la comprensión de la fragilidad humana y su vulnerabilidad. Para esto, propone abordar el tema de la muerte en la educación a través de la literatura infantil y juvenil. Según Herrán y Cortina,

la Educación para la Muerte podría ser uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la Educación para la Evolución Humana (...) Consideramos que la Educación para la Muerte es una rama importante del árbol que nos interesa, la Educación de la Conciencia. (2006, pp. 65-66)

Definición del camino

No es intención del presente trabajo introducir a la muerte como tema en la planificación escolar a través de metodologías didácticas ligadas a los diseños curriculares. Tampoco aprobar el utilitarismo de la literatura como medio para el servicio social a la comunidad, ni para lograr alcances que no le corresponden a esta expresión artística. Desde un punto de vista disímil, se propone dar cuenta de las experiencias visuales (Arizpe y Styles, 2004) que surgen de espacios y tiempos destinados a la “conversación literaria” (Chambers, 2007) con alumnas y alumnos de tercer grado de primaria.

Como adultos es posible que, en busca de cierta protección, evitemos su acceso a la escuela, aun entendiendo y aceptando que la muerte está presente en innumerables situaciones del cotidiano y que desde temprana edad se hace presente en juegos de niñas y niños.

Es propósito del presente compartir interpretaciones visuales que permitan sumar a *LA MUERTE* a otras lecturas literarias; así como demostrar que los caminos lectores (Devetach, 2008) infantiles son clave al momento de atribuir sentidos a la obra.

Un breve recorrido histórico

En 1658, Jan Amos Komenský (Comenius) —filósofo, teólogo y pedagogo— publicó por primera vez el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo en imágenes*), una enciclopedia visual (considerada actualmente el primer libro ilustrado para niñas y niños) en la que se abarcan, tal como se expresa en la portada de la reciente edición de *Libros del Zorro Rojo*, “todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades de la vida”. Entre las cosas fundamentales y actividades de la vida se encuentra “El entierro” (capítulo *CXXIX*), entierro al que se accede tras *LA MUERTE*.

Entre 1812 y 1815, Jacob y Wilhelm Grimm incluyeron en *El enebro* y otros cuentos de Grimm a “El ahijado de la muerte”. Siguiendo la línea de los relatos orales, también es posible encontrar historias en las que LA MUERTE aparece como un elemento central —“Barba azul”, de Charles Perrault—; como una excusa que da inicio a la historia —“Vasilisa la Bella”, de Alexander Afanásiev—; o como la que llega para liberar de algún pesar a los personajes —“Hansel y Gretel”, de los hermanos Grimm.

Si pensamos en poesía, en los siglos XV y XVI comenzó a circular de manera oral el “Romance del enamorado y la muerte”; actualmente conocido a través de versiones cantadas por la argentina María Elena Walsh o el chileno Víctor Jara, entre otros artistas.

En los siglos XX y XXI se han publicado una gran cantidad de poemas, cuentos y novelas —en diferentes formatos y ediciones— en los que LA MUERTE es un eje central al momento de la escritura.

Experiencias y conversaciones: visuales y literarias

Afortunadamente, en nuestro país existe una gran variedad de libros-álbum de excelente calidad que ingresan a las aulas de la mano de entusiastas docentes y, en algún momento también, por medio de las “Colecciones del aula”, entregadas a través de la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación a todas las escuelas de gestión pública del país. No obstante, a LA MUERTE se la elude, se la evita.

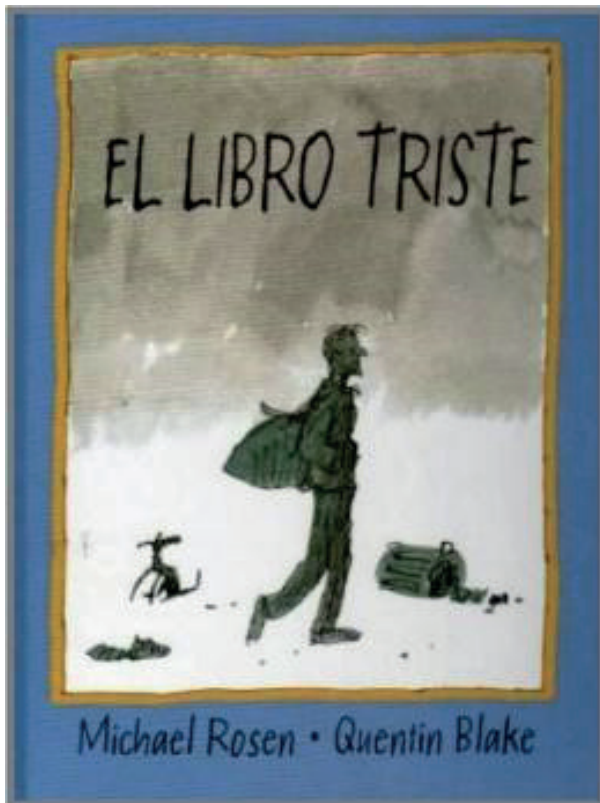
Si se tiene en cuenta la abundancia literaria mencionada, el entusiasmo docente y la disponibilidad en las aulas/bibliotecas: ¿qué habilidades despliegan/desarrollan niñas y niños al momento de poner en palabras las lecturas compartidas?, ¿qué respuestas lectoras ofrecerán ante el personaje LA MUERTE?, ¿de qué manera vincularán lo leído previamente —y otras experiencias artísticas— con los libros-álbum en los que quien muere es una niña o un niño? Se trata de analizar cómo, según Kiefer (en Arizpe y Styles, 2004), ordenan, reconocen y comprenden “las muchas formas de información visual que encuentran” (pp. 55-56).

Las experiencias visuales desarrolladas en el presente análisis se sitúan en la etapa final de una secuencia áulica en la que todo lo leído, conversado, desmenuzado y resignificado sucede luego de haber navegado a través de diversos cuentos y gran variedad de libros-álbum con LA MUERTE. El libro triste será tomado como referencia en un ir y venir constante con otros títulos, ya que fue el último compartido con las niñas y los niños de tercer grado.

Las INTERVENCIONES de las y los estudiantes iniciaron todas de la misma manera: buscando aquellas referencias, aquellos indicios que permitieran sustentar que el libro llevado por el docente era un libro con LA MUERTE; solicitando no analizar las contraportadas porque, luego de diversos intentos de hacerlo, las niñas y los niños verificaron que estas anticipaban por demás el contenido de las historias, principalmente en las reseñas.

«EL SEÑOR ESTÁ EN EL CIELO, MURIÓ. ESTÁ SOBRE UN FONDO BLANCO, EL CIELO, Y COMO ESTÁ TRISTE HAY NUBES GRISAS», «¡ES VERDAD!, ADEMÁS EL SEÑOR CAMINA IGUAL QUE EL NENE QUE SE MURIÓ EN EL LIBRO DE LAS CABRAS [Las cabritas de Martín]; COMO SIN GANAS Y AVANZANDO HACIA LO QUE VIENE», «¡ENTONCES ESTE ES SOBRE LA MUERTE!» (Imagen 1).

«ES UN LIBRO TRISTE EN SERIO, LAS GUARDAS SON ABURRIDAS», «LAS OTRAS HISTORIAS ERAN SOBRE MUERTE Y LAS GUARDAS TENÍAN COSAS ... ESTA ES ABURRIDA O EL COLOR DEBE TENER



▲ **Imagen 1** El libro triste (izq.) Las cabritas de Martín (der.)

▼ **Imagen 2** Detalle de El libro triste (izq.) y de La balada del rey y la muerte (der.)



▼ **Imagen 3** Izq.: Fragmento de El libro triste. / Der.: Fragmento de El gran viaje del Señor M.

Lo que más triste me pone es cuando pienso en mi hijo Eddie. Murió. Yo le quería muchísimo, y sin embargo murió.

Cuando su hijo murió, el Señor M. lo dejó todo. Solo se quedó con un osito de lana y una silla.

ALGÚN MOTIVO... AVANZÁ, PROFE, AVANZÁ...».

Las referencias a técnicas artísticas y las alusiones a otros textos leídos se hacen presentes con mayor asiduidad a medida que el abanico literario ofrecido aumenta y varía. Por tal motivo no es de sorprender —a esta altura del recorrido lector compartido junto a las niñas y niños— que ante la primera imagen de *El libro triste* surja una vinculación directa con una historia leída meses atrás y con la técnica empleada para ilustrarlas: «PARECE PINTADO COMO EN LA BALADA [del rey y la muerte], COMO SI FUESE CON ACUARELAS Y CON POCOS DETALLES» (Imagen 2).

A medida que la historia en *El libro triste* avanza, las hipótesis formuladas con anterioridad caen, se reafirman o surgen nuevas. La idea de que es el señor de la portada quien muere se desmorona al ser el texto el que afirma que Eddie, su hijo, murió: «PASA LO MISMO QUE EN EL GRAN VIAJE DEL SEÑOR M, SE MUERE EL HIJO TAMBIÉN» (Imagen 3).

No obstante, al pasar la página, las niñas y los niños reflotan el juego de las hipótesis, alusiones y deducciones: «PARECE QUE MURIÓ DE ADOLESCENTE...», «SÍ, PORQUE LAS FOTOS COMIENZAN CON EDDIE BEBÉ Y CUANDO SE PARECE A UN CHICO DE SÉPTIMO [grado] DE GOLPE YA NO HAY FOTO» (Imagen 4).

«LAS IMÁGENES ARMAN LA FORMA DE UNA VENTANA...», «ES COMO SI FUESE UNA VENTANA DEL TIEMPO, SE VE CÓMO FUE LA VIDA DE EDDIE HASTA QUE MURIÓ...», «HAY GENTE QUE DICE



◀ **Imagen 4** Recorte sin texto de doble página de *El libro triste*.



◀ **Imagen 5** Detalle de *El libro triste* (izq.) Portada de *Rosa Blanca* (der.)

QUE LOS OJOS SON LAS VENTANAS DEL ALMA...», «PROFE, LA PÁGINA DE AHÍ [la de la derecha], SE PARECE A LA FORMA DE LA TAPA DE ROSA BLANCA...», «ROSA BLANCA APARECE JUSTO EN EL ESPACIO QUE ESTÁ EN BLANCO EN ESTE, ¿ALGÚN AUTOR SE HABRÁ COPIADO DE OTRO O SERÁ PORQUE SE ADMIRAN?» (Imagen 5).

La presencia de aves negras —principalmente cuervos— en muchas de las historias leídas (Imagen 6) es un elemento que las niñas y los niños detectaron de inmediato, al punto de atribuirles directamente el rol de LA MUERTE. Comenzando por el cuervo en Blancanieves, pasando por El pato y la muerte, Sapo y la canción del mirlo, El pájaro muerto e incluso haciendo alusión a las aves presentes al final de El gran viaje del Señor M.

▼ **Imagen 6** De izq. a der., detalle de aves: El libro triste; Blancanieves; El pato y la muerte; Sapo y la canción del mirlo; El pájaro muerto; y El gran viaje del Señor M.



◀ **Imagen 7** Detalle de El libro triste (izq.) Detalle de El árbol de los recuerdos (der.)

Las lecturas se fueron sucediendo de igual manera que avanza el tiempo, al ritmo de las estaciones del año; estaciones que para las niñas y los niños no son un detalle menor librado al azar. Con seguridad, afirman, se trata de una decisión tomada a consciencia por escritores e ilustradores: «MIREN, CUANDO QUIEREN MOSTRAR [autor e ilustrador] QUE PASA EL TIEMPO HACEN LO MISMO QUE EN EL ÁRBOL DE LOS RECUERDOS : PONEN LAS ESTACIONES DEL AÑO» (Imagen 7).

¿Dónde reside la complejidad?

La complejidad en torno a LA MUERTE, si el posicionamiento viene desde la psicología, residirá en la perturbación que causa a los sujetos —principalmente adultos— en base a experiencias previas o preconcepciones.

Desde la literatura, los libros-álbum son complejos objetos de arte que deben aprender a leerse en todas sus dimensiones, una y otra vez, siempre a la espera de descubrir lo que se oculta en alguna de sus capas.

A su vez, las niñas y los niños —como todo ser humano— son sujetos complejos capaces de leer, conversar, desmenuzar y resignificar todo lo que se les ofrece desde la literatura. Por este motivo es que hasta aquí se ha podido evidenciar que la presencia del personaje LA MUERTE —independientemente de si quien muere es una niña, un niño, un adulto o una mascota— no hizo más que amalgamarse a los caminos lectores previos, potenciando y desarrollando interpretaciones visuales que con seguridad serán clave al momento de desentrañar nuevas propuestas literarias.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: Acantilado.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Arnal Gil, J. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7663/ARNAL%20GIL.pdf?sequence=13&isAllowed=y>
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönnér, M. A. (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gibson, L. R. y Zaidman, L. M. (1991). *Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo?* En *Children's Literature Association Quarterly* 16(4), pp. 232-234. doi:10.1353/chq.0.0855.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2017). *Sobre el duelo y el dolor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Oniro.
- Wapner, D. (2007). *El tema no es el tema*. *Revista Imaginaria*, N° 216. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/21/6/wapner.htm>

“Las cosas de mamá osa”. La radio como lugar de encuentro de diversas producciones culturales y vehículo de democratización del acceso al arte en la estepa patagónica¹

Gabriela Fernández Panizza / IFDC Bariloche - gabrielafernandezpanizza@gmail.com

Gabriela Salamida / Radio Nacional Bariloche - gabysalamida@gmail.com

Palabras clave: radio pública, literatura infantil, derechos, infancias.

“La verdadera comunicación no comienza hablando, sino escuchando”
Mario Kaplún (1998)

Presentación

Del programa “Las cosas de mamá osa”

“Las cosas de mamá osa” fue un programa para y con niños y niñas que se emitió en 2018 y 2019 por LRA 30 Radio Nacional Bariloche, en sus frecuencias de AM 590 y FM 95.5, todos los domingos de 11 a 12 horas, entre marzo y diciembre de cada año. ²

Formalmente, surge de la realización de un “Convenio de emisión” entre la radio y Gabriela Fernández Panizza (idea, producción, conducción y página web), que conlleva una participación del área de artística de la radio a través de Gabriela Salamida en producción artística y edición y Mario Guzmán en operación técnica, grabación y edición.

Cada domingo, Gabi, la conductora, llega a la cueva de Mamá Osa, su amiga imaginaria que vive en el “Bosque de quién sabe dónde”. Con la ayuda del Mago Mario en la cabina de control y la presencia del Hada Gaby revoloteando por ahí, abre la puerta de la cueva para recibir a sus invitados.

Desde ese momento, la cueva alberga un tiempo destinado a la ficción y al juego simbólico. A partir del diálogo con Mamá Osa, Gabi hilvana obras literarias y no literarias, recursos sonoros, temas musicales y audios enviados por oyentes en un relato que comienza y termina en cada programa.

De nosotras: de dónde venimos y cuáles son nuestras motivaciones

Gabriela Fernández Panizza. Comencé mi carrera docente como maestra rural. Todavía tengo grabadas las expresiones de placer y de asombro de mis estudiantes cuando les narraba algún cuento. Aquellos productos culturales, que para otros niños son moneda corriente, para estos niños, en cambio, eran experiencias únicas, conmovedoras. Y por esos tiempos, alguna vez pensé que sería muy lindo leer estos cuentos por la radio pública.

La experiencia de disfrutar de la literatura, del mundo simbólico, del juego y de la creación de

¹ Presentada en el VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur – Bariloche 2021. <https://simposiolijbariloche.blogspot.com/>

² Aclaración de las autoras: cuando escribimos la ponencia estábamos al aire, luego —con el corte que generó la pandemia por Covid-19— dejó de salir, por eso modificamos el primer párrafo, pero a continuación la leerán en tiempo presente, tal como fue redactada originalmente.

escenarios imaginarios debería ser accesible a todos y cada uno de los habitantes de nuestro país; como así también la posibilidad de expresarse públicamente, compartir sus propios cuentos, poesías y opiniones.

Con la jubilación, llegó el deseo de formar parte de la legión de comunicadores que cree en la necesidad de la democratización del acceso al arte. Mágicamente, una mañana recibí el llamado de Gabriela Salamida de Radio Nacional Bariloche, quien me preguntó —a partir de un diálogo que habíamos tenido un par de años antes— si todavía tenía ganas de contar cuentos por la radio. Le dije que sí...

Gabriela Salamida. soy licenciada en Ciencias de la Comunicación y desde 2013 trabajo en Radio Nacional Bariloche como coordinadora artística. Hacía tiempo que tenía la preocupación de incluir en la programación contenidos destinados a niños y niñas, sabiendo que contábamos con una audiencia incidental en ese segmento (sobre todo en los lugares en que la radio todavía tiene mucha centralidad en la vida cotidiana de las familias), y que, además, debíamos hacerlo por una cuestión de política y proyecto comunicacional:

1. Desde la perspectiva de la comunicación como derecho veía (y aún veo) necesario ampliar la participación a sectores usualmente no vinculados en y con la producción de contenidos radiofónicos; basándome en la idea de que la radio (y sobre todo la radio pública) debe contener las voces, los intereses, las creaciones y las formas de ver y entender el mundo de quienes integran las comunidades de las que es parte.

2. Como aporte a la construcción de comunidades menos desiguales, más amorosas, más conscientes y respetuosas de su compleja diversidad, entendiendo el rol cultural de la radio y el potencial que tiene para interactuar en los procesos de construcción de imaginarios sociales (con su capacidad imaginante)¹ y, por ende, con la construcción de horizontes de posibilidad.

3. Como paisaje sonoro, tratando de pensar con el oído, viendo cómo decir desde esa dimensión: buscar que se escuchen voces de niños/as, de jóvenes, de viejos/as, ya que, por las voces que se escuchan o no se escuchan (de qué sectores, de qué edades, de qué profesiones, con qué intereses, etc.), se puede deducir también qué representaciones tiene un medio sobre la comunicación, la sociedad, sobre lo importante, etc.

4. Construir audiencias desde un contenido específico: más allá de la necesidad de transversalizar enfoques y contenidos de y sobre las infancias en los programas periodísticos, entendía que sin propuestas diseñadas específicamente para ellos/as, no íbamos a poder construir una audiencia conformada por niños y niñas, porque no iba a haber una interpelación directa para escuchar y ser escuchados/as.

En medio de este mar de necesidades y motivaciones, conozco a Gabi, que me cuenta que alguna vez nuestra radio supo acompañar a niños y niñas con un cuento para irse a dormir, y que ella, con una biblioteca que creció de cuento en cuento, tenía ganas de hacer algo para ellos. Así, con el tiempo que pasa y permite madurar las ideas, nos juntamos y charlamos mucho sobre qué hacer, sobre las posibilidades de sostener y sobre creer en crear.

¹ “Imaginario social alude a un conjunto de significaciones por las cuales un colectivo – grupos, instituciones, sociedad– se instituye como tal (...) al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentidos” (Fernández; 2007, p. 39). Un imaginario para Castoriadis no es una imagen, sino una capacidad imaginante, una invención, es una creación social histórica pero también creación psíquica. De allí que sostenga que las significaciones no son solo algo percibido (real) ni solo pensado (racional) son imaginarias. Los imaginarios se constituyen como matrices de sentido, son esquemas que permiten construir la realidad (Castoriadis, 2013). Fuente: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/4324/Las_Organizaciones_Etkin.pdf?sequence=1

El lugar de la radio pública en la promoción de la lectura y el acceso a experiencias culturales diversas

Programas para niños y niñas en LU8 y LRA30

“Yo ese cuento lo conozco, lo escuché por la radio...”

Escuchado en un aula, en Río Chico

A lo largo de más de 70 años de historia, esta radio tuvo propuestas específicas para la audiencia infantil. En los años 50, se seguían las historias de “Tarzán, rey de la selva”, “Sandokán” o “Batman y Robin”, entre otras.

Años más tarde comenzaron a emitirse programas realizados en Bariloche, con cuentos, canciones y diferentes maneras de participación de oyentes y escuelas de la zona: “Mundo de corazón”, “Papalina, la tortuga con verrugas”, “El barquito de papel”, “Vamos a andar” y “El trencito de latón”; por último, entre 2002 y 2008, “El cuento de las buenas noches”, que se emitía todos los días a las 21 horas.

Las obras de literatura infantil y juvenil difundidas por estos programas permitieron ampliar la experiencia literaria-estética de lxs jóvenes oyentes, quienes desde apartados parajes enriquecieron su bagaje cultural, y tal vez alimentaron su deseo de leer..

Política comunicacional para las infancias en las Radios Nacionales

A pesar de lo que indica la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual,¹ las emisoras de la red de Radio Nacional aún no han generado una política comunicacional global que incluya la producción de contenidos radiofónicos para las infancias. Las experiencias existentes, como la de “Las cosas de mamá osa”, se inscriben al margen, como emergentes de diversos contextos de posibilidad. Son propuestas aisladas que no conforman un plan nacional.

Pero existen, y pueden convertirse en el gesto inicial de un plan general si como sociedad comenzamos a valorar lo que la radio puede hacer por nuestros niños y niñas y, por ende, nos disponemos a reclamar y proponer.

Representaciones, estereotipos y clichés relativos a la relación de niños y jóvenes con las producciones culturales virtuales.

Un programa para niños y niñas (que no es infantil)

Viven sus desplazamientos como una sucesión de momentos presentes, cada uno importante por sí mismo, cada uno digno de una parada, de una sorpresa, de un contacto. Y entonces los tiempos se alargan, los bolsillos de los niños se llenan de piedras, de hojas, de papeles y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos. Y todo está junto: lo hermoso, lo nuevo, lo general y lo particular. Una vez más, para aprender a disfrutar de los pequeños placeres de la vida hemos de volver a la infancia.

Tonucci, 1996:67²

Hay una pauta que nos guía, no nos infantilizamos, pues tratar con niños es cosa seria; merece de

¹ Ley 26.522, Art. 121- Objetivos, Art. 121 Obligaciones y Art. 122 - Programación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

² Fragmento citado en: de Jesús Villa, J. (2013). *Derivas urbanas y construcción de psicogeografías*. <http://www2.ual.es/Re-dURBS/BlogURBS/derivas-urbanas-y-construccion-de-psicogeografias/>

nosotras una actitud lúdica para pensar el desarrollo del programa. Es jugar al subibaja: bajamos para mirar el mundo desde los ojos de niñas y subimos para ver qué encontramos en nuestras bibliotecas, discotecas, carpetas de efectos y en el mundo de la web: que sea interesante, curioso, develador, divertido, hermoso, asombroso, maravilloso... y todos los *osos* y *osas* que puedan aportar a armarlo. No renegamos de las preguntas, de las dudas, de los miedos y las corazonadas. Usamos la deriva¹ como un modo de encontrar el camino a recorrer y hacemos foco en el disfrute del proceso, tal como entendemos que ellos lo hacen...

Sujetos de derecho: representaciones de las infancias puestas en juego en el programa

Lxs niñxs son “sujetos de derechos” (reconocidos y amparados por leyes y convenciones),² que merecen sentirse representados y respetados; no los concebimos como “consumidores”, ni como oyentes a lxs que hay que divertir todo el tiempo, despabilar o indicar cómo comportarse. Por eso proponemos un contenido de calidad, ofrecemos diversidad de productos y experiencias culturales junto con la posibilidad de expresar sus voces y de ser reconocidxs públicamente como parte importante de la producción cultural de la región. Hacerse oír y escuchar al otrx es un acto intersubjetivante, es una manera de tender puentes de entendimiento y de reconocimiento de sí y del otrx.

También pretendemos aportar a lxs adultxs la construcción de representaciones más complejas sobre las infancias que de alguna forma ayuden a su desarrollo integral y al conocimiento y ejercicio de sus derechos.

Mediadores, facilitadores y promotores: el indispensable rol de las personas adultas

Los seres humanos venimos al mundo sin herramientas e inacabados, en un estado de extrema fragilidad y precisamos que otras personas adultas nos transmitan lo que saben del mundo, lo que conocen, lo que juzgan y consideran importante para el mundo.

Phillipe Meirieu (2019)

Lxs niñxs llegan a un mundo que cuenta con un patrimonio cultural compuesto por obras en las que nos podemos reconocer, nos permiten identificarnos; tesoros que la humanidad ha sabido producir y a los que todxs deberían tener acceso.

A su vez, estos recién llegados traen consigo la novedad, la ruptura, el cambio, sus propias voces. Por eso invitamos a nuestrxs oyentes a compartir sus producciones, tesoros que, de otro modo, solo pueden escucharse en el living familiar o en la intimidad del aula.

El rol de padres, abuelos y maestras es fundamental porque habilitan el espacio y el tiempo para escuchar el programa y enviarnos las grabaciones de lxs niñxs.

Formar parte del programa se vive de distintas maneras en los sujetos, las escuelas y localidades

¹ La deriva es un concepto principalmente propuesto por el situacionismo. En francés la palabra *dérive* significa tomar una caminata sin objetivo específico, usualmente en una ciudad, que sigue la llamada del momento. El filósofo francés situacionista Guy Debord quiere establecer una reflexión a las formas de ver y experimentar la vida urbana dentro de la propuesta más amplia de la psicogeografía. Así, en vez de ser prisioneros de una rutina diaria, él plantea seguir las emociones y mirar a las situaciones urbanas de una forma nueva radical. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Deriva_\(concepto\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Deriva_(concepto))

² Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, además de las otras leyes vinculadas.

en las que son escuchadxs. Lxs participantes nos envían espontáneamente reflexiones, cuentos o canciones y son reconocidxs públicamente por su comunidad; algunas escuelas rurales han desarrollado proyectos de radio escolar, comparten las producciones de su Taller de Medios Audiovisuales o emiten el programa durante los recreos.

De esta manera, la producción cultural es un proceso que vamos construyendo entre todxs, un proceso subjetivante que invita al protagonismo, donde las distintas voces dan cuenta de aquello que compartimos y nos asombran con lo que ignoramos.

La literatura infantil como eje ordenador del programa

Leer...sirve para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable (...) para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar.
(Petit, 2015:53).

La literatura está presente en la descripción de la cueva y sus elementos —que de pronto se vuelven mágicos—, en la construcción de mamá osa como personaje, en el diálogo de Gabi con su amiga imaginaria; en las nanas que comparten las abuelas, en las leyendas que nos cuentan, en los cuentos y poesías que leemos; en las obras que escriben lxs chicxs, sus comentarios sobre libros preferidos, autores, personajes o géneros.

En la escritura del guion jugamos con personajes y situaciones, incluimos distintos matices sonoros, combinando voz, música y efectos con el fin de crear un clima que invite a seguir escuchando. Anticipamos el momento del cuento, y nos despedimos con un ritual donde ordenamos y guardamos aquello que desplegamos durante el juego.

Elegimos textos y canciones que evidencian un trabajo con el lenguaje, cultivan la ambivalencia y la plurisignificación, presentan la complejidad de la experiencia humana. Que trasciendan las fronteras de lo conocido, exploren lo extraño, lo ajeno, lo que asusta, lo que enoja, para que nuestrxs oyentes se sientan reconocidxs y, a la vez, interpeladxs; que inviten a renovar las representaciones de su propia historia.

Consideraciones finales

“...como si el lenguaje fuera -lo es- un camino que nos llevara a nosotros mismos.”
María Teresa Andruetto (2009:20)

“Las cosas de Mamá Osa” propone un camino de ida y vuelta, construido con las voces y las experiencias de autores reconocidxs y las de niños y niñas, maestros, madres y abuelas que a partir de este espacio radial puedan concebirse también como autores y ser reconocidos por su comunidad. Es un espacio para el disfrute y la reflexión, el goce estético y la discusión. En estos tiempos de pantallas, de inmediatez y de consumo, también es trinchera de la ternura, y de que otras formas de escuchar y de decir son posibles.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunic-Arte.

- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Debord, G. (1958). *Teoría de la deriva*. # 2 de Internationale Situationniste. (1999) Madrid: Traducción en Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Literatura Gris.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. CABA: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: GRAO.

Zombies y ladrones en vez de lobos. Lecturas posibles de los cuentos tradicionales en una comunidad de lectores de la escuela primaria

Laura Pesenti UBA-ENS3 / lpesenti1210@gmail.com

Natalia Vaistij UBA-ENS3 / nataliavaistij@gmail.com

Resumen: El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACYT “Leer lo maravilloso más allá de la anécdota: la construcción cultural del saber literario en talleres de lectura con niños y adolescentes”. Nos proponemos analizar cómo un grupo social concreto se acerca al género maravilloso a partir de su pertenencia a una comunidad de lectores, y cómo interpreta y se apropia de esos textos en su contexto concreto. Si bien se presenta como experiencia de lectura, lo que se va a trabajar se enmarcará en categorías propias de la teoría literaria que nuestro proyecto UBACYT toma, y se prestará atención a los dispositivos formales constitutivos de los textos abordados, ya que esta construcción no es aleatoria, sino que responde al carácter socio-histórico de los géneros (Bajtín, 1999).

Para llevar adelante nuestro análisis, nos basaremos en las producciones realizadas por un grupo de estudiantes de 4to. grado de una escuela pública de Villa Lugano que se dieron en el marco de la residencia de un estudiante del Profesorado de Educación Primaria que cursa sus estudios en la ENS 3 “Bernardino Rivadavia”. La consigna consistió en, luego de leer distintas y variadas versiones del cuento tradicional Caperucita Roja, realizar una nueva versión del cuento, en la que la historia se desarrolle en la actualidad y en el lugar en el que viven lxs chicxs. Estas producciones conformaron una antología literaria que será analizada en esta ocasión. Por esto, no se analizará la propuesta didáctica en sí misma, sino las producciones creadas.

Para hacerlo, reflexionaremos acerca de los elementos del cuento clásico que se mantienen y los que se modifican en las versiones creadas por el grupo, prestando especial atención a los personajes que componen estas nuevas historias y a la estructura de la acción narrativa. De esta manera pretendemos dar cuenta de qué recursos propios de otros géneros se absorben en estas reescrituras.

Por una parte, observamos que lxs niñxs en sus versiones apelan al realismo y que los relatos manifiestan una relación mimética con su vida, por lo que en muchos casos muestran situaciones de crueldad vividas en la infancia, del mismo modo que los cuentos tradicionales ponían la vista las vulneraciones sufridas por otros niñxs de otra época. A su vez, se conservan ciertos elementos propios del género maravilloso, como las resoluciones de los conflictos de manera sobrenatural, apelando a la potencialidad catártica del género (Fernández, 2014) y plasmando su deseo de salir a buscar mejores condiciones de vida (Fernández, 2017).

Otro género que se filtra en las producciones de este grupo de niñxs es el terror. De esta manera, corroboramos lo planteado por Fernández, quien considera que las formas de ver el arte por niñxs y adultxs difieren abruptamente en muchas ocasiones, y que, en este sentido, los textos Perrault y Grimm muchas veces son leídos por lxs infantes como textos terroríficos (Fernandez, 2014).

Palabras clave: infancia, género maravilloso, Caperucita Roja.

Introducción

El siguiente trabajo se propone analizar cómo un grupo social concreto se acerca al género maravilloso a partir de su pertenencia a una comunidad de lectores, y de qué modo interpreta y se apropia de esos textos. Analizaremos las producciones realizadas por un grupo de estudiantes de 4to. grado de una escuela pública de Villa Lugano, llevadas adelante en el marco de la residencia de un estudiante del Profesorado de Educación Primaria que cursa sus estudios en la ENS 3 “Bernardino Rivadavia”.

Durante sus prácticas, el alumno residente tenía como objetivo que lxs alumnxs recurran a la lectura literaria y a la escritura con un propósito determinado. A pedido de las profesoras, que lo guiaban en su práctica, la propuesta pedagógica debía estar enmarcada dentro de un proyecto que desembocara en un producto final. Por otra parte, a pedido de la maestra a cargo del curso en el que realizaría su residencia, el alumno debía recurrir al género maravilloso para cumplir los mencionados objetivos.

A lo largo del proyecto, lxs alumnxs leyeron varios cuentos pertenecientes a este género. Se incluían también versiones y adaptaciones de los clásicos. Más específicamente, los cuentos leídos se vincularon a las historias de Cenicienta, Los tres cerditos y Caperucita Roja. En el caso de este último cuento, lxs chicxs recuperaron oralmente entre todxs las versiones que conocían de la historia, buscando similitudes y diferencias entre sus relatos. Luego, leyeron “Pobre lobo” (2001) de Ema Wolf, “Caperucita Roja y el Lobo” de *Cuentos en verso para niños perversos* (1982) de Roald Dahl y “Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)” (1996) de Luis María Pescetti.

Luego, lxs alumnxs comenzaron a crear una antología de cuentos. Para esto, la consigna brindada por el docente indicaba que debían escribir una versión de Caperucita adaptada al lugar y tiempo en el que viven. A lo largo de varias clases, cada unx escribió su versión. Las escrituras se compartían con compañerxs y el residente, y en estos momentos de socialización se discutían las decisiones tomadas a lo largo de la escritura, se chequeaba que el texto responda a la consigna, se revisaba la coherencia y cohesión textual de cada texto y su ortografía. Posteriormente, cada alumnx ilustró su versión y, en pares, transcribieron sus borradores en computadora. Finalmente, el profesor hizo una última revisión de los textos y los compiló en la antología. El producto final fue presentado ante alumnxs de cursos inferiores, y algunxs chicxs leyeron los textos en voz alta.

En esta ocasión analizaremos esa producción final, por lo que no se estudiará la propuesta didáctica en sí misma. Sobre todo, reflexionaremos acerca de los elementos del cuento clásico que se mantienen y los que se modifican en las versiones creadas por el grupo, prestando especial atención a los personajes que componen estas nuevas historias, los espacios por los que ellos transitan y la estructura de la acción narrativa. De esta manera pretendemos dar cuenta también de qué recursos propios de otros géneros se absorben en estas reescrituras.

Personajes, espacios y estructura narrativa en la antología

En las historias creadas por lxs niñxs, el personaje protagonista suele ser Caperucita, pero con algún cambio que la diferencia con respecto al personaje tradicional: encontramos Caperucitas celestes, naranjas y violetas; caperucitas dragones o ancianas, y muchos Caperucitos.

El personaje antagonista del lobo suele mutar a otro personaje. Varios antagonistas se vinculan a los personajes sobrenaturales típicos del género terror: vampiros, payasos asesinos, gatos negros. También hay muchos casos de antagonistas realistas: estafadores y, en una gran cantidad de casos, ladrones.

La o el protagonista suele tener un ayudante que lo/la salva ante la amenaza del nuevo lobo. En la mayoría de los casos se trata de un ser sobrenatural (*zombie* bueno, dragona, loba, *alien*). En muy pocos casos aparece un oponente aliado al antagonista. Probablemente porque esto modifica la estructura de personajes del relato tradicional.

Si tenemos en cuenta el esquema de las funciones de Propp (1928), podemos afirmar que la estruc-

tura narrativa de los relatos de lxs niñxs responde en la mayor parte de los casos a la estructura narrativa del cuento clásico.

Los textos inician con una **tarea** que se le asigna al protagonista: ir a buscar un hermano a otro sitio, llevar herramientas al padre, comprar pan, retirar la vianda de la escuela, ir a llevar cosas a la abuela, ir a trabajar a Jumbo, visitar a una tía, retirar una pizza. “Salir a comprar” es la tarea que en más ocasiones aparece. La **partida** se da en todos los casos cuando el personaje infantil se aleja de su núcleo familiar para cumplir con una tarea encomendada.

Las escenas de **persecución** y **socorro** se llevan adelante cuando el personaje principal es auxiliado ante la amenaza del antagonista. Un *zombie* bueno congela al malo, una loba y una dragona ayudan a Caperucito a combatir vampiros, un *alien* dispara un dardo tranquilizante a un amenazante león. En otros casos, no hay alguien que acuda a socorrer al protagonista, que decide correr hasta su hogar o se defiende por sus propios medios.

Siempre hay en el relato una escena breve que enmarca la **victoria**, en la que el antagonista es derrotado. Este es prendido fuego, va preso, lo derriten, lo queman. En pocos relatos el final feliz se logra, en cambio, a partir de que el antagonista se transforme y haya una reconciliación entre enemigos.

Finalmente, podemos afirmar que, en todos los casos, se apela al final feliz típico del cuento maravilloso. En ciertos casos aparecen las instancias denominadas por Propp como **reconocimiento**, **festejo** y/o **boda**: el o la protagonista se casa, sale a comer con su familia como festejo o es felicitado por alguien por sus logros. Además, los cuentos culminan siempre con frases como “fueron felices y comieron perdices” o “y vivieron felices para siempre”.

¿Cómo narrar la crueldad?

Al leer el conjunto de las producciones realizadas por lxs estudiantes, se puede observar la aparición recurrente de personajes propios del género maravilloso (lobos, caballeros, dragones) en espacios propios de un universo realista. De hecho, como ya mencionamos, muchos de estos escenarios son sitios transitados de manera frecuente por los alumnx de la primaria: el Jumbo de Lugano, el Parque Indoamericano, la Villa 20 o una pizzería del barrio. Es aquí—en el exterior de las casas—donde se presenta el peligro al que se enfrenta el personaje principal.

Este peligro muchas veces está encarnado en personajes sobrenaturales como los ya mencionados, pero también aparecen otros realistas, como un ladrón, o figuras que, si bien son sobrenaturales, realizan acciones propias del género realista; por ejemplo, un pirata que asalta un supermercado o un dragón que dispara balas. Pero estas amenazas logran superarse en todos los relatos: Caperucita o Caperucito siempre salen ilesos gracias a su propia valentía (atacando con un palo o una metralleta) o gracias a la ayuda de algún personaje que lo salva (un cazador que mata a un lobo y le abre la panza, un policía que vence a un ogro, o el mismo Poseidón ahoga a un atacante).

En este sentido, observamos que las versiones de lxs niñxs responden al realismo y que los relatos manifiestan una relación mimética con su vida, por lo que en muchos casos muestran situaciones de crueldad vividas en la infancia, del mismo modo que los cuentos tradicionales ponían a la vista las vulneraciones sufridas por otrxs niñxs de otra época. A su vez, se conservan ciertos elementos propios del género maravilloso: se plasma el deseo de salir a buscar mejores condiciones de vida (Fernández, 2017) y se plantean las resoluciones de los conflictos de manera sobrenatural, invocando a la potencia-

lidad catártica del género (Fernández, 2014).

Y estas resoluciones se cuentan con una crudeza que recuerda a las versiones clásicas de los relatos maravillosos: en general no hay piedad para el malvado, su final es tan violento como el peligro que representa (un rey vampiro que termina quemado, un lobo con el estómago abierto o muerto por un escopetazo). Es así como en la mayoría de los textos no hay procedimientos que busquen mitigar el miedo que encarna el victimario ni tampoco la violencia de su destrucción. Es decir, no se busca la ridiculización del adversario ni su conversión en un personaje bondadoso, recursos típicos de muchas producciones de la LIJ actual que buscan suavizar el horror que pueda causarle la historia a su joven destinatario. Evidentemente, cuando son lxs niñxs son lxs que construyen los relatos, no temen presentar los hechos con su costado más oscuro.

Sumado a esto, también se ve en estas reescrituras una fuerte presencia de elementos propios del terror, ya que muchos de los personajes incorporados en los relatos recuerdan a los malvados propios de películas, videojuegos o textos que pertenecen a este género: payasos o muñecos asesinos, *zombies*, vampiros, *aliens* y demonios sangrientos. De esta manera, lxs estudiantes actualizan los relatos clásicos apelando a figuras que protagonizan sus consumos culturales y potencian así el costado terrorífico de las escenas presentadas. Los ámbitos construidos en los relatos de lxs chicxs también remiten, en muchos casos, a ambientes propios del terror: aparecen casas embrujadas, un “bosque de arañas venenosas, almas perdidas y demonios sangrientos”, un castillo de la muerte. Por eso, también con esta experiencia se corrobora lo planteado por Fernández (2014), quien considera que las formas de ver el arte por niños y adultos difieren abruptamente en varias ocasiones, y que, en este sentido, las obras Perrault y Grimm muchas veces son leídas por los infantes como textos de terror (p. 66).

Siguiendo esta línea de análisis, resulta valioso a la hora de leer la experiencia traer la definición de este género que realiza Graciela Rapún en el prólogo a su antología de cuentos de terror:

En una sociedad acostumbrada a la noción de peligro, el miedo funciona como sistema de alarma; advierte y pone en evidencia las amenazas y riesgos reales que nos rodean y también, los fantasmas y monstruos ocultos que acechan desde nuestro propio interior, desde nuestra irracionalidad (como se cita en Mendez, 2019).

El terror pareciera ser, al igual que el maravilloso, un género privilegiado para desnaturalizar y dejar al descubierto aquellos peligros a los que están expuestos lxs niñxs en su cotidianidad: lxs Caperucitxs, al transitar la ciudad para hacer los mandados encargados por lxs adultxs o para cumplir con su rutina, siempre encuentran figuras siniestras dispuestas a atacar. Esto cobra especial sentido si tomamos en cuenta la capacidad que tienen los textos literarios, gracias a su constitución cronotópica, de testimoniar sus condiciones de producción y circulación (Bajtín, 1989).

Conclusiones

El sociólogo argentino Mario Margulis, en su artículo “La ciudad y los signos” (2002), explica que la ciudad se ha vuelto un sitio poco hospitalario y riesgoso: “el espacio público, por lo menos en sus formas más obvias y tradicionales -calles y plazas- se torna hostil, dificultoso, inseguro: espacio de puja, de disputa, de circulación entre obstáculos” (p. 531). En una línea similar, pero con su mirada centrada en la infancia, Francesco Tonucci sentencia: “Las ciudades se han reconstruido después de la guerra como ciudades para adultos, varones, trabajadores y conductores de coches, esto a un niño no le pasaría nunca por la cabeza” (2012). Estas afirmaciones sobre el espacio urbano resuenan en cada una de

las reescrituras de esta experiencia: atravesar las calles del barrio en soledad parece ser tan peligroso como cruzar el antiguo bosque de Caperucita, una amenaza que de hecho unx de lxs niñxs condensa en una imagen siniestra: “Salió de su casa y todas las personas eran el lobo”.

Así, tal como ya se ha visto en *La niña de rojo* de Innocenti, la ciudad deviene en un bosque oscuro y hostil para la infancia y los relatos de cada unx de estxs alumnxs parecen dejarlo en evidencia. Pero semejante escenario no puede construirse con relatos que mitiguen el horror narrado, porque los lobos siguen allí afuera esperando a su joven presa, tan hambrientos como siempre.

Bibliografía

Bajtín, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. En *Ensayos de poética histórica. Teoría y estética de la novela*. Taurus.

Dahl, R. (1982). *Cuentos en verso para niños perversos*. Altea.

Fernández, M. G. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Comunicarte.

Fernández, M. G. (2017). La tenacidad del pequeño caminante en el origen de la LIJ. En Fernández, M. G. (coord.) *Leer y escribir la infancia*. EDEFyL. (pp. 37-47) Recuperado de: <http://cuartosimposiolij.wixsite.com/cuartosimposioliteraturainfantil>

Innocenti, R. (2013). *La niña de Rojo*. Kalandraka.

Margulis, M. (2002). *Estudios sociológicos XX*, 20 (60), pp. 515-536. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806001.pdf>

Mendez, M. (2019). Notas sobre el terror en la literatura infantil y juvenil. En *Bibliotecas para armar*. Recuperado de: <https://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2019/05/notas-sobre-el-terror-en-la-literatura.html>

Pescetti, L. (1996). *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara.

Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Akal.

Todorov, T. (1981). *Introducción a la Literatura Fantástica*. Premia editora de Libros.

Tonucci, F. (2012). *Espacio Protegido*. Canal Sur. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cU7dYGwtX60>

Wolf, E. (2001). *Filotea*. Alfaguara.

La configuración de la figura femenina a partir de dos versiones de Caperucita Roja

María Victoria Dalmau / dalmvic@gmail.com

María Laura Dalmau / capacitaciones.mld@gmail.com

Escuela N°712 y Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Trelew

Eje temático 1: Literatura e infancia

Resumen: La configuración de la figura femenina en dos versiones del cuento “Caperucita Roja”. Aquí, indagaremos en los libros *Para cuidarte mejor* de Ximena García y *Lobo rojo y Caperucita feroz* de Elsa Bornemann, a la luz del cuento tradicional “Caperucita roja” de Charles Perrault.

Se analizarán, desde el discurso escrito y la imagen, y bajo la mirada del cuento tradicional “Caperucita Roja”, las figuras femeninas: Caperucita, madre y abuela. En esto, se tendrá en cuenta la esencia del cuento tradicional con su discurso hegemónico.

Palabras clave: Caperucita roja, literatura infantil, reformulación.

Introducción

En este trabajo, nos proponemos analizar la figura femenina en dos versiones del cuento Caperucita Roja. Por un lado, la obra contemporánea *Para cuidarte mejor* de Ximena García y, por el otro, el *Lobo rojo y Caperucita feroz* de Elsa Bornemann, a la luz del cuento tradicional de Charles Perrault. Estará puntualmente centrado en las tres figuras femeninas de la obra: Caperucita, la madre y la abuela.

Desde tiempos inmemorables, los hombres se reunían en comunidad para contar historias y cuentos. El origen del cuento tradicional es oral y era para adultos. Con el tiempo, el destinatario fue mutando para ser la niñez. Esto se aprecia con el trabajo realizado en un primer momento por Charles Perrault, francés del siglo XVII y, en un segundo momento, por los bibliotecarios alemanes del Romanticismo, los hermanos Grimm (Segura Graíño, 2014 y Regazzoni, 2017). Desde esos tiempos hasta hoy en día, particularmente el cuento Caperucita Roja ha tenido cientos de reescrituras a lo largo de los siglos, como las que aquí analizaremos. Las dos escritoras, Ximena García y Elsa Bornemann, son argentinas. La primera obra fue publicada en 2015 y galardonada con el Premio Fundación Cuatrogatos 2017. *Lobo Rojo y Caperucita Feroz* de Elsa Bornemann hizo su aparición en 1991; pero nosotros indagaremos en la publicación de 2021 de la editorial Loqueleo.

Para este trabajo, nos basaremos en el concepto del análisis del discurso de reformulación. Carolina Figueras lo define como “un movimiento discursivo de carácter retroactivo por medio del cual el emisor reorienta la línea argumentativa del discurso y reinterpreta un miembro discursivo previo desde una nueva perspectiva enunciativa” (2000, p. 307).

En relación con esto, podemos establecer la existencia de dos tipos de reformulación, como bien expone Elvira Arnoux (2009): la explicativa y la imitativa.

(l)a reformulación interdiscursiva... es una práctica habitual. Esta puede ubicarse en distintos puntos de un continuum, que va del polo de la reformulación explicativa -es decir, “lo mismo” de otra manera- en la que la identidad se ubica en el plano del significado, al polo de la reformulación imitativa -decir

otra cosa de la misma manera- que privilegia la identidad en el plano del significante. Identidades y diferencias son relevadas por el analista que debe explorar. (p. 98)

Por esa razón, no solo trataremos el discurso escrito, sino también los dibujos. Es importante aclarar que en el libro Ximena García, ella es también la ilustradora. No así en el de Elsa Bornemann, donde quien ilustra es Cynthia Orensztajn.

Petra Márquez Gento en “Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales”, en voz de Cristina Ramos (2005), expresa en relación con la figura femenina de los cuentos:

Ellas siempre esperan, cosen, limpian, lloran... (...) La maldad del personaje femenino radica en los celos y fealdad. Finales que representan la forma más perfecta de existencia deseada: casarse con el príncipe o princesa y convertirse en rey o reina. Las niñas y mujeres se describen como bonitas, dulces, delicadas, pobres, ingenuas, intelectualmente torpes, intuitivas, volubles.

Ellos siempre luchan, salvan, rescatan, viajan... (...). La maldad del personaje masculino radica en su poder (lobo) o en la avaricia (ladrón). Los varones en general se describen por su valentía o cobardía, astucia, agresividad, eficacia y por sus trabajos o por sus situaciones de poder. (2005, p.3)

De esta manera, la mujer es descrita como la encargada de los quehaceres de la casa, frágil y sin raciocinio suficiente para elegir su pareja. Ese casamiento la convierte en reina o princesa. Siempre los hombres están peleando por ellas, con las cualidades antes presentadas. El varón parece como la antítesis de la figura femenina; por lo tanto, será valiente, decidido, inteligente, entre otras cualidades.

Caperucita

En el libro *Para cuidarte mejor* de Ximena García, Caperucita se encuentra en la casa con un gorro rojo de lunares blancos y un vestido rojo. No es un dato menor que tanto la casa como su vestimenta jueguen constantemente con la gama de rojo, al igual que las mejillas, los labios y la nariz roja de la niña.

Caperucita es la niña de su casa. Eso se puede apreciar en las actividades que realiza: ayuda a su madre a cocinar pastelitos, juega con el gato, saluda a la gente que pasa por la vereda. Ella lo único que quiere es visitar a su abuela, y la madre no la acompaña.

Lobo rojo y Caperucita feroz de Elsa Bornemann presenta a Caperucita, desde el título, como *feroz* y también la deja en un segundo lugar de importancia. Sin embargo, la ilustradora la personifica en la tapa del libro como la niña buena con ojos marrones, trenzas rubias y capa roja. En esa imagen se rememora el cuento tradicional de Charles Perrault, con su capa roja y buena. Además, suma un lobo rojo pequeño en sus brazos. Es interesante la dicotomía presentada. El lobo del cuento tradicional es negro y con la niña se encuentran distanciados porque este la quiere comer. Distinta es la imagen del lobezno en brazos, que se mimetiza con la figura de Caperucita roja mutando al mismo color. Más allá de la imagen que construye el ilustrador, no debemos olvidarnos del adjetivo con que la autora, Elsa Bornemann, caracteriza a la niña: feroz. Esto es presentado por el ilustrador en la contratapa. Se observa la silueta de Caperucita, que coincide con la silueta de la tapa, con dos bolsillos traseros. En esta imagen, se comprende el por qué la cara de temor del lobo rojo: vemos un hacha guardada estratégicamente en uno de sus bolsillos.

En la página 11 del libro se vuelve a apreciar la figura de Caperucita de inocente frente al espejo en su

casa. Desde el comienzo del cuento, se deja en claro cómo era Caperucita, que vivía en un pueblo vecino de Zarzabalanda y paseaba por sus bosques:

Una nena parecidísima a la Caperucita del viejo cuento que todos conocemos, sí, aunque parecida solamente porque también era una nena... también usaba una graciosa caperuza para cubrir cabellos y espalda... y también acostumbraba atravesar los bosques... Pero mientras que la antigua Caperucita era buena como el pan, esta -la de nuestra historia- no, nada que ver. Lo cierto es que era una criatura mala, muuuy mala, remala, malísima, supermala, a la que -por supuesto- nada le encantaba más que hacer maldades. (Ximena García, 2021, p. 10)

Se realiza un paralelismo con la Caperucita de Charles Perrault en cuanto a sus características físicas de niña, rubia y de caperuza roja. Se contrapone en cuanto a su forma de ser; mientras que la de Perrault es buena y obediente, la de Elsa Bornemann se describe a través del uso de los adjetivos superlativos “mala, muuuy mala, remala, malísima, supermala” (2021, p. 10). No es un dato menor, ya que a medida que la caracterización avanza, deja de ser la niña para convertirse en criatura, es decir, en animal.

Paralelamente a la figura de Caperucita en *Lobo Rojo y Caperucita feroz*, la figura del lobo adopta cualidades opuestas a la de la protagonista. Esto es acompañado por el cambio de color del pelaje del cuento tradicional con el de esta obra, que pasa de ser negro a rojo. También, se lo describe como “el que más asustado estaba, (...) un animal hermoso como nunca nadie viera.” (Bornemann, 2021, p. 12). En las siguientes páginas, lo humaniza presentando a su madre y abuela vestidas con ropa femenina, además de caracterizarlo con la siguiente adjetivación: bueno y gentil. Se desliza en los dichos de Caperucita las verdaderas intenciones del personaje con el lobo rojo cuando se centra en el color del pelaje “como aquella para hacerse una capita de invierno...” (p. 12) según los rumores del pueblo.

Caperucita de Elsa Bornemann intercepta en el bosque al lobo rojo con su figura de niña, como antes hizo en el cuento tradicional el lobo hacia ella. Ahora, el lobezno le lleva una canasta de lanas a su abuela por pedido de su madre loba. Aquí, se halla otro paralelismo con el cuento de Perrault ya que también la madre de Caperucita le hace el pedido a ella para que le lleve comida a su abuela.

Se refuerza la imagen de Caperucita malvada en *Lobo rojo y Caperucita feroz* a través del dibujo de su dentadura cuando habla, “sonrisa que dejaba al aire una hilera de dientes tipo serruchitos” (p. 23). Y, al igual que en el cuento tradicional, el villano del cuento, en este caso Caperucita feroz, engaña a la víctima indicándole que el camino más rápido es en realidad el más largo. Caperucita llegó a la casa de la abuela lobo, quien no tenía sus anteojos puestos; por eso, la pudo engañar. Cuando se dio cuenta, ya era demasiado tarde: “...entró a la casa más rápido que el viento” (p. 28). Y la encerró en el ropero sin darle oportunidad. Recordemos que la intención de Caperucita no es comerse al lobo, sino hacerse una capita. Esta distinción es importante porque, por esa razón, deja viva a la abuela y la oculta en el *placard*.

El final del cuento de Elsa Bornemann sorprende a todos, hasta a la misma Caperucita, porque ingresa a la historia un amigo del lobo, que había acompañado a Rojo sin que se diera cuenta. Es ese elemento sorpresa el que salva a él y a la abuela, llamando con su aullido a la manada. Caperucita, ante el miedo que genera en ella esa situación, se desmaya. Ellos la atan en la cama de la abuela lobo. Este es el espacio indicador del engaño, ya que previamente allí los había burlado. De esa manera, el lugar de seguridad y engaño pasa a convertirse en lo opuesto: miedo e inseguridades. Además, se convertirá en el vehículo de expulsión del lugar para Caperucita. Otro dato interesante es que ningún lobo piensa en devorarla; sino solo en que abandone su ciudad y no regrese jamás. Esta acción representa un quiebre en

la obra porque de aquí en adelante será nombrada no como Caperucita feroz; sino nena. Así, se la vuelve a humanizar a Caperucita para el resultado final: la expulsión de Zarzabalanda, en que reaparece con el nombre de "Cape" y "Caperuza Feroz" (p. 46). Ellos sentencian "¡Si te vemos otra vez por estos pagos va a ser tu último paseo! -le decían-. ¡Ni se te ocurra volver!" (p. 46). En consecuencia, finaliza no al estilo tradicional, con la moraleja; sino con una advertencia sobre su posible regreso a su ciudad definitiva.

Cuando el lobo rojo es auxiliado por la manada, se puede percibir la lealtad de su comunidad. Esta misma situación, en el cuento tradicional, se percibe en la figura del leñador, que va al rescate no solo de Caperucita, sino también de la abuela. También existe la distinción en el hecho de que en el primer caso se llega a la muerte del agresor, a diferencia del segundo en que solo queda en la expulsión del personaje a otra ciudad.

La madre

La madre de Caperucita en *Para cuidarte mejor* aparece junto a la protagonista en un papel principal. Es interesante observar cómo aparecen, después de lo expresado verbalmente por la madre, las acotaciones, que textualmente están indicadas entre paréntesis. Y ¿qué dicen estas? Para explicarlos, analizaremos cada uno con sus acciones.

En las primeras páginas de *Para cuidarte mejor*, la madre le dice a su hija "Caperucita, estoy preparando la leche (Baja despacio. No te vayas a caer)" (2017, p. 2). Las acotaciones son los pensamientos de la madre, que le advierte a su hija de posibles peligros. A través de este recurso, de manera indirecta, le indica a su hija lo que debe hacer. Así, la interpela, por ejemplo, a que baje las escaleras con cuidado. Más adelante, cuando accede a que vaya Caperucita a visitar a su abuela, que vive cerca de su casa, expresa: "(No sea cosa que pase algo en el camino)" (p. 23). La madre en esas acotaciones nos acerca al discurso del patriarcado. ¿Cómo es eso? Es en el sueño que ella tiene donde se aprecia puntualmente esto. Aparece en páginas seguidas de manera comparativa el sueño de ella y el de su hija, Caperucita roja. Por un lado, se aprecia en el sueño de la progenitora: a la madre junto a la niña abrazadas, desamparadas ante la eminente escena aterradora del lobo, que las asusta y las quiere devorar. Así, la madre reproduce el discurso del patriarcado a través de trasladar los miedos creados por éste hacia la mujer, según menciona Susana Regazzoni. Por otro lado, en el sueño de Caperucita roja aparece la figura del lobo como un amigo más. De esta manera, se vuelve parte de la ronda de juego con ella y el gato en un picnic en el bosque idílico.

Retomando las palabras de Susana Regazzoni, ese miedo le permite a la madre encerrar a la niña, la paraliza. Este sentimiento es percibido con las figuras masculinas. Por eso no aparece interacción directa en el libro con hombres o figuras representantes. El lobo aparece desde lo onírico: el sueño de la madre y Caperucita roja. El leñador aparece afuera de la casa saludando a la niña. Esta acción también representa el quiebre entre el discurso de la madre y la hija. Ante la advertencia de la madre, Caperucita explota y le reclama que no la deja hacer nada, ni ir a visitar a su abuela a su casa.

En el caso particular de la madre de *Lobo rojo y Caperucita feroz* de Elsa Bornemann, aparece la madre; pero no de Caperucita, sino del lobo rojo. La madre de Rojo le solicita a su hijo, al igual que la mamá del cuento clásico, que le lleve una canasta a su abuela porque está enferma. Aquí, la canasta llevará lanas y no pastelitos con el tarro de mantequilla.

La madre loba adopta características humanas, lleva un vestido, está erguida y puede hablar. De esta manera, le ordena a su hijo que le lleve a su abuela la canasta, que le ha preparado con lanas:

“vas a tener que ir hasta la casa de la abuelita para llevarle estas lanas. Me mandó a avisar que ya se le acabó el montón que le enviamos el mes pasado” (2021, p. 15). Ante el mandado de la madre, el lobo rojo le reclama por qué no lo acompaña y le responde “hoy no puedo acompañarte, pero ya estás crecidity es hora de que empieces a atravesar el bosque solito y solo” (p. 15). Continúa el cuento con el pensamiento de la progenitora: “Un poquito disgustada debido a que su pequeño no demostraba ser valiente, la madre resopló, dando fin a la charla” (p. 16). Ella reproduce el discurso masculino ante el hecho de no aceptar que su hijo tenga miedo de una niña o fiera. En consecuencia, para que se haga valiente, le indica a su hijo que en caso de encontrársela deberá “¡espantarla con un horrible gruñido y una serie de dentelladas frente a su nariz!” (p. 16). Es interesante lo que le indica sobre el gruñido, que debe ser “horrible”, como si esto fuera una característica *sine qua non* para protegerse de alguien, que en apariencia es inofensiva. Finaliza el discurso con la pregunta retórica “¿O acaso mi hijo no es todo un señorito lobo?” (p. 16). El lexema “señorito”, según la Real Academia Española, es el “diminutivo de señor” y “Joven acomodado y ocioso”. Así, con señorito más el nombre lobo, la madre le reclama su deber ser como lobo joven. Le reprocha, de esta manera, el miedo que tiene como lobo, siendo que se opone a las características naturales de su especie: valentía y bravura. Esta afirmación también se ratifica con lo anterior, donde dice que debe gruñir a la cara a su enemiga. Agrega a esto en su discurso los diminutivos como “crecidity” y “solito”, marcando su desagrado con el reclamo del lobo.

Rojo, al reencontrarse con su abuela que creía muerta en manos de Caperucita feroz, llora de emoción. Se lo puede ver abrazándola en un segundo plano. Después de esta escena, emerge la acotación “Y sí... A veces, también se llora de alegría...” (p. 42). Esto dista de la versión del cuento tradicional ya que Caperucita no tiene miedo ante la situación de peligro porque no es consciente de este. Es devorada, más tarde, por el malvado Lobo en la casa de su abuela; por lo tanto, no se puede apreciar este tipo de sentimientos. Las lágrimas junto a la pasión de alegría del lobo Rojo le imprimen a la figura animal-masculina mayor humanización. Esto lo sigue presentado como lo no natural.

La abuela

En *Para cuidarte mejor*, no aparece una interacción explícita entre las tres figuras femeninas: Caperucita, madre y abuela. Sin embargo, se encuentran presentes en las imágenes, relacionadas a través de la fotografía con marco naranja hasta el encuentro entre ellas. Recién emerge la figura de la anciana en la página 6, mediante la foto de Caperucita junto a ella. Esta se aprecia en la habitación de Caperucita cuando la madre la arropa para dormir. Al despertarse, en la página 10 se la vuelve a ver con sus anteojos típicos redondos y el cabello recogido por un rodete. Más allá de esto, en la página 3 surge la pregunta que pondrá nerviosa a la madre: “Mami, ¿puedo ir a la casa de la abuela?”. Y la pregunta seguirá surgiendo paulatinamente hasta el enojo desbordado de la niña en la página 18 con la frase “¡No me dejas hacer nada!”.

Antes de llegar a ese enojo, la niña interpela en varias oportunidades a la madre a fin de que la autorice a ir a visitar a su abuela. Estas acciones previas son resueltas por la madre: 1. preguntándole si la ayuda a hacer pastelitos, 2. jugando con el gato y 3. saludando al leñador por la ventana. Así pasa el tiempo en la casa, que juega con la gama del rojo y el negro.

Después del enojo, la madre accede a que Caperucita concurra a ver a su abuelita. Señal de complacencia es la acción de la madre buscando en el closet la campera roja de Caperucita, que la acompaña a la visita.

La madre de *Para cuidarte mejor*, al igual que en el cuento tradicional, le da la canasta para su abuela.

El contenido difiere del tradicional ya que le lleva pastelitos, pero no mantequilla. Dista, también, en el hecho de que en el cuento de Ximena García la madre a último momento toma la decisión de acompañarla a la casa de la abuela. En consecuencia, emerge en las páginas 21 y 22 un mapa de la casa de Caperucita y la de su abuela. Parece que las casas quedan una frente a la otra, sin mucho espacio de distancia entre ellas. En la ventana de la casa de la abuela se la ve con su bastón, rodete y anteojos. Y en la página 23, cambia el plano de percepción, y desde la ventana de la casa de Caperucita se puede ver a Caperucita abrazada a su abuela, saludándola.

En *Lobo rojo y Caperucita feroz*, al igual que en el caso de la madre, la abuela que aparece es la del lobo Rojo y no de Caperucita. Ella se destaca por su pasividad en el cuento y por sus típicos anteojos con la forma del ojo de la abuela, con su camisón blanco y cofia. Envía a llamar a la madre de Lobo por otra persona, que no se nombra; pero se encarga de avisarle que le falta lana para sus mantas.

Cuando Caperucita feroz ingresa a la casa, la abuela está en su cama sin sus anteojos, lo que la deja indefensa ante la rapidez de la niña. A diferencia del cuento tradicional en que es devorada por el malvado Lobo, aquí la anciana es oculta en el armario para reemplazar su papel en la cama. No se encuentra enferma como la del cuento tradicional. La abuela es rescatada por el lobo rojo con la ayuda de la manada, que retiene a Caperucita feroz. Todos juntos le hacen frente.

Conclusión

A lo largo del trabajo, hemos apreciado la reescritura del cuento tradicional “Caperucita Roja” de Charles Perrault en las obras *Para cuidarte mejor* de Ximena García y el *Lobo rojo y Caperucita feroz* de Elsa Bornemann a través de las tres figuras femeninas centrales: Caperucita, la madre y la abuela.

Caperucita de *Para cuidarte mejor* se caracteriza por ser una niña obediente y tolerante, hasta que se cansa de la madre que a todo le dice que no. Ese quiebre representa la posibilidad de ir a visitar a su abuela con su madre. En la versión de *Lobo rojo y Caperucita feroz*, ya no es una niña la protagonista; sino un lobo varón, que se caracteriza por ser rojo y bueno. A pesar de sus miedos por la Caperucita feroz, lo enfrenta por mandato de su madre, y al final es acompañado por la manada en el rescate a su abuela.

Tanto la madre de *Para cuidarte mejor* como la de *Lobo rojo y Caperucita feroz* mantienen la esencia del cuento tradicional correspondiente al discurso masculino. Esto se pudo apreciar con la sobreprotección a Caperucita, creando temor infundado en sus acciones o reclamándole al lobo que por ser varón y lobo debe ser temible y fuerte; por lo tanto, no puede tener miedo.

La abuela cumple en ambas obras un papel pasivo. Por un lado, en espera de la visita de su nieta, quien le llevará pastelitos, y, por otro lado, el nieto que le trae las lanas para sus mantas. Solo la abuela del lobo se transforma en víctima de Caperucita feroz y se mantiene en su papel a la espera de ser rescatada.

Las historias se reescriben; pero la esencia del discurso del cuento de Charles Perrault persiste después de más de tres siglos. Estas tres figuras femeninas en la reescritura del cuento clásico comparten discursos masculinos en sus dichos. Los lobos no deben tener miedo, las niñas con caperuzas son frágiles y buenas; por eso, deben tener cuidado con quién hablan, de no caerse o de qué comen. El discurso masculino continúa impregnado en estos cuentos. Esto nos hace pensar: ¿cómo sería una Caperucita feminista o fuera de ese discurso hegemónico?

Bibliografía

Arnoux, E. (2009). Capítulo 1. El análisis del discurso como campo interdisciplinario, en *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos editor.

Bornemann, E. (2021). *Lobo rojo y Caperucita feroz*. Loqueleo.

Figueras, C. (2000). *Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación perifrástica en la oralidad y en la escritura*. Centro virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0297.pdf.

García, X. (2015). *Para cuidarte mejor*. Urano.

Márquez Gento, P. (2017). *Estereotipos de géneros en cuentos infantiles tradicionales*. IX Congreso virtual sobre historias de las mujeres. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202351>.

Regazzoni, S. (2017). *La reescritura del cuerpo femenino entre cuentos y mitos en tres escritoras argentinas contemporáneas: Valenzuela, Cabezón Cámara y Néspolo*. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/cuerpoyviolencia/2017/paper/view/201>

Segura Gaíño, C. (2014). *Modelos desautorizados de las mujeres en los cuentos tradicionales*. Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5290410>.

Literatura infantil en la frontera Brasil-Bolivia: pequeños lectores fronterizos

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /
tarissamarques@gmail.com.br

Palabras clave: literatura infantil, frontera, identidades, pequeños lectores fronterizos.

Este artículo tiene como objetivo conocer y reflejar la literatura infantil sobre la frontera Brasil-Bolivia como un espacio más allá de las fronteras y el territorio, identificando y discutiendo las relaciones culturales étnicas a través de colecciones literarias infantiles trabajadas en la clase como medio para promover la educación multicultural y consolidar la función social de las escuelas ubicadas en una región fronteriza. Es un recuento de las actividades prácticas de la literatura infantil, que forman parte de un proyecto de intervención más amplio en una Escuela de Educación Rural Integral ubicada en el asentamiento Tamarineiro I en la región de Jacadigo, a 15 km del perímetro urbano de Corumbá, ciudad en la frontera entre Brasil y Bolivia. Es una experiencia literaria con niños de entre 7 y 10 años que tiene como objetivo utilizar la literatura infantil boliviana, estimular la creatividad, las indagaciones, las fantasías, la realidad en sentirse al límite, enfatizando la perspectiva humanizadora de la literatura.

Como dijo Cândido (1972, p. 82), la literatura es una fuerza humanizadora, que expresa al ser humano y actúa en su formación, abre múltiples interpretaciones y permite el encuentro de sí mismo y del otro, estableciendo el lenguaje en su dimensión expresiva. El niño es espontáneo y expresa sus pensamientos y sentimientos de manera juguetona. La literatura aborda estos aspectos, acercándose a la imaginación y la vida cotidiana de los niños, permitiendo así la identificación del niño con la literatura y la construcción de identidades. La educación en el contexto fronterizo está marcada, sobre todo, por desafíos, caracterizados por escuelas que viven geográficamente cerca de la frontera.

Caminando en ese vínculo: frontera, lectura, poder de la literatura y construcción de identidad, esta intervención buscó conceptualizar los temas de una manera interconectada, puntuando cuestiones empíricas a través de la experiencia literaria con las obras infantiles bolivianas *Horacio y sus amigos* y *Juanito y los frijoles mágicos*. Al pensar en la escuela como un espacio de prácticas de alteridad con una función integradora que es fundamental para la constitución de la identidad de niños y jóvenes, la literatura infantil se convierte en la principal puerta de entrada al mundo de la lectura, ¿cómo podemos percibir a los niños y las niñas? La literatura infantil comparte la misma naturaleza, ambas son juguetonas, mágicas y cuestionadoras, y tales afinidades hacen de la literatura el aliado más poderoso del maestro y del niño para la vida en la búsqueda de comprender el mundo y al ser humano.

La literatura produce conocimiento al darse cuenta de tiempos, geografías y estilos de vida que no vivimos, pero que tienen relaciones estrechas con lo que somos hoy. Nelly Novaes Coelho (1986) habla que la literatura es un arte, es un acto creativo que, a través de la palabra, crea un universo autónomo, realista o fantástico, donde los seres, las cosas, los hechos, el tiempo y el espacio, incluso si se asemejan a lo que podemos reconocer en el mundo hormigón que nos rodea, transformado allí en lenguaje, asumen una dimensión diferente: pertenecen al universo de la ficción, del imaginario.

La frontera de la que hablaremos es la del municipio de Corumbá, ubicado en el extremo oeste de

Mato Grosso do Sul, en la frontera Brasil-Bolivia. La relevancia de este estudio se centra precisamente en identificar y conocer las colecciones literarias y la práctica pedagógica, utilizadas por los maestros que trabajan en los primeros años de la Escuela Primaria (Brasil) y la Educación Primaria (Bolivia), la literatura infantil como un importante facilitador del aparato instrumental que despierta en los niños el placer de leer, la comprensión del mundo y la construcción de relaciones étnicas culturales, fomentando el reconocimiento de las características culturales e históricas, geográfica y la memoria del lugar donde viven, a través de la literatura.

Sabemos que la lectura es un tipo específico de comunicación, es una forma de encuentro entre el hombre y la realidad sociocultural. La lectura impregna todas las áreas del conocimiento y la vida del ser humano, siendo una forma para que el hombre se sitúe en el mundo, haciéndolo dinámico.

El libro permanece hoy como la forma más importante para la creación, transmisión y transformación de la cultura. Presento este trabajo basado en experiencias literarias con niños de entre 7 y 10 años en la Escuela Rural Municipal de Educación Integral “Eutropia Gomes Pedroso”, ubicada en el asentamiento Tamarineiro I en la región de Jacadigo, a 15 km del perímetro urbano de Corumbá-MS, en Frontera Brasil-Bolivia.

Cuando se discute la frontera, es necesario definir qué frontera se está hablando, ya que tiene un poder polisémico. Aquí se entiende como una frontera vivida con significado e importancia desde el aspecto de quienes viven en la frontera (Nogueira, 2005).

Las fronteras miran la frontera como su hogar, donde tiene lugar su vida diaria, su ritmo, sus relaciones afectivas; su lugar emerge de tal manera. Según Pereira (2003), las personas que viven en las fronteras no solo comparten el territorio, sino toda una cultura: dejan de pertenecer a uno y otro país y comienzan a construir una identidad fronteriza.

Para llevar a cabo este trabajo, utilizamos la observación participante, llamada así por André (2000, p. 28), quien dice: “parte del principio de que el investigador siempre tiene un grado de interacción con la situación estudiada, afectándola y estando a su favor afectado”. La observación participante tuvo lugar en dos momentos, organizados de acuerdo con los siguientes ejes: a) acceso al libro y lectura libre de la colección literaria boliviana; b) acceso al texto literario (libro) a través de la mediación del investigador. En esta perspectiva, optamos por estrategias para favorecer el acceso a la colección literaria para comprender mejor las formas expresadas por los niños sobre las obras, porque los textos literarios están en español. Al ser niños, asumimos la suposición de darles tiempo y voz, enfocándonos en sus acciones y discursos a través del contacto con las obras. Hacemos hincapié en que el segundo momento de la observación participante fue más dirigido, una vez que comenzó la mediación, desde la elección de los títulos que se leyeron en sesiones de lectura.

Durante el proceso de recopilación de datos, el desafío consistía en establecer un diálogo entre la observación y la interacción de los niños con las obras literarias bolivianas, ya que, además de observar las actitudes de lectura de los niños, también preguntaban por qué. Las respuestas eran en la perspectiva de explicar las opciones de títulos, formas de lectura, inferencias hechas, resaltando el lugar de lectura del niño, interactuando con el libro, la lectura, los compañeros y el adulto. Los estudiantes y los padres firmaron el formulario de consentimiento libre e informado para participar en las actividades y utilizar la imagen con fines de investigación.

En la frontera, la vida está tejida por relaciones, y el fortalecimiento de estas debe entenderse como una necesidad en la vida cotidiana. Corumbá tiene la vida de la ciudad fronteriza, con la multiplicidad de los significados de pertenencia, en esta perspectiva de que la literatura es de gran importancia para comprender la realidad social, porque en ella se encuentran las verdades de la misma condición humana que permiten al hombre, al ver sus costumbres retratadas, una reevaluación de la postura que toma.

La Escuela Rural Municipal de Educación Integral Eutropia Gomes Pedroso tiene dos particularidades: ser una escuela rural y albergar a un número significativo de estudiantes que residen en el país vecino. Primero, vale la pena aclarar que el estudiante boliviano solo puede estudiar en Brasil con el permiso de la Policía Federal, que emitirá un documento para este propósito, Constitución Federal de Brasil, ley no. 6815, 19 de agosto de 1980 (Brasil, 1998).

Otro hecho importante a destacar es corregir lo que fue estereotipado de estos estudiantes, incluso por investigadores: “bolivianos que estudian en Brasil”. La realidad es que todos, o la mayoría de ellos, están documentados con registro de nacimiento en Brasil que les garantiza la nacionalidad brasileña. Por lo tanto, muchos estudiantes llamados bolivianos, de hecho, según el documento, son brasileños que residen en Bolivia, también llamados inmigrantes con la condición de viajeros: viven en Bolivia, estudian en Brasil y regresan a sus hogares, dando a este movimiento una connotación de la vida cotidiana.

Participaron en esta actividad treinta niños entre 7 y 10 años matriculados desde el primer hasta el tercer año de la escuela primaria; en este número de estudiantes, 23 son inmigrantes que se trasladan y residen en Bolivia. Con la propuesta de insertar literatura infantil boliviana en el contexto escolar de los alumnos de esta escuela fronteriza, se colocó sobre una mesa la colección compuesta por varias obras infantiles bolivianas, nacionales y extranjeras, una estrategia diseñada para que los niños vieran elegir un libro. Las obras, porque están en español, fueron motivos para mirar, seguidas de ver las figuras e inventar historias, siempre comenzando con la expresión “había una vez”.

Se observaron otras iniciativas, que van desde la simple navegación hasta compartir conjeturas; risas causadas por las imágenes, recuerdos por conocer la historia. Notas relevantes durante las actividades de lectura:

[...] Una niña nos pidió que leamos el cuento “Ollantay”, una historia sobre una princesa inca, que muestra sus curiosidades por parte de los diferentes, dado que la colección tenía muchas obras tradicionales de princesas. La lectura atrajo a otros niños que vinieron a escucharla.

[...] Los niños que no entendían español buscaban a otros que entendieran para explicar el significado de una palabra, o incluso para leer el cuento.

Leer es crear conciencia de quiénes somos, examinar el mundo en el que vivimos para transformarlo en el mundo en el que nos gustaría vivir. Zilberman (1990, p. 19) afirma que “el texto literario introduce un universo que, aunque distante de la vida cotidiana, lleva al lector a reflexionar sobre su rutina e incorporar nuevas experiencias”.

Justo después de las sesiones de lectura, se invitó al “Pequeño Lector Fronterizo” a hablar, sin fines didáctico-pedagógicos, considerando que la lectura tiene valor en sí misma y no necesita desarrollar

actividades aburridas y repetitivas después de cada lectura; es muy bueno leer solo por el placer de leer y compartir las emociones de leer con colegas cuando lo desee. Y algunos niños decidieron extender este placer de conocimiento de la literatura infantil en el país vecino a través de dibujos:



Figura 1. Historia: Juanito y los frijoles mágicos Fuente: autor, septiembre de 2019.

Figura 2. Horacio y sus amigos. Fuente: autor, septiembre de 2019..

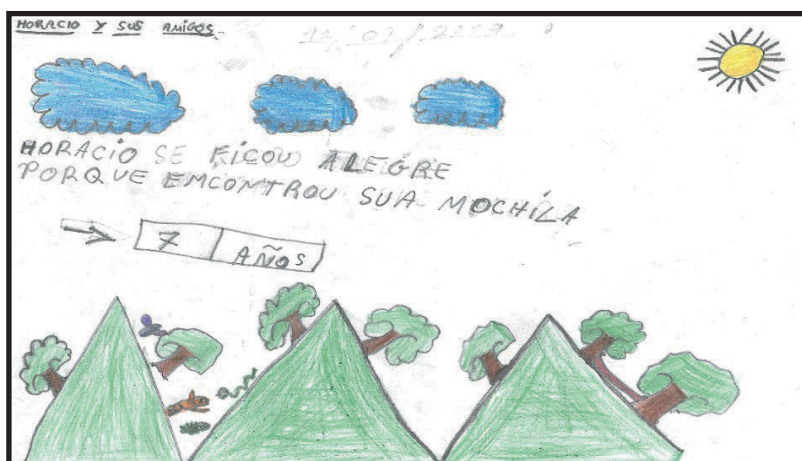


Figura 3. Producciones libres de la obra Horacio y sus amigos. Fuente: autor, septiembre de 2019.



Conclusiones

La escuela se considera un espacio para la práctica de la alteridad, con una función integradora que es fundamental para la constitución de la identidad de niños y jóvenes. La literatura infantil es la principal puerta de entrada al mundo de la lectura, ya que podemos ver que el niño y la literatura infantil comparten la misma naturaleza; ambos son juguetones, mágicos y cuestionadores, y esas afinidades hacen que la literatura sea el aliado más poderoso del maestro y del niño a través de la vida en busca de comprender el mundo y el ser humano.

Acercarse a la literatura como una aproximación de las culturas es expresar lo subjetivo de ser una frontera, ir más allá de los límites geográficos y las diferencias culturales, que son el resultado de los flujos constantes de quienes las cruzan, para descubrir los personajes, a menudo derivados de conflictos de clase, y las tensiones étnicas presentes en el territorio latino, ya que los que viven en la frontera no comparten solo el territorio, sino la pertenencia de culturas y, por lo tanto, la construcción de la identidad fronteriza.

Bibliografía

André, M. E. D. (1995). *Etnografía da prática escolar*. Campinas: Papyrus.

Candido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. SBPC, v.24, n.9.

Nogueira, R. J. B. (2007). *Fronteira: Espaço de referência identitária*. Ateliê Geográfico, Goiânia-GO, v.1, n.2.

Pereira, J. H. do V. (2003). Fronteiras étnico-cultural e geográfica: Indagações para educação sobre a (re) construção identitária de sujeitos migrantes. *Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação*, nº 21. UFMS/CAPES, p. 1-15.

Zilberman, R y Silva, E. da. (Org.). *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Distintas configuraciones del lector infantil en dos ediciones argentinas de un cuento tradicional: *El soldadito de plomo*

María Teresa Gamito (UBA) / teregamito@yahoo.com.ar

Flavia M. J. Krause (UBA) / profesorafkrause@gmail.com

Abstract: Los relatos tradicionales se reeditan y se reversionan en forma constante. A partir de la publicación de dos versiones de *El soldadito de plomo* de C. Andersen, nos proponemos hacer una comparación que permita analizar cada adaptación abordada.

La primera forma parte de la colección de Cuentos Polidoro del CEAL, publicada por primera vez en 1967 en nuestro país bajo el título de *El intrépido soldadito de plomo*, con texto de Beatriz Ferro e ilustraciones de Ajax Barnes. La otra versión que se analizará en este trabajo fue publicada recientemente por Una Luna (Grupo Editorial Claridad) en 2018. En este libro, el cuento se llama *El soldadito de plomo* y la adaptación del texto es de Min Ji Yang, traducido por Jeannine Emery e ilustrado por Edmée Cannard.

Como señala la especialista israelí Zohar Yavit:

Del mismo modo que la gente suponía que un niño necesitaba diferentes ropas, juguetes y juegos, también se supuso que un lector niño difería del adulto, tanto en su capacidad para comprender como en sus necesidades educacionales. Desde luego, la comprensión de esas necesidades no era fija, sino que cambiaba de período en período y, por lo tanto, también cambiaba el carácter de los textos para niños.

De allí que analizaremos las versiones de este cuento tradicional, considerando los distintos contextos de producción y circulación en que fueron publicados. Nos detendremos en las diferencias en el texto, en las propuestas de las imágenes, en los paratextos, para postular a partir de este análisis qué representaciones de infancia subyacen en cada una de las versiones analizadas.

Palabras clave: cuento tradicional, lector implícito, sobrexPLICACIÓN, negociación de sentido.

En el marco de la investigación UBACYT “Leer lo maravilloso más allá de la anécdota: la construcción cultural del saber literario en talleres de lectura con niños y adolescentes” (dirigida por Mirta Gloria Fernández), nos ocuparemos del análisis de un cuento maravillo en dos ediciones diferentes.

El soldadito de plomo es un cuento de Hans Christian Andersen publicado en la primera mitad del siglo XIX. En esta ponencia nos proponemos analizar dos versiones del cuento publicadas en nuestro país para establecer una comparación entre ambas, considerando las decisiones que han tomado en cuanto al lenguaje, las ilustraciones, los paratextos, etc. El objetivo consiste en establecer cuál es el tipo de lector implícito en cada versión.

La primera forma parte de la colección de Cuentos Polidoro del CEAL (Centro Editor de América Latina), publicada por primera vez en 1967 en nuestro país bajo el título de *El intrépido soldadito de plomo*, con texto de Beatriz Ferro e ilustraciones de Ajax Barnes. La otra versión fue publicada recientemente por Una Luna (Grupo Editorial Claridad) en 2018. En este libro, el cuento se llama *El soldadito de plomo* y la adaptación del texto es de Min Ji Yang, traducido por Jeannine Emery e ilustrado por Edmée Cannard.

La edición del CEAL se publicó en 1967 por primera vez, se vendía primero como un fascículo en los kioscos y luego en compilaciones que reunían varios cuentos. El CEAL, con el lema “Más libros para más”, comienza a funcionar luego de que Boris Spivacow abandone Eudeba en 1966 en “La noche de los bastones largos”. La colección Polidoro incluía cuentos tradicionales, historias de la Biblia, leyendas. Su sello distintivo fueron las ilustraciones creadas por artistas como Barnes, H. Sabat, Oscar Grillo o Napoleón. Krause postula que, a partir de las imágenes de estos cuentos, los artistas vuelven a hacer una lectura contemporánea de los clásicos (Krause: 2017).¹

El soldadito de plomo de Una Luna, de 2018, se trata de una traducción de un libro publicado originalmente en francés. Este libro es de tapa dura y presenta, entre otros, detalles de plegado de hojas que lo vuelven lujoso (tiene un precio alto). Forma parte de un proyecto de la editorial que desde hace unos pocos años ha venido publicando cuentos tradicionales en distintos formatos. En ediciones de este mismo tipo encontramos *La bella y la bestia*, *El sueño de Pinocho* y *Cenicienta*.

La historia narrada en el cuento de Andersen describe los avatares que sufre a lo largo de su corta existencia un soldadito de plomo, defectuoso desde su creación por carecer de una pierna. El protagonista realiza un viaje (que incluye el bíblico habitar en el vientre de un animal marino) y participa de un relato cíclico que permite cerrar la historia en el mismo escenario en que se inicia, con el reencuentro del soldadito con la bailarina de la cual se ha enamorado al comienzo del relato.

Contrario a lo que suele ser habitual en los relatos dirigidos a niños, este no concluye con un final “feliz”, sino que ambos personajes culminan derretidos en la chimenea. Como señala Teresa Colomer (2016) cuando se refiere a los cuentos tradicionales de este autor:

Precisamente, el desenlace positivo de los cuentos populares fue uno de los aspectos más valorados por los psicólogos que se dedicaron a analizar la literatura infantil a lo largo del siglo XX. Así, el psicoanálisis puso tanto énfasis en las virtudes de los finales felices que rechazó rotundamente los escasos desenlaces de la literatura infantil que no resultaban nítidamente positivos. Por ejemplo, algunos de los cuentos de Andersen, como *La pequeña vendedora de fósforos*, escrito en una época en la que ir al cielo podía tomarse como un final feliz, o *El soldadito de plomo*, dominado por las corrientes románticas de su tiempo.

Por su parte, Krause (2017), siguiendo a Diaz Rönnner (2011), señala que hay una “persistente corriente que en pos de un supuesto protectorado de la infancia, recorta, modifica y transforma los cuentos quitándoles justamente los núcleos poéticos de valor a estos relatos” y continúa sosteniendo que “se ha cancelado su lectura con el cercenamiento o las modificaciones que han sufrido”.

Estas transformaciones sufridas por los cuentos tradicionales, por una parte, suponen un lector implícito y, por otra, se relacionan con el contexto de producción y circulación en que son publicados; es por ello que consideramos preciso analizar las decisiones tomadas tanto en la construcción del texto como de las imágenes en función del lector implícito.

En cuanto al lector implícito, Chambers (2008) señala que el autor crea en su texto una relación con el lector a fin de revelar su significado y, al hacerlo, construye una imagen de un segundo yo del lector al que llama “lector en el libro”. Este es la persona narrativa guiada por el autor hacia los posibles

¹ Krause analizó las ilustraciones de los cuentos de Andersen de esta colección, realizados todos por Ajax Barnes.

significados del libro:

Una de las más valiosas posibilidades que ofrece el método crítico que busco es mejorar la comprensión de los libros que toman al niño tal como es, para luego atraerlo hacia el texto; los libros que ayudan al niño lector a “negociar” significados, a desarrollar la capacidad de recibir un texto como lo hace un lector de literatura, en vez de usarlo para propósitos no literarios.

¿Qué relación con el lector implícito se construye en las obras que analizamos? ¿Qué negociaciones de significados se desarrollan? ¿Qué construcciones se dejan a cargo del lector sin anular su potencial de pensamiento? En el caso de la edición del CEAL, Krause (2017) señala que:

La idea de niño aquí, es la de uno activo que puede recrear una historia a partir del juego se contraponen con el niño espectador de figuras casi fotográficas incluidas en otras propuestas de libros diferentes y que presentan pocas posibilidades de imaginar soldaditos diversos, escenas para armar, castillos de cartón que se puedan manipular. (pág. 50)

Se advierte, en la edición de CEAL, la confianza en la posibilidad del lector de reponer los aspectos no dichos de la narración y de construir significados por sí mismo. Esta confianza no se observa en la edición de Una Luna, donde habría un lector implícito necesitado permanentemente de guía y traducción de lo que el autor quiso transmitir.

Esta diferencia se observa asimismo en la inclusión de una serie de separatas que incluye Una Luna. En primer lugar, aparece una biografía de Andersen, autor de la versión original del cuento. En ella se señala:

Los cuentos de Andersen reflejan en gran medida el sufrimiento de su propia infancia desdichada. Y se podría decir que sus propias experiencias como un niño torpe y poco agraciado lo llevaron a escribir *El patito feo*, el cual nos hace reflexionar que, a veces, aquellas cualidades que hacen sentir diferente a una persona son las que la hacen brillar.

En esta descripción del autor se puede apreciar cierta intención de identificar al autor con sus personajes más frágiles, como si la escritura de estas historias estuviera direccionada simplemente a lo biográfico y agregando la variable de la dimensión centrada en los valores humanos hacia el final de la misma. En la edición del CEAL, en cambio, no hay separata, no se dice nada sobre el autor del cuento.¹

Este, como el resto de los cuentos de la colección, fueron distribuidos de forma masiva por nuestro país y no muestran ninguna marca didáctica, más bien se ofrecen como un producto cultural para los niños con una calidad similar a otras publicaciones de la editorial para adultos, con ilustraciones de grandes artistas como Castagnino o Berni.

Los años sesenta-setenta es un momento de inflexión de la LI en nuestro país. La literatura

¹ En la reedición de algunos de estos cuentos de 2015 por el ministerio de educación de nación para su distribución gratuita a las escuelas públicas, se agregan paratextos y allí sí se incluye una breve biografía de los autores, pero en otro tono muy diferente: “Hans Cristian Andersen. Dinamarca, 1805-1875. Publicó poesía, teatro, novelas y libros de viaje, aunque se popularizó por los cuentos de hadas. Entre sus más de 150 relatos, se encuentran *El patito feo*, *el soldadito de plomo*, *La sirenita*, *El ruiseñor* y *El traje nuevo del emperador*. Ha sido traducido a más de 80 idiomas y sus cuentos fueron adaptados a ballet, cine, teatro y obras plásticas.”

para niños comienza a ser concebida para un grupo de creadores en forma muy diferente que como un instrumento pedagógico de la escuela. El surgimiento de una literatura que escapa al encorsetamiento del libro de lectura, que propone una divulgación masiva y que apunta a una liberación de los universos simbólicos y que hace su ingreso como una alternativa a esas lecturas dirigidas, cuidadas que buscan armar “el corral” al que alude Graciela Montes, es lo que irrumpe en el escenario de los libros para niños en esta época. (Krause, 2017)

En la versión de la Editorial Una Luna en el 2018, se advierte un tratamiento literario que acude a la sobreexplicación,¹ textual y visual, y a añadidos paratextuales que intentan guiar la lectura hacia una interpretación prefijada que no deja margen para interpretaciones propias por parte del lector.

Podemos observar con claridad en el final del cuento cómo se concibe al lector implícito sin posibilidad de interpretar por sí mismo lo que sucede en el texto y que requiere de sobreexplicaciones para comprenderlos (los añadidos de la edición de Una Luna están resaltados).

CREAL	Una luna
<p>El soldadito vio una gran luz y sintió un gran calor, y no supo si las llamas eran del fuego o de su corazón enamorado. Había perdido los colores, pero nadie hubiese podido decir si se había desteñido durante el largo viaje o si estaba descolorido por la pena.</p>	<p>Las rugientes llamas comenzaron a envolver al soldadito. Sintió un terrible calor, aunque no supo si provenía de las llamas o de su amor. Había perdido sus brillantes colores, pero nadie supo con certeza si por el duro viaje o por la tristeza.</p>
<p>Una vez más, miró en los ojos a la bailarina y la bailarina lo miró a él. Después quedó firme, con su fusil al hombro.</p>	<p>Miró a la pequeña dama, y ella lo miró a su vez, mientras el soldadito sentía que se derretía. Pero de todos modos siguió firme, con el rifle sobre el hombro.</p>
<p>En ese momento, se abrió una puerta y entró una ráfaga de viento. La ráfaga se llevó a la bailarina, que voló como un hada hasta dentro de la estufa, junto al soldadito de plomo. Y allí desapareció con él.</p>	<p>En ese momento, la puerta se abrió de golpe. Una ráfaga de viento golpeó a la bailarina. Salió volando como una sílfide, directo a la chimenea junto al soldadito, donde estalló en una llamarada y luego desapareció para siempre. También el soldadito de plomo se derritió hasta que no quedó más que un bulto.</p>
<p>Al día siguiente, cuando la mucama limpió la estufa y retiró la ceniza, encontró un pequeño corazón de plomo y, muy junto a él, una rosita de hojalata.</p>	<p>A la mañana siguiente, las cenizas de la chimenea aún permanecían tibias. Cuando una sirvienta fue a limpiarlas advirtió que algo brillaba entre ellas. Al removerlas, encontró al soldadito de plomo en la forma de un pequeño corazón de plomo. Pero de la pequeña bailarina no quedaba nada salvo su lentejuela, y esta se había vuelto negra como el carbón.</p>

Al respecto, es importante recuperar lo que señala Bajour (2016) sobre lo que se dice y se calla en una narración:

...el exceso en el decir y el mostrar de una buena parte de la literatura infantil, la consideración sobre cómo algunos libros construyen una trama entre lo dicho o mostrado y el silencio puede

¹Bajour (2016) retoma para la idea de sobreexplicación el término “plus enunciativo”, postulado por Alvarado y Massat. (p. 20)

interesar a la hora de pensar en la selección de textos y en los modos de interactuar en los lectores, cuando se proponen situaciones de lectura.

Partir de la confianza en la posibilidad siempre abierta en los lectores de enhebrar lo que se ve y dice con lo invisible y callado puede llevar a la búsqueda de textos desafiantes. (pág. 28)

En relación al texto, observamos la presencia de sobreexplicaciones innecesarias que explican anticipadamente lo que ocurre, sin dejar espacios en blanco que permitan al lector llenarlos con la propia construcción realizada a partir de su lectura. Asimismo, se mencionan explícitamente secuencias narrativas que en la edición de CEAL solo se sugieren.

Lo mismo ocurre con el tratamiento de las imágenes, y citamos nuevamente a Bajour: “El problema surge cuando la insistencia en la redundancia, tanto a nivel del texto escrito como en su diálogo con la ilustración, ahoga lo connotado y hace que predomine lo explícito, lo innecesariamente revelado” (2016: 21). En las imágenes del final del cuento, la versión del CEAL muestra únicamente el corazón y la rosita que quedan, a modo simbólico, en la chimenea, mientras que, en las imágenes del final de la versión de Una luna podemos ver un corazón que encierra a la pareja en un final romántico, para cerrar el cuento de una forma más feliz.

A continuación, un cuadro con una comparación de ambas versiones y sus aspectos relevados.

CREAL	Una luna
<ul style="list-style-type: none">-Imagen que abre y cierra el relato: corazón y rosita que simbolizan el amor del soldadito y la bailarina.-La bailarina en el marco de un castillo de papel plano con solapas que dicen: “cortar por la línea” (juguete para armar).-El soldadito es una figura construida a partir de figuras geométricas, abstractas, que representan pero no responden icónicamente al objeto juguete.-El texto no describe al duende. La ilustración lo construye de manera similar al soldadito, pero con el ceño fruncido (mostrando que está enfurecido).-La caída del soldadito de la ventana se realiza con un <i>collage</i> que no muestra por qué cae, el motivo de la caída.-La escena del pez que come al soldadito es un gran pez que ocupa toda la doble página sin texto. Este pez está construido con recortes al modo del <i>collage</i> vanguardista. y junto a él, una rosita de hojalata.	<ul style="list-style-type: none">-No hay imágenes simbólicas. Las ilustraciones son representaciones icónicas de lo que señala el texto.-La imagen de los juguetes se muestra con un niño detrás que toma los juguetes y los está acomodando (de algún modo indicando cómo jugar explícitamente).-Proliferación de imágenes y colores sin un fondo blanco. El fondo siempre está saturado.-Del lado izquierdo de varias páginas se ve un marco con dibujos que encierran el texto, repitiendo las figuras nombradas en las palabras.-Se ve al soldadito caer, pero en la ventana está el duende con los brazos en posición de haberlo arrojado.-Se muestra un pez grande en contraste con el resto de una proliferación de otros peces y el soldadito que está entrando en su boca. Del otro lado de la página se lee el texto que cuenta la historia resaltando en letras mayores: ¡Ay, qué oscuro estaba allí dentro!

Mientras las imágenes de Cannard (Una Luna) repiten lo que dice el texto, representan figurativamente en forma icónica y redundante, añaden información con marcos y detalles que



muestran una proliferación de signos que cierran e impiden la lectura de varios sentidos posibles al texto, las ilustraciones de Ajax Barnes (CEAL), presentan figuras en un fondo blanco, son imágenes construidas al modo de las corrientes artísticas vanguardistas que sugieren que por detrás hay una construcción, una representación nueva de lo que se cuenta, y abre la posibilidad de pensar en nuevos sentidos como la de jugar o activamente crear nuevas imágenes y contar nuestra propia historia.

Con respecto a los *Polidoro*, nos interesa rescatar algunas palabras que pronunció la investigadora Judith Gociol a propósito de la presentación de la reedición de estos cuentos en 2015, para caracterizarlos de forma muy atinada:

Los *Polidoros* explotaban el humor, la ironía, el absurdo y el desparpajo con un lenguaje directo y cotidiano, en un abanico que va de cuentos duramente crueles a historias de inmensa poética. (...) El mayor impacto lo causaba –y todavía lo causa– el tratamiento gráfico de la serie: bellas y variadas técnicas pictóricas y de diseño que sorprendían, desconcertaban y provocaban a los chicos en un momento en que los dibujos estaban más bien relegados a una función de paratextos. Aquí las imágenes no acompañan a las palabras sino que posibilitan una lectura independiente. Los *polidoros* fueron ilustrados por dibujantes sabiamente detectados, que por esos años publicaban sus primeros trabajos y luego fueron reconocidos artistas.¹

¹ Palabras pronunciadas el 11/5/2015 en la 41ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, con motivo de la presentación de la reedición de los cuentos *Polidoro* por parte del Ministerio de Educación para su distribución en las escuelas del país. Texto facilitado por la autora.

Conclusiones

Considerando las dos corrientes de representaciones de infancia en los libros: una de protección del niño que reescribe los cuentos para que tengan un final feliz o sobrexplícita para que el niño “sobrentienda” el cuento, y la otra corriente, que tiene presente a un niño como receptor de arte y capaz de desentrañar el sentido de una obra literaria y que no es subestimado a la hora de ofrecerle un final triste pero poético. Creemos que la edición de Una Luna responde a la primera representación, mientras que la del CEAL, aunque más antigua, mantiene vigente la idea de un niño activo y con posibilidades de desentrañar el sentido de una obra de arte de calidad sin necesidad, además, de que sea lujosa y de difícil acceso.

La edición de Una Luna es para un público selecto (entre otros motivos, por su precio) y cierra las posibilidades de pensar e interpretar del lector, conduciéndolo permanentemente y mostrando una idea de niño que requiere ser “llevado de la mano” en modo continuo y sin poder procesar por sí mismo emociones fuertes que en la vida diaria enfrenta cotidianamente.

La edición del CEAL, por su lado, fue de alcance masivo, económica, pero ello no impidió que presente una construcción tal que diera la posibilidad al lector de interpretar y negociar significados. Consideramos que esta colección, como dice Whalen-Levitt citado por Colomer (1999), puede impulsarnos a “romper la seguridad de los modelos de respuesta” y también proporcionarnos “la oportunidad de desarrollar un conocimiento más íntimo de nuestras propias expectativas”.

Referencias bibliográficas

Andersen, C. (1967). *El intrépido soldadito de plomo* (versión de Beatriz Ferro con ilustraciones de Ajax Barnes). CEAL – colección Cuentos Polidoro.

Andersen, C. *El soldadito de plomo*. (2018). (adaptación del texto de Min Ji Yang, traducido por Jeannine Emery e ilustrado por Edmée Cannard). Una Luna.

Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Comunicarte.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. FCE.

Colomer, T. (1999). El álbum y el texto en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.

Colomer, T. (2016) “¿Fueron felices y comieron perdices?” en: *Cuadernos de Literatura Infantil* Nro. 269, enero- febrero año 2016, p. 10

Krause, F. (2017). *La lectura del artista Ajax Barnes a través de sus ilustraciones de los cuentos de Andersen en la edición de los Polidoro del Centro Editor de América Latina*. Tesis de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil. UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) – repositorio.

Cruces posibles entre filosofía con niñxs y literatura infantil

Ma. Florencia Rotundo (UBA) / mfr16.10@gmail.com

Ma. Teresa Gamito (UBA) / teregamito@gmail.com

Abstract: La filosofía y la literatura se entrelazan de diversas formas en los textos literarios. Uno de los puntos de encuentro es habitar la infancia a través de la palabra y el pensamiento. La capacidad de reflexión filosófica que niños y niñas manifiestan cuando se abre un espacio donde el pensamiento propio se encuentra en diálogo con el de otrxs da cuenta de la necesidad de pensar y llevar a cabo diversas propuestas a partir de la selección de recursos apropiados que incentiven dicha inclinación.

Compartimos la experiencia realizada en un curso desarrollado en la Universidad de Buenos Aires a partir de la Secretaría de Extensión. Durante el curso nos propusimos pensar propuestas en las que estos tres universos: la infancia, la filosofía y la literatura, se interrelacionen en el ámbito educativo en el marco de la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje dentro de la Escuela Primaria.

El objetivo estuvo centrado en abrir los múltiples sentidos de la literatura infantil a través de una mirada filosófica que indague sobre lo no-dicho en el relato y en las imágenes, y desde allí diseñar actividades que fomenten el cuestionamiento de lo obvio, de lo esperable de la lectura adulta, abriendo diversas posibilidades de pensamiento. De esta forma, se intentó resignificar las lecturas de literatura infantil a partir de lo que ellas evoquen en cada unx de nosotrxs y en lxs niñxs desde la perspectiva de la Filosofía con niñxs (FcN).

Palabras clave: filosofía con niñxs, literatura infantil, prácticas del lenguaje, escuela primaria.

Filosofía y literatura se entrelazan de diversas formas en los textos literarios. Uno de los puntos de encuentro es el habitar la infancia a través de la palabra y el pensamiento. La capacidad de reflexión filosófica que niños y niñas manifiestan cuando se abre un espacio donde el pensamiento propio se encuentra en diálogo con el de otrxs da cuenta de la necesidad de pensar y llevar a cabo diversas propuestas a partir de la selección de recursos apropiados que incentiven dicha inclinación.

Compartimos la experiencia realizada en un curso en la Universidad de Buenos Aires a partir de la Secretaría de Extensión.

Existe actualmente un movimiento de trabajo con la filosofía denominado Filosofía con Niñxs (FcN). Desde él se intenta “la búsqueda de sentido a través de un procesamiento experiencial al interior de los entornos en donde viven niños y niñas, porque es allí en donde se hacen comprensibles los códigos socioculturales adquiridos experiencialmente” (Pérez et al 2015, p. 31).

Sergio Andrade (Pérez et al 2015, p. 55) plantea un proyecto de talleres para filosofar con niños concebido como “una propuesta política, que intenta propiciar la palabra en primera persona por parte de los niños, que tematiza cuestiones naturalizadas en la escuela (...), política por el reconocimiento de los otros y los modos en que esta práctica se pone en juego”. Todo pasa por lo que los niños y niñas viven en los encuentros e intercambios, y a partir de allí se construye subjetividad y se pueden cuestionar los modos dominantes de educar. Cerletti y Kohan (1996) proponen que:

La filosofía guarda, a la vez, una estrecha relación con la creatividad. La tarea crítica de revisar y

cuestionar las ideas o los valores predominantes encuentra su positividad cuando se proyectan otros valores que los imperantes. En este aspecto, como tarea creadora, la filosofía debe imaginar otras formas de lo dado, proponer valores distintos, disponer de nuevos conceptos, crear mundos diferentes.

En tal sentido la filosofía amplía el espectro de lo pensable y con ello de lo posible: es una rebelión contra el carácter unidimensional con que se presenta lo dado, rebelión que expresa otras dimensiones que las visibles y a la vez muestra su carácter arbitrario y contingente. (p. 99)

Es por ello que, durante el curso, nos propusimos pensar propuestas en las que estos tres universos: la infancia, la filosofía y la literatura, se interrelacionen en el ámbito educativo en el marco de la FcN y en interrelación con la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la escuela primaria y el jardín de infantes.

El objetivo estuvo centrado en abrir los múltiples sentidos de la literatura infantil a través de una mirada filosófica que indague sobre lo no-dicho en el relato y en las imágenes, y desde allí diseñar actividades que fomenten el cuestionamiento de lo obvio, de lo esperable de la lectura adulta, abriendo diversas posibilidades de pensamiento. De esta forma, se intentó resignificar las lecturas de literatura infantil a partir de lo que ellas evoquen en cada unx de nosotrxs y en lxs niñxs desde la perspectiva de la FcN.

Para aproximarnos a esta tarea imprecisa de abrir el sentido de un texto literario, analizamos, principalmente, los libros de Ellen Duthie (2016, 2017, 2018) y Antje Damm (2013, 2014, 2015), quienes han iniciado un estilo de literatura infantil ligada estrechamente a la filosofía. También, nos adentramos en el abordaje de otros textos literarios, que no fueron concebidos originariamente para trabajar filosofía con niñxs, a fin de analizar las posibilidades que dichos materiales brindan.

Concluimos señalando la estrecha vinculación que mantiene tanto la filosofía como la literatura con la creatividad. La infancia es la etapa en que la creatividad se despliega sin barreras ni temores hasta que la palabra adulta interviene, imponiendo una forma de pensar, de sentir, de crear en este mundo. Pensar la infancia, la literatura y la filosofía atravesadas por la creatividad nos abrió la puerta a ensayar un *estar* en el aula distinto, una experiencia que nos permita correr del control de la pregunta dirigida, de la búsqueda de la respuesta necesitada. Esto tal vez solo sea posible si la voz es colectiva, horizontal e infante.

Compartimos la organización del curso, que se realizó en 5 bloques:

Bloque 1: ¿Quién soy?

Yo soy yo
Tengo un nombre
Tengo una familia
Que a veces se desacomoda
Y se vuelve a acomodar
Tengo un cuerpo para cuidar
Que juega, se ríe, y crece
Yo me enojo y me emociono
Y a veces me enamoro.
Y siento que yo soy yo
Porque estoy entre nosotros.

Laura Devetach

A partir de esta poesía de Devetach, se planteó una consigna de escritura: ¿quién soy?, ¿por qué llegué a este curso? Se propuso escribir una presentación con el modelo de la poesía leída. Al finalizar, cada participante sacó una producción al azar y se socializaron las escrituras.

En la puesta en común se trabajó en torno a estas preguntas: ¿cuántos “yo” caben en mi identidad? ¿Cuántos relatos caben en lo que somos? ¿Nos podríamos reconocer en nuestros yoes más antiguos o seríamos fantasmas de nosotras mismas?

Las ideas eje de este bloque fueron:

Una identidad que es con/en otros, la mirada de una otredad que nos configura, que nos nombra y a través de la cual nos definimos.

En la construcción de la identidad juega un rol fundamental el lenguaje.

Lo que constituye nuestra identidad está constituido por nuestra relación con el mundo y con lxs otrxs: “tenemos el afuera en el corazón, en el cuerpo” dice Derrida.

Luego trabajamos sobre qué lleva al ser humano a filosofar. Propusimos las siguientes preguntas: ¿qué piensan que es la filosofía? Si le tuvieran que contestar a unx niñx qué es la filosofía, ¿qué le dirían? El objetivo de este trabajo fue cuestionar la idea de identidad cerrada y predeterminada, diferenciar los diversos relatos de nuestra identidad. La pregunta sobre quién soy es una pregunta radicalmente filosófica.

Asociado a lo literario: Isol, *Mi cuerpo y yo*. La temática de este bloque fue pensada porque la identidad es un gran tema filosófico. La pregunta por quién soy atraviesa nuestra existencia y va tomando diferentes caminos en las diversas etapas de nuestras vidas.

Bloque 2: La pregunta filosófica

En este bloque trabajamos con los siguientes cuentos que abordan el tema de la identidad: *Ser y parecer* de Luján e Isol, *Ferdinand: El toro* de Leaf, *Cuando estamos juntas* de Wernicke, *El punto* de Reynolds, *Uno y otro* de Wernicke, *El pato y la muerte* de Erlbruch y *Cosas que pasan* de Isol.

Este trabajo nos permitió establecer que la literatura infantil es un campo de múltiples posibilidades de pensamiento. La creatividad es el eje en común entre filosofía, infancia y literatura. El libro-álbum aporta una gran riqueza cuando abre la posibilidad de hacernos pensar y generarnos preguntas.

Luego, se realizó una lectura colectiva del cuento “La gran pregunta”, que justamente no enuncia dicha pregunta porque está implícita: ¿para qué estoy en este mundo? En función de todo lo trabajado y del abordaje de este texto en particular, conversamos sobre el límite de la pregunta y sobre lo difícil de renunciar a la búsqueda de certezas.

Bloque 3: Diferenciación de preguntas: científicas y filosóficas

Las preguntas científicas suelen ser cerradas, es decir que no dan opción a varias respuestas; son preguntas cuya respuesta permite afirmar la verdad o la falsedad de lo que se pregunta. En cambio, las preguntas filosóficas son preguntas abiertas, no buscan nueva información sobre la realidad, sino que cuestionan la forma en la que pensamos e incluso la forma en que cuestionamos a la realidad.

Para profundizar estas ideas trabajamos con el prólogo del libro *Oliverio junta preguntas*, de Silvia Schujer. ¿Qué preguntas se hace Oliverio? ¿Son de tipo filosófico? Como consigna de escritura, se propuso escribir preguntas filosóficas para agregar a la colección de Oliverio.

Para continuar con el tema se trabajó con algunos fragmentos del *Libro de las preguntas* de Pablo Neruda. Se analizaron las preguntas para determinar cuáles podían ser consideradas filosóficas y cuáles poéticas.

Bloque 4

En función de lo trabajado en los bloques anteriores se propuso pensar en torno a la pregunta: ¿a qué podemos llamar “libro filosófico”? Se exploraron y analizaron algunos libros de Anjete Damn y Ellen Duthie:

- ¿Qué características tienen los libros seleccionados que permitan pensarlos como “libros filosóficos”?

- ¿De qué manera palabra e imagen colaboran a abrir espacios para que se generen preguntas filosóficas?

- ¿Cómo se salen los libros del corpus, de las propuestas habituales para niños a partir de sus textos, imágenes y formato?

- ¿Por qué este material es un aporte valioso para los lectores?

En la puesta en común surgieron las siguientes ideas:

Si recorremos los cuatro títulos de Wonder Ponder *Mundo cruel*, *Yo persona*, *Lo que tú quieras* y *Pellízcame*, podremos observar que presentan la misma estructura. Los cuatro títulos comienzan con una “propuesta de uso” donde se explica que el libro puede abrirse en cualquier página y leerse según el recorrido que elija el lector dejando una pregunta: “¿Cambia lo que piensas según el orden en que lo lees?” Luego, se presenta el tema que aborda el libro y algunas preguntas, proponiendo al lector que haga otras a medida que recorre las imágenes. Finalmente se hace hincapié en detenerse en los detalles que aparecen en las imágenes, en darlas vuelta y mirarlas al revés, en descubrir cuanto se pueda de ellas.

Por otra parte, podríamos proponer un tema “eje” filosófico para cada uno y algunas preguntas alrededor de cada título (aunque hay muchísimas otras que pueden surgir a partir de la lectura de las imágenes y las preguntas propuestas por los libros):

Mundo cruel aborda la ética, las cuestiones del bien y el mal, de la justicia. ¿Qué está bien? ¿Qué es justo? ¿Siempre lo mismo es justo para todos?

Yo persona se centra en la identidad. ¿Quién soy? ¿Qué cosas cambian quien soy? ¿Cómo cambiamos a medida que pasa el tiempo?

Lo que tú quieras aquí se toma la libertad como eje: ¿Qué es ser libre? ¿Qué nos hace libres? ¿Todos elegimos la misma forma de ser libres?

Pellízcame toma el tema de la realidad: ¿Qué es de verdad? ¿Qué es cierto? ¿Qué imagino? ¿Los sentidos nos transmiten la realidad?

¿*Qué es la verdad?* aborda el tema de la subjetividad en torno al concepto y problematiza, a través de preguntas y situaciones, la idea de que la verdad es objetiva.

¿*Qué es la nada?* abre los sentidos del concepto para romper con la idea de la nada como vacío. Por ejemplo: “No importa, no pasa *nada*”.

¿*Qué es el tiempo?* pone en jaque la objetividad del tiempo como unidad de medida y da lugar a las diferentes percepciones de la temporalidad.

Bloque 5: Darse cuenta

Para iniciar el último de nuestros encuentros, se propuso la lectura en grupos de un apartado del libro *Pedagogía de la diferencia* de Skliar llamado “Una pequeña confesión”. En él, se encuentra una reflexión a modo poético sobre lo que significa el *darse cuenta* de ciertas situaciones, aprendizajes, sentimientos que surgen del estar en el mundo vinculándose con otros. El propósito de compartir esta lectura era invitar a los participantes a escribir sobre qué se habían dado cuenta durante el transcurso de los encuentros.

Una vez llevada a cabo la puesta en común, se le dio la voz a una maestra invitada para que compartiera con los participantes la experiencia de un taller de filosofía con niños que se llevó a cabo en un sexto grado dentro de una escuela pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. De esta forma, se pudo dar un ejemplo concreto de lo planteado.

A modo de cierre del encuentro y del taller, se invitó a que se leyera colectivamente, una oración por vez, el relato del subcomandante Marcos “Los de después sí”. Ese texto acompañó a profundizar y a reflejar el propósito de todos los encuentros.

Conclusiones

En el trabajo con estas propuestas literarias se intenta poner en cuestión lo naturalizado, lo obvio, aquello que de tan cotidiano se nos pasa de largo y aun así forma parte de los interrogantes más profundos que se hacen las personas desde la antigüedad: ¿qué es el bien?, ¿qué es la verdad?, ¿qué es ser libre?, ¿qué es la justicia?, ¿cuándo somos libres?, entre muchas otras.

Este enfoque literario nos proporciona la oportunidad de hacer filosofía. En este sentido, consideramos que esta colección puede pensarse como “libros filosóficos” ya que la preeminencia está justamente en el trabajo de pensamiento a partir de ciertos interrogantes que buscarán inquietar al lector, que es colocado en el lugar de protagonista. Estas preguntas tienen la característica de inquietar no solo a los niños sino también a los adultos.

Por lo tanto, sostenemos que presentar libros que permitan hacer filosofía con niños implica creer en la potencialidad de la infancia para pensar y analizar críticamente diversas situaciones y cuestiones que los interpelan.

Es por ello que propusimos materiales que pueden ser abordados desde la línea de FcN, en tanto que:

privilegian la experiencia, lo vivencial como modo de trabajo para hacer filosofía,
colocan en el lugar de protagonista al propio niño o niña,
cada uno de los participantes aprende y enseña al otro y con el otro,
dejan espacio para que surjan nuevos temas a partir de los intereses e inquietudes de los
participantes (aún cuando haya un tema eje que organiza cada libro), y
cambian el lugar del saber: ya no lo detenta el/la adultx o el texto sino lxs propixs niñxs al debatir
sobre lo que observan y leen proponiendo una relación dialógica y horizontal.

Estos libros que hemos presentado, que invitan a profundizar y a ir más allá de lo que se “ve”
a simple vista, y que nos llevan a entrar en el terreno filosófico tanto a niñxs como a adultxs, los
consideramos como necesarios ya que, como señalan Cerletti y Kohan (1996): “En este mundo
de imágenes y pensamientos livianos, mundo alejado hasta el límite de pretensiones críticas o
fundacionales, es conveniente preguntarnos y rastrear posibles orígenes para una forma de pensar
diferente como la que ofrece la filosofía ...” (p. 56).

Referencias bibliográficas

- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- Colomer, T. (1999). “El álbum y el texto”, en *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.
- Duthie, E. (2015). *Yo persona*. Wonder Ponder proyecto editorial.
- Duthie, E. (2016). *Mundo cruel*. Ediciones lamiqué.
- Duthie, E. (2017). *Lo que tú quieras*. Ediciones lamiqué.
- Duthie, E. (2019). *Pellízcame*. Ediciones lamiqué.
- Erlbruch, W. (2015). *El pato y la muerte*. Calibrosopio.
- Erlbruch, W. (2016). *La gran pregunta*. Ediciones El zorro rojo.
- Isol (2010). *Cosas que pasan*. FCE.
- Isol y Luján, J. (2005). *Mi cuerpo y yo*. Comunicarte.
- Isol y Lujan, J. (2013). *Ser y parecer*. Comunicarte.
- Leaf, M. (2017). *Ferdinand: El toro*. Loguez.
- Neruda, P. con ilustraciones de Ferrer, I. (2006). *El libro de las preguntas*. Media vaca.
- Pérez, J.; Álvarez, J.; Guerra Araya, C. (eds.) (2015). *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Editorial de la Universidad de Valparaíso.
- Reynolds, P. (2008). *El punto*. España. Serres.
- Schujer, S. (2010). *Oliverio junta preguntas*. Sudamericana.
- Wernike, M. (2006) *Uno y otro*. Calibrosopio
- Wernike, M. (2018). *Cuando estamos juntas*. Calibrosopio.

El plan de lectura: desafíos y tensiones en la construcción de un corpus literario escolar

Ana Laura Ayelen Reyes (ISPJV) / ana.reyes@hotmail.com.ar;

Agustina Szerman Buján (UBA) / agustinaszerman@gmail.com

Abstract: Elaborar el programa de lectura en la escuela media implica situarse frente a la incertidumbre como motor de producción: ¿Qué propuestas elegir? ¿Qué textos abordar y cuáles no? ¿Por qué incluir unos y no otros? Muchas son las variables que se ponen en juego y corto es el ciclo lectivo para sumergirnos en el mundo de la lectura y la escritura.

Esta incertidumbre, devenida en programa de lectura frente al océano literario, pone a lxs docentes como agentes y mediadorxs entre la literatura y lxs lectorxs. Si bien la tarea docente se asocia al trabajo en comunidad, puede ser una profesión bastante solitaria. Una persona toma decisiones metodológicas e ideológicas sobre tantas otras a fin de que generen vínculos legítimos y sustentables con la literatura, desarrollen el gusto por la lectura, presenten el canon literario y herramientas de análisis formal para leer ficción. Dicha realidad nos obliga a revisar nuestra propia biografía lectora y creencias sobre la industria editorial.

Laura Devetach, en su libro *La construcción del camino lector*, sostiene que:

el camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramado de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza. (Devetach, 2008: 18)

En este sentido, el/la docente es su propia brújula. La selección de contenidos, entonces, parte de un aspecto biográfico y formacional. Su rol es ético, pues, desde su propia mirada, tiene que (re)armar un corpus que pueda ser decodificado por un cuerpo nuevo, el grupo humano siempre variante del aula.

El armado de un programa anual o del plan de lectura interanual, año a año, nos obliga a preguntarnos sobre nuestro propio canon, esa mochila que llevamos con nosotrxs, nuestra biblioteca personal y simbólica. Todo texto supone un/a lector/a y, en el armado del plan de lectura, lxs lectores se multiplican. Desde esta perspectiva, en este trabajo intentaremos abordar: ¿Cómo se incluyen nuestras propias experiencias de lectura con las necesidades de estas generaciones, de las que somos coetáneas? ¿Qué tipo de asociaciones arman nuestros programas? ¿Qué legitimidad construimos en el día a día? ¿Es unilateral esta selección? Preguntas que se resignifican constantemente en la cotidianeidad áulica y que, al materializarse en texto, se convierten en medios para pensar posibles respuestas.

Palabras clave: Canon, lectura, mediación, programa.

I. El rol docente, una apuesta a la lectura como experiencia de mundo

¿Qué significa la lectura para una comunidad educativa, para nosotrxs docentes, para nuestrxs alumnx, para un proyecto y presupuesto institucionales? La palabra “leer” proviene de *lego*, vocablo latino. Su significado original es recoger, juntar, recolectar. Si vamos un poco más allá, también es seleccionar. ¿Es posible afirmar que en el acto de leer hay una decisión? Y si, como dice el dicho

popular, “elegir es renunciar”: ¿qué seleccionamos?; ¿qué cosechas vamos a sembrar con nuestros programas de lectura? Cosechamos un fruto, algo que hemos dejado crecer y ha prosperado y por el cual hemos velado. Podemos decir, entonces, que al leer somos testigos de nuestra propia cosecha, pero también, partícipes necesarios de la cosecha ajena. Como docentes de literatura leemos en representación de otros y para otros, con la intención de replicar en nuestros alumnos el mismo gesto que nosotros experimentamos en primera instancia.

A la hora de delinear un programa de lectura, partimos de nuestras propias experiencias con libros. Allí, hurgando en nuestra biografía lectora, reconociendo esos momentos de lectura previos al aula, se encuentra uno de los grandes desafíos de nuestro oficio como mediadores: sembrar la huella que conformará un recorrido de lecturas que despierte interés, sea significativo, codificable y decodificable, sobre la base propuesta por el diseño curricular para que cada grupo con el que vamos a compartir el año se constituya como una comunidad literaria sostenible en el tiempo. Busquemos el porqué de nuestras motivaciones e intereses para cosechar unos textos y no otros.

El aula es el lugar de encuentro donde circulan no solamente textos sino expectativas institucionalizadas, mezcladas con deseos instituyentes. El armado del corpus es una acción que antecede el encuentro con los estudiantes, pero que, si no los contempla como interlocutores, carece de sentido. Seleccionar el material para el programa supone un equilibrio entre la propia biografía lectora docente, que ya tiene cimientos (pero que al mismo tiempo se sigue construyendo), y el gesto fundacional de una biografía lectora que puede iniciarse en el aula para nuestro alumnado. Esta dinámica supone una tensión entre pasado y futuro: qué conozco y qué quiero conocer en el aula. Esta suerte de analépsis-prolépsis da por resultado la selección de lecturas anuales.

En este sentido, quien se encuentra a punto de iniciar una lectura tal vez pueda sentirse abrumado. Al enlazar una experiencia de lectura con otra, las posibilidades proliferan. No es lo mismo andar solo que en compañía, ya que

el proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. (Cerrillo, 2016: 29)

Entonces, si interpretamos que leer es mucho más que el simple acto de decodificar una secuencia narrativa, se vuelve ética la responsabilidad que alberga proponer textos para hacer legible, a través de la experiencia lectora, el mundo.

Bajo esta perspectiva, lo que motoriza nuestras elecciones literarias es despertar en nuestros alumnos el deseo de la lectura y hacerla extensiva a ámbitos por fuera del aula para entretener las miradas de mundo y mundos posibles. El objetivo del armado del programa es que el acto de leer traspase su dimensión lineal y se haga vida. Para ello, el recorrido propuesto para un ciclo debe contemplar que es una intersección entre biografías lectoras disímiles. Por un lado, los docentes seleccionamos textos en pos de interpelar a nuestros alumnos; pero, a su vez, ese gesto se encuentra circunscripto bajo los requerimientos propuestos por las planificaciones del Ministerio de Educación y, por qué no, bajo la tradición escolar instituida.

Enseñar literatura es producir experiencia con otros, docentes y alumnos. Para lograr la

proliferación de voces en el aula, necesitamos elegir textos que dialoguen entre sí para que, luego, establezcan una cadena asociativa con sus futuros lectores. ¿Cuáles son los criterios que utilizamos en esa selección? La caja curricular condiciona, al mismo tiempo que propone. Somos el tamiz a través del cual llegarán lecturas que, a su vez, serán develadas por nuevos sujetos.

La subjetividad es un parámetro de selección. Proponer lecturas dentro del aula no es arrojar al vacío un corpus para que sea atrapado, sino que implica acercar un conjunto de experiencias que, de alguna manera, han sido significativas para quien ha leído y, por tal razón, se vuelven pulsión para que sigan haciéndolo. Albergamos un símbolo y lo compartimos con los demás. ¿Cómo decodificarlo? Mediamos para descifrar los sentidos múltiples y en la lectura encontramos las palabras adecuadas para relatar nuestra experiencia, identificarnos, diferenciarnos, formar el pensamiento crítico, para reconocer que en la propia lectura se esgrime una conexión única que es enriquecida en el intercambio en comunidad.

II: El canon, un péndulo

El Diseño Curricular propone y regula modelos de lectura por edad y ciclo. Lo que debe leerse en la escuela está homologado, así como las herramientas para salir y leer el mundo. Vayamos, por ejemplo, a los inicios de la escolarización en nuestro país y a la importancia de generar una propuesta de lectura que fomente la unidad nacional. El resultado fue la sistematización de textos que corporizaron un discurso monolítico sobre la patria. Sin embargo, el programa de lectura posibilita una dualidad, un ir y venir ambivalente entre la lectura heredada del canon literario argentino y la lectura docente en representación del alumnado.

¿Acaso un texto que forma parte de la tradición literaria no muta su sentido, no se resignifica al recorrer los distintos espacios y lectores? ¿Y eso es solo voluntad docente, o incluye la voz grupal? Hoy día, los salones de clase continúan leyendo *Martín Fierro* de José Hernández o *El matadero* de Esteban Echeverría. Es curioso pensar cómo, a través de tantas décadas y procesos históricos, tantxs alumnxs y tantos espacios geográficos distintos han abordado, se han apropiado y acaso resignificado las mismas obras. El recorte histórico revive las problemáticas por las cuales estos textos han llegado hasta hoy y que vuelven a emerger al mismo tiempo en que se incrustan nuevas. Lxs estudiantes de ahora, evidentemente, no son lxs mismxs que hace diez o cien años. El canon debería ser:

permeable a la cultura del pasado y, a la vez, a las múltiples culturas del mundo presente, sobre todo las que tienen que ver con las distintas maneras contemporáneas, algunas inmensamente raras y bellas, otras terriblemente crueles. (Bajour, 2014: 47)

Por tanto, el canon toma cuerpo dentro del aula. Somos, en simultáneo, docentes y lectorxs condicionadxs por la formación que hemos recibido en contraste a la novedad y la actualidad editorial que nos llega. Allí se pone en juego el diálogo entre el pasado y el futuro. Lo que ya es y lo que está por ser, pero todavía no. Del mismo modo, las lecturas que se emprenden con lxs estudiantes conforman antecedentes de trabajo que sientan bases para las futuras elecciones del programa lector. Entonces es posible pensar una continuidad histórica en nuestro canon personal que permita sumar lecturas desde las nuevas generaciones de alumnxs.

La propuesta de lectura está siempre en fuga. Esta lógica de prueba y error permite evitar la domesticación de la literatura. La actitud docente es siempre activa, siempre frente a la pregunta: “¿Con quiénes leemos?”, “¿Qué experiencias de lectura generamos?” En este sentido, cuán peligroso se

vuelve mediar literatura a través de ediciones que nos llegan procesadas. No solo porque nos despojan de la posibilidad de elegir sino también porque nos colocan en una posición pasiva a docentes y alumnxs al indicar cómo deben ser leídos los textos desde el paratexto. El rol docente se convierte en un compromiso ético que anula la neutralidad ideológica. La permeabilidad que habilita el canon y el aula nos permite pensar, a la hora de seleccionar material, cuáles son nuestros propios sesgos en el criterio de selección.

III: Lo que nuestrxs alumnxs nos dejan

Si elegimos textos en representación del deseo de otrxs, ¿qué ocurre cuando se los presentamos a ellxs? Lo que se plantea aquí es poder dilucidar cuáles han sido los aciertos y desaciertos que, con el pasar del tiempo, nos han llevado a tomar dichas elecciones. Michele Petit, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, afirma que:

la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (Petit, 2013: 74)

Es en el aula y a través de la literatura que se constituyen medios para alzar la voz y legitimar una postura. Desde aquí sería acertado identificar aquellos momentos, registros de intercambio que han fundado un vínculo de confianza para pensar y repensarse en el mundo con el/la otrx a través de la lectura.

Leer literatura, como diría Graciela Montes, es echarse a volar por la “frontera indómita” que nos otorga.

Una frontera espesa, que contiene de todo, e independientemente no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo. (Montes, 2001: 52)

Los clásicos son universales y eso hace que podamos apropiarnos de ellos desde cualquier geografía. Si la literatura es una disciplina autónoma, nosotrxs, como sus promotorxs, también debemos preguntarnos qué tensiones fueron instauradas previamente en nostrxs como lectores y qué tensiones depositamos en nuestrxs alumnxs para su formación.

La caja curricular propuesta para C.A.B.A. en segundo año sugiere el motivo de “el héroe”. Muchas son las opciones ofrecidas y de distinta complejidad. Por lo tanto, es indispensable realizar una selección crítica para no caer, como diría Paola Piacenza, en “una literatura de sastre” (Piacenza, 2012: 118). Es decir, amoldar el corpus a una versión simplificada del conocimiento popular que se tiene sobre, en este caso, personajes heroicos. En nuestras aulas, particularmente, la búsqueda tuvo que ver con acercar versiones alternativas a los textos canónicos y, de este modo, dar paso a realidades disidentes. Un ejemplo ha sido la experiencia en torno a la figura del minotauro y Ariadna. Elegimos los relatos “Las aventuras de Teseo”, versión de Patricio Roggio; “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges; “Sueño de Dédalo, arquitecto y aviador” de Antonio Tabucchi y “Carta de Ariadna a Teseo” de Ovidio. Estos textos fueron seleccionados con el objetivo de presentar perspectivas alternas que no se agoten en la dicotomía maniquea de héroe-monstruo.

La literatura no puede ni debe ser domesticada, porque no nos pertenece y nos pertenece a todxs. Es esa frontera que permite el intercambio y que, cuanto más enriquecida se halle, mayor será la posibilidad de establecer conexiones, de multiplicarla. Mediar la lectura es contribuir al

ensanchamiento de la y cada *frontera indómita* y, para ello, es indispensable alimentar la propia en ese devenir pendular que es la enseñanza. Tenemos la certeza de que luego de haber atravesado una experiencia literaria no somos lxs mismxs; ocurre del mismo modo al salir del aula. Imaginen entonces aquel privilegio de ser coprotagonistas de la experiencia de lectura áulica, de la transformación del otrx y con el otrx.

Si como docentes nos hubiéramos quedado sólo con la mirada del héroe Teseo y no hubiéramos incluido versiones que sitúen a los personajes Ariadna y Asterión como protagonistas, seguramente no se hubiesen manifestado contenidos de importancia social en el análisis. En el intercambio, al trabajar con Ariadna como enunciadora, surgió una lectura con perspectiva de género traída desde el discurso social actual; y al pensar en Asterión, abordamos ejes tales como discriminación y marginación en la adolescencia. Si bien antes de que la lectura ingrese al aula seleccionamos un corpus versátil, fue el trabajo con lxs alumnx lo que nos llevó a una interpretación. No necesitamos de un corpus cerrado para temas específicos, sino transpolar nuestras inquietudes a los textos y dejar emerger lo que los textos tienen para decirnos. Borges reescribió la historia de Teseo impugnando el punto de vista y dándole dimensión a la figura del monstruo aislado. Le dio voz. La dinámica pendular del canon literario nos invita a replicar la reescritura en la relectura y a romper con dinámicas binarias.

Las tensiones entre serie literaria y serie histórica son antiguas. La incidencia de la serie social puede alterar la interpretación de un texto, como también puede generar nuevas representaciones en la literatura. No solo a través de textos canónicos habilitamos relecturas, sino que las novedades editoriales, que no necesariamente pertenecen al mundo de la LIJ, pueden ser material instituyente para releer discursos sobre el mundo. La novela *Ser feliz era esto* de Eduardo Sacheri presenta el desafío de la extensión. Sin embargo, la elegimos para primer año de C.A.B.A. porque propone un modelo de familia no hegemónico. Así es que un texto entra y sale del aula. Su permanencia no es sinónimo de estaticidad. Sin querer caer en asistencialismos, nos parece importante que el programa literario escolar sea un espacio polifónico para encontrarse desde el lugar en el que cada unx se halla.

El deseo de interpelar a nuestrxs alumnx y hacer que la literatura trascienda el aula para la constitución del sistema-mundo de cada lector pone en conflicto también la importación de gustos y mensajes que entran en conflicto en los textos. Es precisa una operación de metaconsciencia, no solo de quien selecciona los textos, sino de lxs lectores como agentes de conocimiento y detectives de los discursos que tenemos incrustados e internalizados. Ese diálogo hace que la lectura sea un punto de partida para mirar y leer las diversas prácticas que protagonizamos en la esfera social. Formar lectores que puedan no solamente vincularse con la lectura, sino reconocer qué circula dentro y fuera del aula, a qué ideas adscribimos, a cuáles renunciamos y en cuáles hacemos mella.

Trazar un camino lector, el propio, requiere de experiencia. Abrir camino para otrxs, de aún más. La experiencia de leer para planificar y de leer en el aula hace a la densidad de esa orilla literaria, y es crucial no solo pensar desde nuestras experiencias docentes. Jorge Larrosa se refiere a la experiencia como “aquello que no soy”, que “no depende de mí”. Un movimiento pendular que va y viene y es atravesado por la subjetividad de lxs involucradxs. Como lectorxs, somos sujetos en continua formación literaria. Sin embargo, para serlo, debemos ser permeables a recibir dicha experiencia a fin de transformarnos en las múltiples bifurcaciones posibles. De no ser así, correremos el riesgo de constituirnos en meros receptores pasivos. Docente y alumnx tienen que ser coprotagonistas del camino lector para que sea posible la interpretación de estar en el mundo. El programa es el resultado de un acto colectivo. Construir el deseo, ese camino, es una empresa que requiere de un/a otrx. Tal

vez de alguien que nos haya leído en la infancia, de esa persona que nos ha regalado nuestro primer libro o de aquella biblioteca que nos invitó a sumergirnos en el mundo literario. El primer motor de la lectura suele ser una experiencia sujeta a otros que nos han acompañado en ese andar. Entonces, seleccionar textos es un acto de encuentro que toma lugar entre las fronteras de sus diferentes agentes. Es tarea docente desarrollar la percepción del otro e incluirlo en ese espacio fronterizo para que el territorio sea conquista de todos, y no nuestro territorio domesticable.

Bibliografía

- Bajour, C. (2014). "Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon". En *Oír entre líneas* (pp. 43-57). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, El Hacedor.
- Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Calvino, Í. (2009). "Por qué leer a los clásicos", en *Por qué leer los clásicos* (pp. 10-16). Madrid, Siruela.
- Cerrillo, P. (2016). "La "competencia literaria"", en *El lector literario* (pp. 27-35). México, Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2012). "La construcción del camino lector" y "Caminando hacia la literatura: leer ficción, leer poesía", en *La construcción del camino lector* (pp. 17-48 y 81-97). Córdoba, Comunicarte.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", en *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación i de l'esport* (pp. 87-112), ISSN 1138-3194, N.º 19.
- Montes, G. (2001). "La frontera indómita", en *La frontera indómita* (pp. 49-59). México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2013). "Lo que está en juego en la lectura hoy en día", en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 61-106). México, Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2012). "Lecturas obligatorias", en G. Bombini (Coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza / Beatriz Bixio... [et. al.]* (pp. 107-124). Buenos Aires, Biblios.

La construcción cultural y colectiva del *fantasy*: la voz de los jóvenes durante la lectura de *La Saga de los Nombres* de Clara Levin

Florencia Sorrentino (UBA) / florsorrentino@gmail.com

Laura Destefanis (UBA) / marialauradestefanis@gmail.com

Abstract: Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT “Leer lo maravilloso más allá de la anécdota: la construcción cultural del saber literario en talleres de lectura con niños y adolescentes”, dirigido por Mirta Gloria Fernández. En esta experiencia, desarrollada en un tercer año de una escuela de educación secundaria pública del partido de Avellaneda (Buenos Aires), analizamos el denominado *fantasy* como un género que presenta elementos propios de la literatura escrita para adolescentes. Los modos en que los jóvenes nombran los géneros y los caracterizan fue la propuesta inicial para abordar la lectura de la primera novela de la *Saga de los Nombres*, de la autora argentina contemporánea Clara Levin, publicada por Santillana bajo el rótulo de “literatura juvenil”. En esta experiencia pudimos observar cómo el supuesto identitario del realismo (por proximidad a la experiencia cotidiana de los estudiantes, porque la mimesis ocupa un lugar central aún en las lecturas ficcionales) fue igualado o superado por el *fantasy*: tal identificación no respondió, por lo tanto, a criterios genéricos sino a la propuesta literaria y a los modos de leer.

Palabras clave: Fantasy, literatura juvenil, maravilloso, saga, LIJ.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT 2018-2019, dirigido por Mirta Gloria Fernández y denominado “Leer lo maravilloso más allá de la anécdota: la construcción cultural del saber literario en talleres de lectura con niños y adolescentes” (20020170200325BA). Nuestro interés particular en esta etapa de investigación se centra en los estudios en torno a la literatura dirigida al público juvenil; en este caso, nos aproximaremos al género denominado *fantasy* a partir de una situación de lectura en el aula.

A partir de un relevamiento teórico inicial sobre el género, abordamos una práctica de lectura junto a un grupo de estudiantes. Allí pudimos indagar acerca de las tipologías genéricas que utilizan los jóvenes, contrastar los marcos teóricos o referenciales que se emparentan y reconocer cómo caracterizan, comparan y construyen conceptos en torno a las producciones culturales. Para esta investigación, nos propusimos compartir la lectura en el aula junto a un grupo de jóvenes de tercer año de una escuela secundaria pública del partido de Avellaneda en el año 2019. Allí abordamos la primera novela de la *Saga de los Nombres* de la autora argentina contemporánea Clara Levin, publicada por la editorial Santillana. En este primer libro de la trilogía, se configura un reino donde Hesat, el Usurpador, derrocó al rey gracias a un poder que le fue otorgado al recibir su Quinto Nombre; luego, el infame ordenó el asesinato de todos los hombres y niños, eliminando así cualquier amenaza posible al poder de su reinado. Entre los pocos que sobrevivieron se encuentra la joven Petalla quien a sus trece años inicia una travesía junto a la Resistencia para salvar a su pueblo.

El objetivo que nos propusimos en este trabajo fue relevar una experiencia que nos permitió no solo reflexionar acerca de los elementos característicos del *fantasy*, sino también evidenciar los

saberes literarios y culturales que poseen los jóvenes para reconocer las categorías que utilizan al exhibir esos conocimientos. De este modo, tanto en el análisis genérico como en la experiencia de aula pudimos constatar la persistencia de relatos presentes en la tradición oral, la obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil (Fernández, 2017) y, de modo complementario, las relaciones que establecen con temas que preocupan a la juventud en la actualidad como las cuestiones de género o la democracia de un país.

El *fantasy*

La literatura de circulación entre niños y jóvenes en Argentina presenta un amplio despliegue del género maravilloso y de sus elementos (Fernández, 2017): por ejemplo, el uso de frases o conectores cristalizados que alertan sobre el carácter ficcional de la obra, como las fórmulas de apertura y cierre prototípicas (“Había una vez”, “Érase una vez”, “Érase que se era”, “Y colorín, colorado, este cuento se ha terminado”, “Fueron felices y comieron perdices”), que sitúan la historia en un lugar-tiempo lejano e impreciso; la implementación de personajes maravillosos, tanto benefactores (hadas, duendes, sirenas, oráculos) como devoradores (ogros, dragones, aparecidos, lobizones); o la recontextualización de escenas u objetos mágicos (apariciones, enfrentamientos, pociones, palabras mágicas, armas), entre otros. *Los Siete Nombres* recorre varios tópicos del *fantasy* que exhiben puntos de enlace con el maravilloso (Todorov, 1981): su voz narradora, externa a la historia, está focalizada en las acciones de la heroína protagonista; ese universo, situado en un tiempo y espacio ajenos al lector, está regido por sus propias leyes; se trata de un mundo habitado por criaturas fantásticas cuya comprensión exige asumir condiciones naturales que habilitan otra lógica.

Según la tipología de Mendlesohn (2008), que hace foco en la construcción retórica y la estructura del género, se trataría de una fantasía inmersiva (*immersive fantasy*): la protagonista pertenece al mundo que la ficción presenta, por lo que no se ofrecen explicaciones directas al lector acerca de él; en este caso, las irá acomodando a partir de los diálogos que mantiene la protagonista con los otros personajes, especialmente con la Pitonisa, una especie de guía en su camino hacia la batalla, que va brindándole información de a poco y de modo enigmático. Esta Pitonisa es también un punto de enlace con la figura de la dama de compañía del cuento tradicional, la guía matriarcal en la que se apoyan y referencian las doncellas. Mediante esta figura, la trama genera un suspenso que mantiene al lector expectante de lo que vendrá, tensión que se va resolviendo a medida que la historia avanza a través de la revelación de los diferentes nombres con que es investida la protagonista, que son también poderes que la comprometen cada vez más con el cumplimiento del mandato de todo un pueblo.

Como gran parte del *fantasy*, *Los Siete Nombres* presenta un fuerte componente épico con rasgos prototípicos del género, cuyo origen podemos rastrear en las literaturas nórdicas (las sagas islandesas y escandinavas) y aun en la épica clásica (aunque producida bajo una concepción religiosa, por fuera de lo que hoy concebimos como pacto ficcional literario) y medieval (leyendas artúricas, libros de caballerías): en un tiempo-espacio indefinido, que el lector suele retrotraer a cierto imaginario ligado a la Edad Media por sus estructuras sociales emparentadas con el feudalismo, en relación con el ambiente, los seres intervinientes y el desarrollo tecnológico. La protagonista emprende un largo viaje a edad muy temprana en el que se enfrenta a una serie de desafíos que involucran luchas y objetos mágicos, para lo que suele contar con la ayuda de un mentor (en este caso, la Pitonisa). Todos estos rasgos que mencionamos caracterizan el *fantasy*, de origen anglosajón, que suele fusionar elementos de la novela de aventuras, la novela gótica, la mitología y los cuentos de magia. Presenta habitualmente viajes, batallas, elementos y hechos mágicos, así como criaturas de características insólitas y fantasiosas. El desarrollo de mundos consistentes bajo una lógica extraordinaria es propio de la segunda ola del *fantasy*,

época en la que el género se consolida. En lengua española, no obstante, no tuvo gran despliegue hasta este siglo.

En nuestro país, Liliana Bodoc escribió *La saga de los confines* (2000, 2002, 2004), dando inicio a diferentes libros de origen nacional, algunos de los cuales se inspiran en su obra. En este sentido, la filiación genérica del *fantasy* nos lleva a detenernos en algunas cuestiones que observamos en la experiencia de aula en 2019, antes del aislamiento por pandemia:¹ una de las temáticas que cobró fuerte relevancia desde este suceso fue la distopía, ya no en lecturas de circulación entre jóvenes sino también entre adultos. La amenaza de un virus a escala mundial puso el foco de interés en géneros como la ciencia ficción y el *New Weird*, muy emparentados con el *fantasy*, que anticiparon o proyectaron, mediante la indagación ficcional, las posibilidades de subsistencia en un mundo dañado.

La corriente literaria que se conoce como *New Weird* nació en Inglaterra hace ya más de una década cuando una serie de autores, entre los que se contaban China Mieville, M. John Harrison y Justina Robson, se reconocieron en un mismo campo de experimentación literaria. [...] Lo que caracteriza al *New Weird* es el pastiche de género, el uso sin prejuicio de los imaginarios del terror, la ciencia ficción, el policial y el fantástico. Híbridos que no están dispuestos a respetar la frontera entre los géneros *pulp*, y que echan mano a distintas tradiciones para construir mundos nuevos. (Mattio, 2020, p. 9)

De este modo, nombres capitales como el de Úrsula K. Le Guin, y de su mano el de teóricas como Donna Haraway, la bióloga estadounidense cuyo trabajo guarda estrechos vínculos interdisciplinarios con la poética desplegada por Le Guin, comenzaron a ser traducidos y/o revisitados. Precisamente, en el final de la novela que nos ocupa, Clara Levin deja escrito que su historia fue inspirada y a la vez homenajea las *Historias de Terramar* de Le Guin, también presente en *La saga de los confines* de Liliana Bodoc, fundamental referencia del género en LIJ. Cabe mencionar también que Le Guin tradujo al inglés a la gran narradora de ciencia ficción argentina Angélica Gorodischer, pionera que se dedica al género desde hace décadas. La ciencia ficción o ficción especulativa se ocupó de proyectar posibilidades para la subsistencia de la vida de las distintas especies en la Tierra o en otros espacios conocidos o ficcionales; el *fantasy*, heredero de similares indagaciones, recalca en la supervivencia en un mundo distópico y la salvación y continuidad de la especie: tal es el caso de *Los Siete Nombres*. Las preocupaciones por la ecología, ligadas a los movimientos feministas en diversas etapas de su desarrollo, aparecen de la mano de las voces de autoras mujeres precursoras, así como de las más jóvenes, estrechamente enlazadas en sus preocupaciones y en los modos de indagar la problemática desde el norte hasta el sur de América, un continente signado por el saqueo y la destrucción de los ecosistemas. El grado de avance de este ecocidio llega al punto de poner en riesgo la vida humana en la Tierra, cuestión fuertemente actualizada en el contexto que nos tocó atravesar desde el año 2020. Las narrativas que venimos mencionando, en las que se filia *Los Siete Nombres*, ofrecen representatividad a estas problemáticas, históricamente atendidas por lectores adeptos a la ficción especulativa. En este sentido, ¿qué entrevieron los jóvenes en el *fantasy*? ¿Qué consiguieron capturar sus imaginarios?

La experiencia

Los Siete Nombres es el primer título de una saga que se clasifica en términos editoriales como “novela juvenil” y se adscribe al género denominado *fantasy*. En la Argentina, fundamentalmente en los años 90, se comienzan a importar libros de autores principalmente estadounidenses, con traducciones al

¹ La experiencia de aula presentada en este trabajo se produjo en 2019, esto es, antes de que se desatara en Argentina la etapa de pandemia por Covid-19 y la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio decretada por el presidente Fernández el 16 de marzo de 2020.

español, destinados al lector joven y, dentro de este gran universo de libros, las sagas tienen un lugar privilegiado. Una de ellas, la saga de Harry Potter, pasó a ser un hito en la literatura juvenil universal y, posteriormente, en el cine. El mundo audiovisual comienza a servirse de estos libros para producciones de films, videojuegos y hasta *merchandising* para fanáticos, ya que los jóvenes lectores conforman grupos de seguidores cuya presencia en los blogs y redes sociales empieza a crecer, instalando no sólo modos de leer y apreciaciones sino también modas y costumbres. Asimismo, estos modos de leer se harán visibles en diferentes plataformas como Wattpad (espacio donde los jóvenes escriben y leen contenidos escritos por ellos mismos) o YouTube, a partir de la gran difusión de libros, lecturas, críticas y comentarios a través de los *booktubers*, quienes no solo exhiben un saber literario emparentado con el ámbito académico sino que, a su vez, crean términos nuevos que son requeridos en estos formatos digitales, como por ejemplo *booktag*, *vlog*, *unboxing*, entre otros.

En la experiencia de aula, los estudiantes se fueron involucrando con el libro y su lectura. Comenzaron por no querer leer y se quejaban por las características de la obra; no obstante, hacia el cierre comenzaron a leer en sus casas, lo comentaban con entusiasmo y hasta inventaban posibles continuidades. Lo primero que notaron fue el mapa, que figura al comienzo de la novela y funciona como una guía visual que sitúa al lector y viene a colaborar con la construcción de mundos del *fantasy*. Si bien los estudiantes no tenían registro de ninguna lectura similar, sí lo relacionaron con los mapas de piratas y, a su vez, con la serie audiovisual *Games of Thrones*. Ya en la primera clase, los jóvenes manifestaron que conocían diferentes sagas. Cuando la profesora¹ les preguntó por ellas, lo primero que mencionaron fue *Rápido y furioso*; luego *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Maze runner*, *Crepúsculo*, *Los juegos del hambre*. Un estudiante nombró *El juego infinito* y en ese mismo momento sacó el libro de su mochila, hecho que corrobora que los jóvenes son lectores del género más allá de lo que pueda proponer la escuela. También mencionaron los cómics y diversas series de Netflix, incluso *El marginal* y, al referirse a ellas, utilizaron términos específicos como “precuela”. Dejaron en claro que tienen un conocimiento literario y cinematográfico de las sagas por fuera del currículum escolar, que se fue colando en la conversación que dio inicio a la propuesta de lectura. Este conocimiento genérico dio cuenta de la conformación de un glosario terminológico por cuenta propia, más allá de la clase de literatura.

Una vez comenzada la exploración del libro, la profesora indagó sobre el género; el término *fantasy* no fue mencionado por la profesora y tampoco por los estudiantes. Las concepciones que fueron construyendo de manera colectiva giraron en torno a distintos aspectos del género fantástico, como un saber escolar que conocen y recuerdan, aunque de un modo desplazado, por oposición al realismo. En este sentido, el reconocimiento en relación a las categorías de género fue concebido de modo binario: realismo-no realismo, donde todo lo que no es realista fue rotulado como fantástico, todo aquello que escapa a una lógica racional fue asignado a esa categoría única. A este desplazamiento generalizante se sumó el hecho de que denominaron “ficción” a las narrativas no realistas.

A la vez, fueron apareciendo otras afirmaciones más descriptivas: “tienen cosas que no existen”, “es fantasioso” o “*flashero*”. Reconocieron que la acción sucede en un lugar inventado “como en Disney” o “Dreamworks” o “Marvel”, lo que demuestra el conocimiento profundo de las producciones y lógicas de la industria audiovisual. Una de las estudiantes hizo una distinción, especificando que Marvel “produce ciencia ficción”, con lo que demostró no solo un conocimiento cinematográfico sino la aplicación de categorías genéricas provenientes de la teoría literaria que funcionan transversalmente en diversos formatos narrativos, que comparten a su vez transposiciones (de la literatura al cine, del cine al cómic, del cómic a las series audiovisuales, etc.). A esto añadió que la novela de Levin tiene características propias de los relatos de tradición oral: “a mí se me ocurrió que es como la del séptimo hijo varón”,

¹ Fue la profesora Florencia Sorrentino quien diseñó y desarrolló la propuesta en el aula.

haciendo referencia a la figura del lobizón, uno de los devoradores que forma parte de los relatos leídos o narrados a los niños desde antaño. Otra compañera expresó que “parece de tiempos antiguos”: tal como ya señalamos, la creación de mundos en el *fantasy* abrega en diversas mitologías, cuestión que fue reconocida por los estudiantes mediante esta alusión a tiempos remotos no identificables, tal como sucede con el maravilloso. Incluso, en una hipótesis superadora, habilitaron la duda acerca de la posible existencia del mundo presentado por Levin en un pasado remoto, por lo que llegaron a entrever un verosímil. Sobre los personajes, mencionaron que se trata de personas con poderes, ya no de humanos: esta cuestión, que entronca con el maravilloso, fue observada y reconocida por los jóvenes, que señalaron relaciones con cuentos maravillosos, leyendas y relatos mitológicos, pero también con películas y series de Netflix que recrean los elementos mencionados.

Luego de esta primera etapa, la profesora les ofreció la lectura de *Lo que quiere una mujer* de Escriña Marti, ilustrada por María Wernicke (2010), para establecer diferencias, similitudes, posibles relaciones. Esta historia es una versión de “El cuento de la comadre de Bath” de G. Chaucer, en la que se relata la historia de un joven caballero de la corte del Rey Arturo que un cierto día vio a una doncella junto al río y “le arrebató la doncellez” a pesar de sus súplicas. Ante la denuncia de la joven, se le impone como castigo la búsqueda de una respuesta precisa al interrogante acerca de qué es lo que verdaderamente quiere una mujer. Luego de la lectura, los estudiantes expresaron que, tanto en el maravilloso como en el *fantasy*, aparecen elementos comunes como reinos, bosques, poderes y que están contextualizados en un tiempo antiguo. Indagando un poco más, los estudiantes empezaron a reflexionar acerca de que en el maravilloso y en el *fantasy* —o por lo menos en la novela leída— se producen casamientos, y que suele aparecer un caballero que debe rescatar a una mujer —o al menos eso es lo esperable—, cuestiones propias del orden feudal, punto de anclaje prototípico del maravilloso.

Los estudiantes identificaron los atributos femeninos que suelen estar presentes en esos relatos: expresaron que siempre son mujeres bellas que esperan ser salvadas por un caballero. La profesora les preguntó si conocían a alguna mujer de cuentos o películas que no fuera así y mencionaron a Valiente, a Rapunzel (algunos la cuestionaron) y a Mulan. Añadieron que siempre terminan siendo felices. En relación a cómo empiezan, uno de los chicos evocó el “Había una vez”. Por lo tanto, el grupo evidenció el conocimiento de las fórmulas, de espacios esperados, de ubicaciones temporales posibles, de personajes estereotípicos y agregaron el perfil “machista”, presente en este tipo de cuentos. Explicitaron que todas estas características se repetían tanto en el maravilloso como en el *fantasy*, aunque la novela de Levin se destacaba por el cuestionamiento al lugar del “hombre que venía a salvar al mundo”; en esta historia, él era débil, por lo que termina siendo Petalla la que debe liderar la batalla redentora. Ella es acompañada por la Pitonisa, personaje que debido a sus características físicas (era muy alta, calva) e intelectuales es emparentada por los jóvenes con Star Wars.

Hacia el final de la propuesta, subrayamos dos rasgos en *Los Siete Nombres*. Por una parte, la protagonista es una heroína que deberá lidiar con un mandato de supervivencia y reproducción y hará, con esa herencia y ese legado, un trabajo de búsqueda y construcción de su propia identidad. Por otra parte, a lo largo de catorce capítulos y un epílogo, Petalla va recibiendo diferentes nombres, en un acto de bautismo que es a la vez la investidura de un nuevo poder extraordinario y la muerte de quien lo lega; el nombre propio, entonces, es un signo que identifica y se encarna. Su periplo comienza la noche en que se separa de su madre para sumergirse en las aguas del lago e inicia la travesía: así, como emergiendo del útero de la tierra para iniciar una nueva vida, emprende el camino para devenir la heroína que se espera que sea. La cuestión del nombre, cifra de la persona, de su identidad y del significante que la particulariza, viene a oponerse al borramiento que procura toda “dictadura”, palabra con que los jóvenes

caracterizaron las circunstancias que a esta protagonista, Petalla, le tocó atravesar.

Conclusión

En el comienzo del trabajo, nos preguntábamos qué elementos del *fantasy*, tan apegados al maravilloso, reconocerían los estudiantes. Este género propuesto, que en un principio les pareció ajeno, resultó muy cercano a medida que pudieron ir identificando las semejanzas con muchos otros relatos leídos o vistos: reconocieron intertextualidades implícitas, parentescos con el maravilloso (al que se refirieron como “fantástico” o “ficción”), personajes amenazantes (devoradores) que los retrotrajeron a lecturas previas, realizadas a lo largo de la infancia. Además, hicieron su propia lectura crítica: desentrañaron el sexismo presente en muchos de los relatos que leen o que se les ofrecieron desde niños, en contraposición a la protagonista de *Los Siete Nombres*, y aplicaron el concepto de “dictadura” a las circunstancias del mundo que presenta esta novela.

El hecho de sobrevivir a un mundo dañado, que recae en este caso sobre las espaldas de la joven Petalla, ofrece a los jóvenes del siglo XXI la posibilidad de visitar el maravilloso desde nuevas apuestas genéricas como un modo de indagar los caminos que den respuesta a la distopía realista que nos toca habitar. Posiblemente, este es uno de los motivos por los cuales la atracción por las sagas, en los diferentes formatos, es ya parte de una cultura generacional.

Referencias bibliográficas

- Bodoc, L. (2000). *La Saga de los Confines: Los Días del Venado*. Alfaguara.
- Bodoc, L. (2002). *La Saga de los Confines: Los Días de la Sombra*. Alfaguara.
- Bodoc, L. (2004). *La Saga de los Confines: Los Días del Fuego*. Alfaguara.
- Escriña Marti, E. (adapt.) y Wernicke, M. (ilust.) (2010). *Lo que quiere una mujer*: versión libre de la obra “El cuento de la comadre de Bath” de Geoffrey Chaucer. CalibroscoPIO.
- Fernández, M. G. (2017). *Como por encanto. La obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil*. Santiago Arcos Editor.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversion*. Catálogos.
- Le Guin, U. K. (1968). *El ciclo de terramar: Un mago de Terramar*. Ediciones Minotauro.
- Le Guin, U. K. (1972). *El ciclo de terramar: Las tumbas de Atuan*. Ediciones Minotauro.
- Le Guin, U. K. (1974). *El ciclo de terramar: La costa más lejana*. Ediciones Minotauro.
- Le Guin, U. K. (1990). *El ciclo de terramar: Tehanu*. Ediciones Minotauro.
- Le Guin, U. K. (2001) *El ciclo de terramar: En el otro viento*. Ediciones Minotauro.
- Mattio, J. (sel. y prolog.). (2020). *Paisajes experimentales: antología de nueva ficción extraña*. Indómita Luz Editorial.
- Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of fantasy*. Wesleyan University Press.
- Todorov, T. (1970). *Introducción a la literatura fantástica*. Paidós.

Wattpad o el semillero de la ficción juvenil escrita por lectoras/es. Apuntes para la problematización de un campo poroso y dinámico

María Bazán Lazcano Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) / merybl@gmail.com

Resumen: El ecosistema cultural y mediático actual es rizomático, en términos de Deleuze y Guattari. La lectura, la escritura, el cine, los videojuegos, las redes sociales, la multimodalidad y la hipertextualidad, como prácticas entramadas y naturalizadas que suceden en simultáneo, permean las narrativas que configuran las identidades de las juventudes y las formas de consumo de bienes simbólicos que constituyen sus sentidos de pertenencia.

En la plataforma digital Wattpad, adolescentes y jóvenes se inician y ejercitan en la producción de ficción, bajo la modalidad *neofolletinesca* de publicación periódica de capítulos para una comunidad de pares heterogénea y expectante. Escriben, en muchos casos, sobre personajes de su mismo rango etario o atravesados por inquietudes o problemáticas que les son afines, ya sea dentro de géneros realistas, fantásticos o híbridos. Esto implica, por un lado, la valoración de la tradición, el refuerzo de la preferencia por géneros heredados y estables (canon), a la vez que la apuesta por otras discursividades (*fandom*), y por el otro, supone también una búsqueda de apropiación o conquista del territorio literario juvenil. La experiencia dual de jóvenes que leen y escriben reporta un cambio notable en el agenciamiento, en quién mira y se mira a su vez.

En esta ponencia se hará referencia a tres novelas ganadoras de los premios Wattys 2019, un reconocimiento que otorga anualmente Wattpad a ficciones destacadas en función de su popularidad (cantidad de lecturas y votación favorable de la comunidad) y adecuación a ciertas categorías predefinidas. ¿Será que existe una literatura juvenil que empieza a disputarle al mundo editorial (y adulto) la potestad de definir sus parámetros, temas y formas de representación de sus destinatarios/as? ¿O en realidad se trata de la reproducción en formato digital, y con mayor alcance, de la variedad de oferta literaria ya existente en las propuestas editoriales en formato impreso?

Palabras clave: Wattpad; Wattys; literatura juvenil; cultura digital; editoriales; ficción juvenil; canon; *fandom*.

Introducción

*¿Qué será, pues, la literatura para adolescentes a partir de ahora?
Quizá empiece a desaparecer tal y como la conocemos...
Quizá los adolescentes quieran hacer oír su voz y no ser únicamente lectores.*

Ana Díaz-Plaja

En la actualidad, los/as jóvenes encuentran en las tecnologías un entorno propicio para el despliegue de sus escrituras vernáculas y, especialmente en Wattpad, que recoge, potencia y expone sus singularidades en clave ficcional, pueden mostrar y expandir la palabra o la voz textual propia y conformar redes de pertenencia en torno a sus intereses y consumos culturales compartidos. La escritura allí fusiona su contundencia corpórea con sus vidas como hábito y necesidad. Es desde el lenguaje y específicamente desde la ficción que los horizontes dispares de las juventudes se aúnan y forman sus propias *comunidades hermenéuticas* (Martín-Barbero, 2002) con discursividades que se gestan al ritmo de los pulgares y el teclado: allí conciben y producen otros modos de percibir y narrar la identidad y acaso (parte de) la literatura que escriben, leen, recomiendan y discuten.

Fundada en 2006, propiedad de la empresa canadiense WP Technology, Wattpad constituye hoy una caja de resonancia de estas inquietudes. Registra alrededor de 70 millones de usuarios/as lectores/as en todo el mundo, 30 millones de historias en más de 50 idiomas y casi 300.000 escritores/as de 35 países, que anualmente participan del mayor certamen internacional de escritura de ficción juvenil (Pianzola et al., 2020). Allí, adolescentes y jóvenes, con edades que llegan hasta los 35 años promedio, se inician y ejercitan en la producción de ficción, bajo la modalidad *neofolletinesca* de publicación periódica de capítulos para una comunidad de pares heterogénea y expectante. De esta manera, participan e interactúan como órgano indispensable de ese “cuerpo textual” colectivo. Escriben, aunque no exclusivamente, sobre personajes de su misma generación o atravesados por inquietudes o problemáticas que les son afines, ya sea dentro de géneros realistas, fantásticos o híbridos, en los cuales incluyen elementos propios de otros lenguajes o modalidades discursivas: visual, audiovisual, memes, gifs, etc.

En este trabajo abordaremos tres novelas ganadoras de los premios Wattys, un reconocimiento que otorga anualmente Wattpad a ficciones destacadas en función de su popularidad (cantidad de lecturas y votación favorable de la comunidad) y adecuación a ciertas categorías predefinidas. Las obras son: *La chica de la bicicleta* (2019),¹ de @JanePrince394; *Nocturno* (2018), de @Fantagoria y *Kancer* (2017), de @Catcatalina_. El propósito es evidenciar las formas de autorrepresentación del sujeto adolescente/joven, que se cristalizan desde estas ficciones, y reflexionar sobre el modo en que dialogan con el tipo de lector/a que pone en evidencia la plataforma a partir de las dinámicas participativas que ofrece.

Análisis

En los perfiles de las autoras figuran pocos datos de anclaje empírico: @JanePrince394 es oriunda de México, @Catcatalina_ de Chile y de @Fantagoria no se sabe, simplemente se presenta con un poema y otros datos. Usan seudónimos, claro está, e incluyen en sus perfiles *links* a sus redes sociales y referencias a premios ganados, entre otra información siempre variable.² En los Premios Wattys de 2019, *La chica de la bicicleta* ganó dentro de la categoría “Novela juvenil”, *Nocturno* destacó en la de “Forjadores de historias” y *Kancer* lo hizo dentro de las obras consideradas “Originales”. Las categorías de estos premios, que prescriben ciertas características de adecuación, han ido variando en mayor o menor medida en el tiempo, en función de lo que se busca destacar o reconocer en las ficciones producidas; pero en 2019 hubo un giro hacia las clasificaciones de géneros literarios y del mundo editorial,³ tal vez como un modo de alinearse explícitamente con el mercado: no solo son muchas las editoriales que “miran” lo que sucede allí para evaluar qué “rescatar” y publicar en papel (es el caso de Penguin Random House, por ejemplo), sino que la misma plataforma ya cuenta con su propio sello, Wattpad Books.⁴

La chica de la bicicleta podría inscribirse dentro de la tradición realista de las novelas de formación o aprendizaje, debido a la trama y a la secuencia narrativa que desarrolla. Corre el año 1998; Lucas, el narrador protagonista, tiene 17 años, vive con su madre y hermana menor en Tecolutla (México), trabaja

¹ En octubre de 2020, la novela dejó de ser de acceso totalmente libre, como era hasta entonces, y pasó a formar parte del programa de Wattpad “Historias pagadas”, por lo que su acceso ahora es restringido: solo puede leerse de manera gratuita hasta el capítulo 21 (consta de 60); los demás se desbloquean, en parte o de forma completa, luego de realizar un pago determinado en cada caso.

² Los datos expuestos aquí son pasibles de modificarse en cualquier momento, debido al entorno volátil y editable en el que se asientan sus identidades digitales.

³ Pueden verse aquí las otras categorías de los Wattys 2019: <https://www.wattpad.com/wattys/2019/es/>.

⁴ Merino, M. (1 de febrero de 2019). Wattpad lanza su propia editorial y recurre al *deep learning* para decidir qué historias publicar. <https://www.xataka.com/inteligencia-artificial/wattpad-lanza-su-propia-editorial-recurre-al-deep-learning-para-decidir-que-historias-publicar>

medio tiempo mientras culmina la escuela, para aportar económicamente, y aspira a ingresar a la universidad y ser contador. Un día se topa en la bici con Isabel, de su misma edad, quien se transforma en la motivación sentimental y existencial para salir adelante, creer en sí mismo y superar el trauma por la muerte trágica de su padre. *Kancer*, por su parte, es una novela ilustrada de ciencia ficción¹ en la que Luca Manns, con 21 años, no sabe qué hacer con su vida, se siente rechazado por su propio entorno (familiar y social) y ve en *Kancer* la posibilidad de empezar de nuevo en otro lugar, que imagina idílico y único. Por último, *Nocturno* es una novela híbrida que podría ubicarse dentro de un *fantasy pop*,² ya que combina un marco realista inicial con elementos fantásticos, surrealistas y élficos, y la cultura pop japonesa.³ Narra la historia de Adiel, un joven de 18 años que viaja a Nueva York con el fin de suicidarse y ver por última vez su cuadro favorito de Van Gogh: *La noche estrellada*. Tras beber cianuro, “despierta” en un universo onírico de cuadros artísticos y se topa con Nocturno, un también joven personaje élfico que representa al Tiempo y la Muerte, y funciona como una suerte de guía en el viaje introspectivo y regenerativo que realiza Adiel dentro de ese limbo particular.

Las tres novelas congregan protagonistas jóvenes con cierto aire de fracasados, deprimidos y desencantados, no solo consigo mismos sino también con los demás, o con una realidad individual y colectiva que se torna insoportable. Lucas tiene baja autoestima y es retraído, pero proyecta una visión optimista de los demás (jóvenes o adultos). En Luca Manns hay un pesimismo extrapolable al contexto social urbano y capitalista que lo circunda, que le devuelve una sensación de soledad, ajenidad y extrañeza completa dentro de ese mundo consumista en el que no termina de encajar. El universo adulto se percibe como una amenaza, y la convicción de ese sinsentido es el impulso para abandonar todo por lo que proyecta hallar en *Kancer*, pero cuando ingresa allí se encuentra con algunos adultos indiferentes y otros que directamente lo atacan para capturarlo (no hay casi jóvenes en esa especie de panel de abejas amurallado). Adiel, por su parte, es un joven hosco, huraño y con un pasado familiar y escolar confuso y oscuro (mala reputación, rechazo, hastío e indiferencia). Su estadía en ese no-lugar, donde también hay otros/as adolescentes y unos pocos adultos, es una especie de “viaje del héroe” filosófico e introspectivo: cada cuadro pictórico se presenta ante él como una prueba para resolver conflictos internos y preguntas existenciales, sanar antiguas heridas y purgarse poco a poco de su desasosiego.

Tanto *Nocturno* como *Kancer*, situadas temporalmente en 2010 y 2016, respectivamente, muestran formas de ser joven que, lejos de pregonar cierta (aunque no única) imagen cristalizada de la juventud como promesa de cambio y estandarte optimista del porvenir, son caracterizadas desde el desencanto por su presente y lo que el mundo y los adultos les ofrecen como posibilidad (algo que también pueden evidenciarse como *leitmotiv* propio de novelas de referencia, como *El guardián entre el centeno*, de J. D. Salinger). En ambos personajes, la alternativa es el escapismo, la fuga a otro lado, ya sea en términos concretos (el viaje de Luca a *Kancer*) o definitivos (el suicidio en Adiel). En este sentido, aparece la metáfora del pasaje o umbral, que evoca la idea de transformación de un estado de cosas a otro, pero que no sabemos si concluirá bien porque resta el final.⁴ Adiel, además, “fracasa” en un punto en su intento por acabar con su vida —ni está vivo ni está muerto, le explicarán—, ya que el estado de suspensión del tiempo lo deja atrapado en la clarividencia de su purgación, pero sin poder regresar para “arreglar” las cosas. Es un viaje iniciático onírico que queda trunco, como un “*bildungsroman* fracasado”, ya que, como

1 Las ilustraciones fueron realizadas por @Jotailustraciones. Desafortunadamente, la novela se discontinuó después del galardón de los Wattys.

2 Se trata de un género no tipificado en realidad, sino que deviene como posibilidad de la propia observación realizada sobre las características estructurales y discursivas de la obra en cuestión.

3 Contiene intercalaciones de música referencial en ciertos capítulos, imágenes de grandes obras pictóricas como parte de la trama e ilustraciones al estilo manga realizadas por la propia autora.

4 Al igual que *Kancer*, *Nocturno* proyectaba tener una continuación, pero eso no ocurrió hasta el momento.

señala Piacenza (2011), “no solo fracasa en relación con su fin último (la integración final del individuo a la sociedad; la maduración) sino que está perdido desde el inicio porque la muerte es lo que está al final de la transformación” (p. 10). O, más bien, aquí el comienzo es la muerte autoprovocada, y el crecimiento o aprendizaje interior solo es posible en un espacio irreal irrevocable, casi como metáfora. Por su parte, Luca Manns siente que ingresar a *Kancer* es deshacerse de su “antiguo yo”. Los modelos o referentes que le ofrece la sociedad ya no son opciones válidas ni convocantes; el salto hacia lo desconocido es mejor alternativa aun cuando puedan existir riesgos. Tampoco hay entonces posibilidad de integración. En cierta forma, las tres novelas, aunque se inscriben en géneros literarios diferentes, sitúan a sus jóvenes personajes en encrucijadas que, una vez atravesadas o dirimidas, producirán en ellos algún tipo de revelación. Solo en Lucas se da una parábola de superación.

Asimismo, siguiendo a Carli (2002), el dilema de la representación de niños, niñas y adolescentes versa en que esta siempre se halla intermediada por instituciones que estabilizan y hacen circular determinadas coordenadas de homologación colectiva. Cuando Wattpad describe la categoría de “novela juvenil”, en la que incluye a *La chica de la bicicleta*, explicita los aspectos relacionados con este atributo: “sobrellevar la pérdida, explorar la identidad de género y la sexualidad, o lidiar con un enamoramiento de escuela secundaria, estas historias capturan una auténtica voz adolescente y los desafíos emocionales de crecer”.¹ Así, refuerza institucionalmente una concepción estereotipada (Amossy et al., 2001) de la “juventud contemporánea”, encerrada en parámetros temáticos y vivenciales acotados. En este sentido, la plataforma homologa aquí la condición de *ser joven* o adolescente con el tipo de oferta ficcional que se ajustaría *mejor* a aquella, pero ¿no son las otras dos novelas también juveniles? ¿Qué se juega en esa disputa de sentidos y representaciones? ¿Por qué en algunos casos (en otras obras) se adscribe más claramente el destinatario y en otros se lo elide en términos enunciativos, aunque sus lectores/as formen parte de ese público en términos generacionales? En relación con el sintagma “literatura juvenil”, ¿qué tensiones y discusiones se deslizan y dejan ver entre las definiciones categóricas que aporta el mundo adulto y las ficciones que las juventudes producen desde sus propios parámetros de inventiva?

Pero volviendo a las obras, sin duda, desde lo anecdótico de las tramas, no parece que las situaciones y características asignadas a los/as jóvenes sean nuevas o acaso originales en el campo literario, en términos de que la adolescencia ya carga con el mote de ser una etapa donde el escepticismo y el sentimiento de incompreensión se experimentan con frecuencia. Sin embargo, quizás aquí lo interesante sea advertir que desde la pluma juvenil trasunta una revitalización de este “esquema colectivo cristalizado” (Amossy et al., 2001, p. 69), pero que, sobre todo en *Nocturno* y *Kancer*, podría estar señalando también la presencia de una discursividad social generacional en gestación, o ya en proceso, de la que estos/as mismos/as escritores/as en formación o formados/as, y su comunidad lectora, se harían eco desde sus ficciones. En este sentido, cabe preguntarse qué realidad extraliteraria sedimenta los imaginarios que proyectan en sus obras.²

En Wattpad la lectura se da en clave colectiva y a la vez coral, dentro de un formato ficcional *serializado* (hoy tan en boga) que, mediante pausas, *cliffhangers* e intrusiones para/metatextuales de sus autores/as, mantiene las expectativas de la audiencia. Quienes comentan los capítulos de estas obras retroalimentan con opiniones, impresiones e interpretaciones el devenir de la ficción, a la vez

¹ Ver descripción completa en <https://www.wattpad.com/wattys/2019/es/>.

² En una entrevista a la autora de *Kancer*, ella explica que su novela refleja la sensación térmica de la juventud chilena en estos tiempos, en cuanto a la incertidumbre, la apatía por el presente y el rechazo a ciertos modelos propuestos por las instituciones: Fajardo, M. (20 de octubre de 2017). Autora de bestseller juvenil: “en Chile no te educan para desarrollarte en lo que eres bueno, ni para ser feliz”, *El Mostrador*. <https://bit.ly/37W2cj8>.

que en muchos casos confirman su efectiva identificación con los modos de actuar de los personajes y las situaciones a las que ellos se enfrentan. La cristalización de la representación del joven, entonces, también se desprende de la práctica lectora en sí misma, y no solo de los textos que la sustentan. En este sentido, el carácter de “novelas-espejo” que Turin (citado por Colomer, 2009, p. 134) asigna a los textos realistas de literatura juvenil se traslada aquí también a la construcción de una *narrativa periférica*, la que emerge del intercambio entre autores/as y lectoras/es alrededor de la obra. Se produce así una simbiosis en la configuración de esa autorrepresentación a partir de la relación pendular y sinérgica entre lo que leen, que les devuelve una imagen ficcionalizada de sí mismos/as con la que acuerdan o incluso discuten, y la conversación horizontal alrededor de esa narrativa central propiciatoria y mediadora de otras lecturas. Tal como señala Gonçalves Da Silva (2018), “el lector adolescente encuentra en estas estructuras un territorio por conquistar. Ellos, desorientados, transitan a través de la ficción; recogen pistas, direcciones, conjuros o palabras para ubicarse dentro de ellas [...], se confieren metáforas en la pertenencia” (p. 18).

Asimismo, la decisión de escribir sobre ámbitos, hábitos, intereses y sobre todo personajes que mimética y especularmente reproducen la edad o temporalidad vital que sus autores/as detentan, y sobre cuyas vidas su también joven audiencia desea leer, podría entenderse como una operación de autoafirmación, no solo de un tipo de preferencia ficcional por historias que problematizan su presente histórico o cronológico, sino de la propia identidad o del proceso dinámico de su configuración en lo que respecta a los mecanismos de subjetivación que ofrece el lenguaje, y la escritura de ficción particularmente. Si en el universo editorial de la literatura juvenil son y han sido tradicionalmente los/as adultos/as quienes escriben/escribieron para aquella generación, pero desde la nostalgia de su historia y experiencia personal lejana de juventud (es decir, posicionándose necesariamente desde una distancia temporal), en estas ficciones de Wattpad, al contrario, no existe prácticamente tal distancia entre quienes escriben, quienes están representados/as, y quienes leen. Desde la perspectiva de sus autores/as, podríamos aventurar que hay una *nostalgia en diferido*, o directamente una mostración del presente de ese/a joven en clave de proyección literaria, que siempre supone cierta estilización.¹

En la medida en que estos/as jóvenes escritores/as noveles son leídos/as y apoyados/as por sus comunidades de pares, parecen lograr cierta autoafirmación de su subjetividad, que no fluye en plenitud mientras permanezca en la intimidad (Sibilia, 2013). Dichas comunidades virtuales son para ellos/as *territorios retóricos* (Augé, 2007), porque existe un reconocimiento mutuo, explícito o no, entre quienes las conforman, una matriz de pertenencia atribuida colaborativamente a los aspectos que traccionan como enlaces de sentido compartido: “un conjunto de puntos de referencias espaciales, sociales e históricos: todos los que se reconocen en ellos tienen algo en común, comparten algo, independientemente de la desigualdad de sus respectivas situaciones” (ídem). Comparten la lectura entrelazada con trozos de experiencias de vida dispuestos en metatextos, en comentarios profusos y desprejuiciados, o la vida misma entramada, texturada y proyectada en la ficcionalización de sus deseos, frustraciones y temores.

Conclusiones

En tanto muestras de un análisis que pretendemos extender y profundizar en trabajos de investigación futuros, consideramos que las novelas presentadas evidencian, por un lado, la valoración de la tradición, el refuerzo de la preferencia por géneros heredados y estables, a la vez que la apuesta por

¹ El caso de *La chica de la bicicleta* es curioso porque, aunque la contemporaneidad entre su autora y sus personajes coincide en términos de edades, la historia se sitúa en una década anterior (fines de los noventa) a la de su nacimiento (año 2000). Según su propio testimonio, obtenido en un intercambio por Facebook, esto se debe a que le interesaba que en la trama no existieran los teléfonos celulares ni las redes sociales.

otras discursividades (o variaciones del canon), que juegan con la multimodalidad e hipertextualidad como recursos estilísticos y narrativos decisivos en los modos de producción de ficciones distintas, que propician una recepción favorable por parte de la comunidad de lectores/as. Por otro lado, la contundente y abrumadora proliferación de obras que pululan en Wattpad da cuenta de un intento de buena parte de los/as jóvenes de apropiarse del territorio literario que les incumbe y disputar su representatividad (aun cuando puedan reproducir estereotipos). Sin excluir ni rechazar la oferta editorial de factoría adulta para público juvenil o aun de los clásicos (porque también los consumen), estas voces alternativas, en tanto no aún del todo legitimadas, que se ejercitan en una escritura abierta, espectacularizada y colectiva sin complejos, ensayan así algunas fisuras hacia dentro del campo que delatan su porosidad. En este sentido, la experiencia dual de jóvenes que leen y escriben reporta un cambio notable en el agenciamiento, en quién mira y se mira a su vez. Esto no implica minimizar ni ignorar el hecho de que escriben dentro de una plataforma *mainstream*, que monetiza y tracciona la productividad de sus usuarios/as, define parámetros de premiación para determinados géneros cuyas características también prescribe, visibiliza o invisibiliza ciertas obras a través de su algoritmo en función de su popularidad, valoración o densidad de interactividad entre lectores/as, y de esta manera garantiza que el negocio de la ficción juvenil digital se mueva constantemente. Todo esto nos hace preguntarnos: ¿son realmente posibles los puntos de fuga o las resistencias dentro de una configuración hegemónica de las prácticas de lectura literaria en jóvenes? ¿Cómo irrumpen lo novedoso, lo rupturista o lo simplemente diferente dentro de sistemas de consumo que legitiman y validan positivamente ciertas categorías, ciertos géneros, ciertas tramas y narrativas por sobre otras, y están únicamente regulados por *inputs* y *outputs* maquínicos, que sin duda responden en parte a la manifestación de lectores/as reales, pero que, lejos de profundizar en lo que esas expresiones significan o pueden significar en otros términos, se remiten a parametrizar algorítmicamente lo que la misma plataforma propone como opciones y refuerzan entonces respuestas de consumo predigitadas? Aun dentro de este escenario, cuyo despliegue y alcance desconocemos, no podemos concluir que exista un efecto de aguja hipodérmica ni un determinismo funcional por sobre la libertad y las motivaciones individuales de quienes escriben en Wattpad. Más bien postulamos una tensión en movimiento. Hay en los/as jóvenes una necesidad de contar y narrarse desde la simulación estilizada de mundos posibles más o menos caóticos, de ensayar con la palabra expuesta y dialogada la configuración de una voz y estilo propios, de poner en discusión temas tabúes o no tanto, de jugar con los límites de los géneros (y hasta crear los propios), y de participar, por qué no, en la conversación más amplia y legitimada del campo de la literatura juvenil. Siguiendo a Pianzola et al. (2020), “las nuevas generaciones de *wreaders* no solo están expandiendo los mundos de la narrativa canónica, sino que, de hecho, están asumiendo el rol de creadores originales al compartir el lenguaje internacional más extendido: el de la invención narrativa”.¹

Referencias

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Colección Enciclopedia Semiológica. Eudeba.
- Augé, M. (2007). Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana. *Contrastes: Revista cultural*, 47.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- @Catcatalina__ (2017). *Kancer*. <https://www.wattpad.com/story/92304218-kancer-novela-gr%C3%A1fica-ganadora-wat-tys-2017>.
- Colomer, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.

¹ Traducción propia del texto original: “New generations of ‘wreaders’ are not simply expanding canonical narrative worlds [...], but are actually taking over as original creators, by sharing the most widespread international language: that of narrative invention”.

Fajardo, M. (20 de octubre de 2017). Autora de bestseller juvenil: “en Chile no te educan para desarrollarte en lo que eres bueno, ni para ser feliz”. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2017/10/20/autora-de-bestseller-juvenil-en-chile-no-te-educan-para-desarrollarte-en-lo-que-eres-bueno-ni-para-ser-feliz/>.

@Fantagoria (2018). *Nocturno*. <https://www.wattpad.com/story/99587374-nocturno-ganador-del-wattys-2018>.

Gonçalves Da Silva, F. (2018). *La nostalgia del vacío. La lectura como espacio de pertenencia en los adolescentes*. Cuadernos Hexágono.

@JanePrince394 (2019). *La chica de la bicicleta*. <https://www.wattpad.com/story/160528750-la-chica-de-la-bicicleta>.

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, 0. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>.

Merino, M. (1 de febrero de 2019). Wattpad lanza su propia editorial y recurre al *deep learning* para decidir qué historias publicar. *Xalaka*. <https://www.xataka.com/inteligencia-artificial/wattpad-lanza-su-propia-editorial-recurre-al-deep-learning-para-decidir-que-historias-publicar>.

Piacenza, P. (2001). Subjetividad adolescente, literatura y formación en los años sesenta en la Argentina. *Revista Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6.

Pianzola, F., Rebora, S. y Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins. *PLoS ONE*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>.

Sibilia, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

Wattpad (<https://www.wattpad.com/>).

Wattpad (2019). *The Wattys Awards*. <https://www.wattpad.com/wattys/2019/es/>.

Escrituras extraordinarias: La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad¹

Ana Gabriela Barral / anitabarral@gmail.com.ar

Ponencia en: VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur

Abstract: Este trabajo se propuso conocer, documentar, describir y analizar la experiencia de escritura con adolescentes en situación de encierro punitivo, alojados en el Complejo Esperanza, en Córdoba. Planteamos una investigación de corte etnográfico, desde un enfoque descriptivo-interpretativo. Partimos de la observación/participación en los talleres literarios que propuso la biblioteca de la escuela en contexto de encierro. Indagamos entonces sobre sus biografías, la alfabetización y las posibilidades de escribir en la institución de encierro: aquí apareció con fuerza la escritura cotidiana en la institución punitiva. Pusimos foco en el significado que adquieren unas y otras escrituras como táctica, como recurso extraordinario para sobrevivir.

Palabras clave: experiencia de escritura, encierro, jóvenes.

Introducción

Intentaré en esta ponencia presentar de manera muy acotada un trabajo realizado durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 (dos años de investigación en campo y cuatro de escritura) en el Complejo Esperanza, provincia de Córdoba. Antes de iniciar esta descripción, creo necesario contextualizar:

El Complejo Esperanza es la institución que durante aquellos años concentraba a todos los jóvenes varones (entre 12 y 18 años aproximadamente) privados de la libertad en la provincia de Córdoba. Está ubicado en la localidad de Bouwer, a 14 km de Córdoba Capital. El debate respecto a la justicia en lo penal juvenil es un campo de batalla que no llegaremos a desarrollar. En él se enfrenta el enfoque de protección de derechos con el discurso de “mano dura”, y a la vez con la continuidad de viejos modelos de tipo tutelar.

Dentro del Complejo Esperanza funcionaban y funcionan varias escuelas que pertenecen a la modalidad educativa Educación en Contexto de Encierro, creada a partir de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional (año 2006). Dentro de las escuelas, desde el año 2014 funciona una biblioteca escolar y la institución educativa trabajó de manera colectiva un proyecto institucional: la revista *Tumbando Rejas*.

¹ Trabajo final de la Maestría en Escritura y Alfabetización/ FAHCE/UNLP. Directora Dra. Alicia Inés Villa. Publicación completa: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1450>

La experiencia de escritura en jóvenes privados de la libertad¹

Marco teórico

Su construcción se constituyó como un trabajo de investigación en sí mismo; además, hubo que posicionarse teóricamente. Elegimos tres categorías teóricas que nos sirvieron de eje, sobre las que haremos ahora una muy breve síntesis:

Sobre los jóvenes. Tomamos de la investigadora mexicana Rossana Reguillo Cruz la idea fundamental de que “los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo” (Reguillo Cruz, 2002, pág. 50). Reguillo Cruz sostiene que “Resulta urgente “deconstruir” el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes, a los empobrecidos principalmente, como los responsables del deterioro y la violencia” (Reguillo Cruz, 2002).

Para abordar un tema como el de los jóvenes, la marginalidad y la delincuencia, proponemos distanciarnos de una idea simplificadora de supuesta correspondencia juventud/pobreza/delito, y más bien partir de un enfoque de vulneración de derechos. Tomamos de Alicia Villa y César Barletta (2014) una referencia elemental para este trabajo: “la mayoría de los niños, las niñas y los jóvenes que se identifican como marginales, delincuentes, peligrosos/as portan historias de vida marcadas por la vulneración de sus derechos y la irresponsabilidad de una sociedad que los victimiza” (Villa, A. y Barletta, C., 2014, pág. 92). A lo citado hay que agregar que “a partir del cautiverio de los jóvenes en la trama punitiva o asistencialista terminan insertos en una trama de relaciones que habilita a distintos agentes a intervenir sobre estas vidas” (pág. 92).

Sobre la escritura. Hablamos de la escritura como una práctica social, histórica, cultural, cognitiva y lingüística al mismo tiempo (Ferreiro, 2001; Cardona, 1994). Concebimos este objeto como un concepto complejo, sujeto a múltiples interpretaciones, enfoques y discusiones. En palabras de Emilia Ferreiro: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2001).

Una referente primordial para este trabajo fue Michel Petit y sus ideas sobre los jóvenes y la lectura. Nos preguntábamos si la escritura, tal como la lectura, podría llegar a ayudar a las personas “a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorables”.² Otro referente imprescindible cuando se habla de la *escritura de la gente común* es Daniel Fabre, quien sostiene que *la conquista de la letra* se presenta como una *gesta heroica*: “La fuerza objetiva que yace en la escritura se verifica de la siguiente manera: es captada por el acto de escribir e incorporada por el escritor, a quien esta misma fuerza transfigura”.

Sobre la experiencia. Sobre este complejo concepto podemos decir muy resumidamente, de acuerdo con Teresa De Laurentis, Jorge Larrosa, Dubet, etc., que la experiencia es tanto colectiva como individual, que es la historia misma de un sujeto y que lo constituye, que se elabora en forma de relato ya que “la materia prima del relato es la experiencia, la vida” (Larrosa, 2013). Sabemos que el relato de la experiencia no es simple y transparente, sino que siempre está sujeto a ciertas coerciones y unas censuras específicas.

¹ Una vez elegido el tema de investigación de la tesis: escritura y jóvenes privados de la libertad, la tarea principal fue pensar qué cosa interesante/nueva se podía decir, qué aporte se podía hacer. Una primera percepción se corroboró luego: que, si bien había abundante cantidad de experiencias de escritura en las cárceles, estas no se daban en el ámbito de la investigación académica. Una segunda percepción nos alentaba a seguir: no son muchas las personas dispuestas a entrar y permanecer en estos contextos hostiles, de encierro, de conflicto permanente.

² En ese caso Petit hace referencia a la lectura.

Objetivos

El objetivo general fue describir y analizar la experiencia de escritura de un grupo de jóvenes alojados en el Complejo Esperanza, el que se desglosó en torno a dos aspectos: la experiencia de escritura literaria propuesta en los talleres de la biblioteca y la experiencia de escritura cotidiana en el encierro. Indagamos sobre las posibilidades y oportunidades de acceso a la escritura, en los relatos de los jóvenes sobre la experiencia de apropiación de la escritura, su biografía escritora y sus experiencias sociales de escritura.

Preguntas

Si bien el terreno en el que nos sumergíamos era en parte conocido, no lo era en la profundidad respecto al objeto al que nos queríamos acercar: la experiencia de escritura. Decidimos formular las preguntas en un cierto orden, lo que no refleja una jerarquía fija o gradualidad en la investigación.

¿Cuál es la experiencia de escritura de los jóvenes privados de la libertad, desde su apropiación hasta la experiencia actual en el encierro? ¿Cómo es la experiencia de escritura en los talleres literarios que propone la biblioteca de la escuela? ¿Qué, cómo, para quién y para qué escriben estos jóvenes en los talleres literarios? ¿Qué escriben los jóvenes en la cotidianeidad del encierro? ¿Dónde, cómo y con qué escriben? ¿Para quién y para qué lo hacen? ¿Cómo funcionan estas experiencias de escritura, entre las posibilidades y las imposibilidades de la institución de encierro? ¿Qué experiencias y qué significados personales, sociales, religiosos, políticos u otros, se encuentran asociados a la escritura de los jóvenes en situación de encierro?

Metodología y trabajo de campo

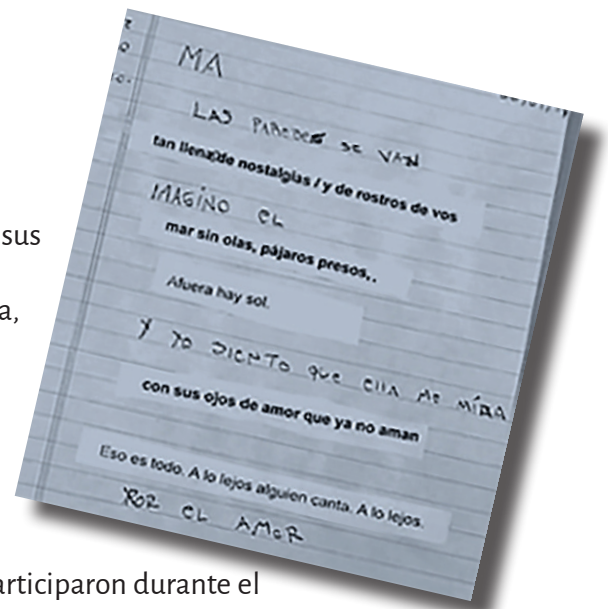
Hubo que tomar decisiones metodológicas, acotar y hacer un esfuerzo de concentración, teniendo siempre presente que el objeto de estudio era la experiencia de escritura de los jóvenes, ante la infinidad de preguntas y problemáticas que aparecían en la cotidianeidad de la vida en el encierro, que nos tentaban e interpelaban permanentemente. Partimos de una investigación de corte etnográfico, desde un enfoque descriptivo-interpretativo. Nuestra entrada al campo fue a través de los talleres que ofrecía la Biblioteca Abierta de la escuela; de allí surgieron las entrevistas a los jóvenes y los registros etnográficos, tanto en el año 2014 como en el 2015.

Se partió de la observación/participación en los talleres literarios que propuso la Biblioteca Abierta: en el año 2014, un taller literario de escritura individual; en el año 2015, un proyecto de escritura colectiva: la novela *La otra vida de los pibes pistoleros*.

Talleres literarios, año 2014

Las actividades se concentraron en el espacio de la Biblioteca Abierta de la escuela en contexto de encierro; desde allí se propusieron ciclos de tres talleres a distintos grupos de jóvenes a modo de invitación a la Biblioteca. Se plantearon las actividades y los momentos que puede ofrecer en general un taller de escritura creativa: ambientación, lectura grupal, escritura individual o en parejas, puesta en común. En el inicio, en la organización de los grupos, aparecieron algunas dificultades parecidas a las que cotidianamente debe resolver la escuela en el encierro, como por ejemplo: la estadía incierta de los jóvenes privados de la libertad en la institución, las salidas a Tribunales, cuestiones de salud, conflictos entre pares, el vínculo difícil con los guardias, los castigos, etc. Aun así, se conformaron cuatro grupos en los que se leyeron y escribieron poesías, acrósticos, narrativas, con consignas precisas, adaptándolas a las situaciones y al contexto.

Escribieron partiendo de lo que ya conocían: letras de canciones, poesías, acrósticos, en ocasiones intercalando sus palabras con las palabras de otros, “los poetas”, tomando sus versos *prestados*. En forma a veces minuciosa y cuidada, otras en forma caótica, lúdica, azarosa y sin enormes pretensiones literarias. Una de las producciones de estos talleres, escrita tomando *versos prestados*, es esta poesía de Nahuel



A partir de las entrevistas realizadas a los jóvenes que participaron durante el año 2014, podemos decir que la experiencia de estos talleres los ayudó, trayendo aquí sus palabras: a contar “lo que les pasa”, a hacer respirable el encierro: “desahogarse”, “despejar la mente”, a conocer “otros ambientes”, integrar otro tiempo: “un tiempo libre, un tiempo nuestro”, hablar de “otros temas” y encontrar otras palabras, “palabras nuevas”, “palabras de afuera”.

También escribieron relatos breves y cartas, se trata de escrituras la mayoría de las veces autorreferenciales, expresiones cargadas de la necesidad de “sacar afuera” algo que les pasa, algo que los ahoga. Aquí un fragmento de uno de estos relatos, una carta escrita por Nahuel a su familia:

“Kerida familia les pido perdón por todo lo que ago por todo lo que ise y lo que voi a aser A mi me gustaría estar siempre con todo pero no se porq soi asi a veces pienso q es por mi papa”. (N.)

Talleres literarios, año 2015

Los talleres se trasladaron de la escuela a la sala de visitas del Instituto Horizontes, de máxima seguridad. Se presentaron, por lo tanto, otras problemáticas y otras características. Se ganó un espacio: la sala de visitas, y un horario fijo: un día en la semana, por la tarde. Fueron necesarios nuevos permisos, negociaciones, el aval de la coordinación de la escuela y la mediación de las socio-educadoras.

Se desarrollaron a partir de allí trece talleres en un equipo formado por las talleristas, las socio-educadoras y los jóvenes. Se logró formar un grupo estable de jóvenes y se propuso un proyecto de escritura que culminó en la novela grupal. Partimos de una línea de tiempo grupal, en ella se escribían los momentos vitales intensos de cada uno, se iban armando los núcleos de una posible historia. Algunos escribían más y otros menos. En este contexto, la escritura grupal posibilitó que los que escribían más tomaran la posta, y los que escribían menos pudieran hacerlo a través de los otros: proponiendo ideas, debatiendo, tomando decisiones de forma y contenido, dictando a sus compañeros.

En este proceso se llegó a construir un personaje: Yandel, y una vida, su vida, con la mezcla de las vivencias de todos los chicos. La novela fue un eco de la propia vida, pero también es algo más: el eco de un *nosotros*, que es el eje de la escritura grupal. El *nosotros*, el hilo conductor de la narración; y la experiencia, el material del relato. Es importante aquí destacar que la densidad de la experiencia común es la materia prima que fue construyendo una historia que, por decisión de los jóvenes, debía ser realista, autorreferencial. Ellos manifestaron la primordial necesidad de escribir sobre y desde ellos, de contar lo que les pasa y les pasó, lo que sufren en el encierro, y valoraron sobre todo la posibilidad de ser leídos-escuchados. Escribir con otros generó una experiencia muy diferente de la escritura en soledad: se conformó una comunidad de escritura, ofreció a los jóvenes la oportunidad de participar en un proyecto colectivo.

A partir de la presencia en los talleres y el vínculo con los jóvenes realizamos entrevistas en las que indagamos sobre sus biografías escritoras, y las posibilidades de escribir en la institución de encierro. Allí aparecieron varias cuestiones: la cuestión de la alfabetización, claramente no nos encontrábamos ante una realidad de alfabetización generalizada; la actual experiencia de escritura, las escasísimas posibilidades de escritura cotidiana en la institución punitiva; y la escritura cotidiana. A pesar de las dificultades, a pesar de la alfabetización incipiente, de las prohibiciones, los jóvenes escribían cotidianamente y expresaban la necesidad de escribir

Pusimos entonces foco sobre la escritura cotidiana, en especial la escritura en los muros y en particular la del nombre sobre la pared. Si bien nos interesaban sus biografías escritoras, nos concentramos en las escrituras de la vida del encierro, y en su significado.

Respecto a la alfabetización

Nos encontramos con chicos que —como Enzo— no sabían leer y escribir. Enzo cumplió con casi toda la escolaridad primaria, pero no logró alfabetizarse. A pesar de que, como afirma Giorgio Cardona, la escritura *se aprende en la escuela*, esto a Enzo no le pasó. Apareció entonces en la indagación otra clase de alfabetización: unas ciertas redes de alfabetización “entre pares”, o “redes solidarias” e informales de alfabetización colaborativa, tal como las define Robinson-Pant, “redes de apoyo para las actividades de alfabetización”: “este modelo de alfabetización propone que la alfabetización es colaborativa —en lugar de individual, como en las perspectivas tradicionales de alfabetización “escolarizada”¹— y que las personas desarrollan redes de apoyo para las actividades de alfabetización”. (Robinson-Pant, p. 17).

Ramón nos relató su trabajo de alfabetizador con Enzo en la soledad de la pieza del encierro, lo que también había hecho con otro compañero.

Entrevista a Ramón:

“Me canso de ayudarlo... ¡todos los días! Él no sabe leer la letra minúscula, sabe la mayúscula. Bueno, yo le escribo palabras en mayúscula y él está aprendiendo, sabe... sabe... Yo por ahí también le digo así: le hago una palabra, que la lea, que después la memorice y que la escriba, así. Y la hace el loco... ¡la hace!”

“Anoche estuvimos hablando de eso, yo le dije: “ponete las pilas chino, la escuela te va a servir el día de mañana, cuando vayas al colegio. Ponete las pilas hermano, te va a favorecer una banda de cosas, leer y escribir va a ser lo primero, es algo grande” ... Yo le dije: “porque el día de mañana vas a querer ir a hacer algo y te va a faltar el colegio y no vas a poder y te va a dar bronca...”

Observamos que la desigualdad en la apropiación de la escritura tiene una relación ineludible con las desigualdades de acceso a la educación, dado que el rol fundacional de la escuela es justamente la alfabetización (Emilia Ferreiro, 2001). Pero también observamos que, dentro de las desiguales oportunidades, en el conjunto de estos jóvenes existen diferentes experiencias de apropiación de la escritura. Esta diversidad de experiencias es lo que hace que funcionen, como observamos en los anteriores relatos de Ramón y Enzo, esas mencionadas “redes solidarias” de alfabetización en las que los que saben “un poco más” actúan de alfabetizadores en la convivencia del encierro.

Finalmente, lo que quedó claro es que no nos encontrábamos ante un escenario de alfabetización

¹ En este punto es necesario aclarar que la alfabetización en la escuela se puede presentar como práctica social y no necesariamente en forma individual, tal como se propone desde los enfoques constructivistas latinoamericanos.

generalizada, y esto se correspondía con trayectorias escolares fragmentadas, interrumpidas y de exclusión, lo que revela condiciones de vulneración de derechos

La escritura cotidiana. Escrituras en la pared

Los jóvenes en el encierro escriben como pueden y donde pueden; muchas veces utilizan la pared, en una ocupación violenta del espacio, y así van construyendo los “palimpsestos de la prisión”. Se trata de escrituras furtivas, transgresivas, siempre fuera de lugar: una súplica, la palabra “libertad” o la palabra “madre”, un nombre —el nombre propio, la manifestación de un sentimiento personal, una denuncia, un deseo o una escritura ritual—. Llegamos a registrar más de doscientas escrituras en la pared, ensayamos distintas catalogaciones, una catalogación por las formas de producción, por temas o por ámbitos. Aquí solo las mencionaremos. En la necesidad de comprenderlas, lo importante fue presentárselas a los jóvenes, para que nos den más pistas en un grupo de discusión.

El nombre en la pared. Como dijimos, los jóvenes escriben en la pared, y escriben su nombre, aunque saben que no deben hacerlo:

Registro taller 4 de agosto

“Ya casi finalizando el taller Alejandro fue corriendo a escribir en la pared: “muerte a la yuta”, era la segunda vez que lo hacía... les pregunté después a Braian y a Joaquín si ellos escribían las paredes, dijeron que no, que después que pintaron el sector, menos, y que además no está bueno escribir el nombre en ese lugar, porque “dicen que si escribís el nombre, el nombre te llama para volver a ese lugar”

Entrevista a Enzo:

E: ¿Y si escribís tu nombre?

Enzo: No... Te llama... Cuando salís, te llama. Eso es lo que dicen...

E: ¿Vos nunca escribiste tu nombre?

Enzo: No... Y si lo he escrito me he arrepentido. Ya queda acá.”

Creencia o pensamiento mágico, lo importante es que en los pasillos del encierro se dice que, si se escribe el nombre en la pared, “la pared te llama”. Esta escritura/inscripción/huella de sí mismos, puede convertirse en una fuerza que los hace volver al encierro. Enzo dice “si lo he escrito me he arrepentido”, y como él, a pesar de todo, a pesar del peligro, casi todos los jóvenes siguen escribiéndolo. Es que la escritura del nombre tiene un fuerte significado de afirmación de sí mismos; tal vez los jóvenes necesitan escribirlo para sobrevivir, superar de alguna manera la invisibilidad y la anulación del encierro, y recuperar la dignidad de tener un nombre.

Conclusiones

Para cerrar esta presentación volvemos al título del trabajo: “Escrituras extraordinarias”. El sociólogo Aldo Ameigeiras (2009), a partir de un viaje en colectivo y la charla con su chofer (en la localidad bonaerense Malvinas Argentinas), analiza el simbolismo mágico-religioso en la vida cotidiana: allí un colectivo es cuidado por la Virgen de Luján: “creer o reventar” asegura el chofer. Retomando a Geertz, Ameigeiras sostiene que cuando el CAOS amenaza, el sujeto apela al acto cosmogónico: no hay escapatoria sin un recurso extraordinario. Nosotros, hoy y aquí, sostenemos que la escritura, como práctica de expresión social y cultural, aparece en este momento de sus vidas, en el encierro de una institución total, en la anulación de toda privacidad, en la ausencia de sus afectos. Por eso, la escritura

en el encierro tiene un significado *extraordinario* que probablemente será diferente a la experiencia de la escritura una vez que salgan en libertad. La escritura se convierte en una experiencia extraordinaria en el sentido de recurso extraordinario, como escapatoria. Es escritura ordinaria —retomando a Daniel Fabre—, porque son escrituras de gente común, pero que, según el mismo Fabre, posee el germen de “revoluciones extraordinarias”.

Entonces, para finalizar, decimos: Si la experiencia de la escritura para los jóvenes puede ser un recurso extraordinario que los ayuda a sobrevivir; si el escribir puede habilitar por lo menos *un* derecho vulnerado dentro de una cadena de vulneraciones; si puede hacer alguna grieta en los niveles de degradación del encierro, entonces, creemos que es importante que alguien les ofrezca esa posibilidad, una propuesta contracultural a la cotidianidad ordinaria de la institución de encierro.

Es una gran oportunidad que, en este contexto, alguien se ocupe de la escritura —e incluso de la apropiación de la escritura—, e invite a los jóvenes a escribir. Creemos que es importante que existan, en medio de la soledad, la deshumanización y la rutina del encierro, experiencias humanas extraordinarias.

Bibliografía (extracto)

- Ameigeiras, A. (2001). Una Aproximación Etnográfica. Simbolismo Mágico-religioso y Vida Cotidiana o cuando más vale «Creer que reventar...» *Sociedad y Religión*, (20) en *Sociedad y Religión*, edición 30° aniversario: “30 artículos, 30 AÑOS” (2015).
- Cardona, G. R. (1994). *Antropología de la escritura*, Barcelona. Editorial Gedisa.
- Castillo Gómez, A., y Sierra Blas, V. (2005). *Letras bajo sospecha*. Guijón, Asturias: Ediciones Trea.
- Certeau, M. de y Giard, L. (1996). *La invención de lo cotidiano. I*, México: Universidad Iberoamericana,
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Valparaíso. *Ultima década* N.º 23, CIDPA, pp. 9-32.
- De Laurentis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press (*La tecnología del género*. Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet) pp. 1-30.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. y Gudiño Kieffer, E. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (1st ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fabre, D. (1993). *Écritures Ordinaries*. POL/PPI Centre Georges Pompidou.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires. Paidós.
- Kurlat, M. (2014). El «culto a las letras» en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas Un obstáculo en los caminos de escritura. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36, pp. 59- 90.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, en *Aloma*, N.º 19, Universitat de Barcelona, pp. 87-112.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano-Travesía.
- Reguillo Cruz, R. (2002) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma
- Robinson-Plant, A. (2014). Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: alteridad, lectura y escritura*. Madrid: Miño y Dávila.
- Villa, A. y Barletta, C. (2014): Niños Criminales: intervenciones pedagógicas sobre “otras” infancias y juventudes en Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Alicia Inés Villa y María Elena Martínez (comps.), Buenos Aires, Novedades Educativas
- Zaffaroni, E. R.; Rep, M. y Vattimo, G. (2013). *La cuestión criminal* (5. Ed.). Buenos Aires: Planeta.

Las escrituras del yo como escenarios para narrar el horror en la literatura juvenil. Análisis de dos textos surgidos en el marco del conflicto armado colombiano

Lina Johana Otero Ramos Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) / linaote@gmail.com

Resumen: La particularidad del caso colombiano radica en la continuidad, por más de medio siglo, de un conflicto armado entre grupos al margen de la ley y un Estado que se inclina por desconocer su responsabilidad en la constitución y perpetuación de dicho conflicto.

Esta postura negacionista ha sido el mayor obstáculo que han enfrentado los ejercicios que buscan construir memoria sobre una guerra que aún no termina, y es por esto mismo que las expresiones artísticas, en particular la literatura, se han convertido en el escenario propicio para la elaboración del dolor.

En *Los ejércitos* de Evelio Rosero, los habitantes de un pueblo incrustado en las montañas colombianas se enfrentan a la necesidad abandonar su territorio para así poder seguir preservando la memoria de quiénes son y de quiénes han sido. Yolanda Reyes, por su parte, en *Los agujeros negros* retrata la vivencia de muchos niños huérfanos que buscan por todos los medios reconstruir su historia, tanto con lo bueno como con lo terriblemente trágico.

Sin embargo, es de interés para esta ponencia centrarnos en aquellos textos que parten de vivencias personales, relatos de vida o autobiográficos en los que sus autoras ficcionalizan su experiencia e invitan a ese otro, al joven o al mismísimo lector modelo de Eco, a buscar en su propia experiencia y así poder dar sentido a lo que está plasmado sobre la hoja. La tantas veces mencionada y acusada pretensión de la literatura juvenil de buscar una identificación un tanto forzada con su lector (Bombini y Lopez 1992) no aplicaría en *Virus Tropical*, de la historietista colombo-ecuatoriana Powerpaola, ni en *Etelvina Zapata. El relato de una mayora nasa*, de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-Colombia, puesto que brindan un escenario narrativo propicio para la elaboración de experiencias dolorosas que fuerzan más a la construcción conjunta de significados que a la identificación *per se*.

Palabras clave: literatura juvenil, narración del horror, elementos del yo, conflicto armado en Colombia.

Powerpaola y Etelvina Zapata, dos voces narrando el horror vivido

“No hay eventos *intrínsecamente trágicos*”, asegura el historiador Hyden White, citado por Klein (2010), mientras explica que es su narrativización la que les adjudica dicho matiz, a los ojos tanto del enunciador como del enunciatario. Disponemos entonces de los eventos siguiendo un orden y una temporalidad determinados, caracterizamos los personajes que hacen parte de la historia y asumimos una postura — querámoslo o no— frente a lo que estamos contando; incluso los medios o dispositivos que usamos para hacer saber la historia hacen parte del conjunto de elecciones creativas que ayudan a prefigurar el relato.

Partir de este enfoque narrativo para abordar las formas de narrar el horror en la Literatura Juvenil brinda un marco epistémico, ontológico y por qué no metodológico, desde el cual podemos analizar los procedimientos discursivos usados por las autoras de las obras que conforman nuestro corpus. De esta manera, sostenemos que aquellos eventos que, por fuerza, escapan a ser nombrados fácilmente, abren paso a la necesidad de construirles una narración desde la cual integrarlos a la experiencia. A

continuación, un breve análisis de las formas de representación del horror halladas en estos valiosísimos textos.

Virus Tropical

La autobiografía es el escenario escogido por esta historietista para contarnos el recorrido desde su concepción hasta su adolescencia, momento en el que decide irse de casa. Construye así una voz narradora homodiegética que desempeña el rol de protagonista de los eventos narrados. A través de finos trazos a blanco y negro y un estilo naif, va desarrollando una historia donde destaca el carácter fronterizo entre el *ser* y el *parecer*. Su misma gestación estuvo camuflada de virus tropical, uno de los tantos diagnósticos que intentaron explicar el extraño crecimiento del abdomen de su madre quien años atrás se había practicado una ligadura de trompas.

La infancia de Paola transcurre entonces en Ecuador, mientras asistía a las misas clandestinas que su padre, exseminarista, practicaba en casa y las lecturas de las fichas de dominó con las que su madre leía el futuro. Así, entre la religión y el esoterismo, termina por mudarse a Cali, Colombia, escenario en el que se desarrollará su adolescencia.

La narración entera va develando estados que se superponen unos a otros, que son y no son de manera simultánea y acompañan a la protagonista en el tránsito que caracteriza a las novelas de aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a los signos icónicos representados, escogimos cinco imágenes que consideramos son abarcativas de los tipos de violencia identificados en el texto.

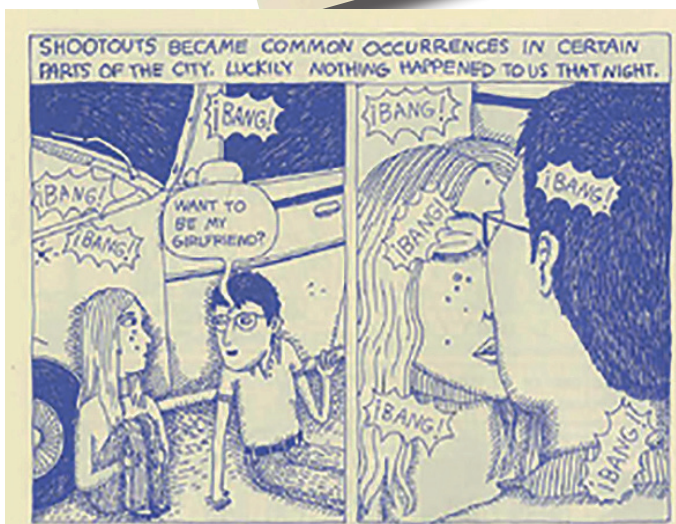


Con esta primera imagen se da inicio al segundo capítulo. En ella podemos ver a los 6 integrantes de la familia y a Paola llorando en brazos de su madre, la única emoción identificable en el retrato familiar. Vemos a un padre que ostenta su distancia y autoridad con respecto a su familia, siendo el único que está sentado mientras elude la mirada del observador. Una vez más, la imagen refleja dos estados contradictorios pero simultáneos en la figura de un padre que está presente y ausente a la vez.

Para el tercer capítulo, la posición inferior que asumen las mujeres de la familia con respecto del padre se hace aún más evidente. La representación de este como un santo y la miniaturización de las figuras femeninas marcan el derrotero de lo que será la posterior partida del hombre de la casa.

Ya en las imágenes precedentes logramos identificar ciertos tipos de violencia ejercidos desde el patriarcado y la religión. A lo largo de 8 capítulos, el relato ahonda en los conflictos familiares que implican la partida del padre y la mudanza hacia un país en plena entrada a la adolescencia por parte de las hijas, marcando de manera explícita el fin de la infancia vivida en Ecuador.

Destaca por otra parte la representación de la ciudad —es la única imagen de portada en donde se representa el espacio y no los conflictos— a través de lugares icónicos como las tres cruces y la torre al



fondo.¹ La tipografía con la que está escrito el nombre del capítulo, así como la distancia del observador respecto del lugar, brinda una sensación de calma, opuesta al ambiente convulsivo que por los años 80 y 90 se vivía en Cali y del que la novela gráfica da cuenta de manera tangencial.

En estas dos últimas imágenes (4 y 5), una balacera es representada a través de onomatopeyas de disparos y la voz en off de la narradora, que se puede leer en los cartuchos, menciona por primera vez en el relato el contexto violento de la ciudad. Es en este marco en el que Paola da su primer beso, evento cuya importancia se ve reflejada en el tamaño de la imagen y en la miniaturización de las onomatopeyas.

¹ Se trata del Cerro de las Tres Cruces, uno de los miradores de la ciudad, y La Torre de Cali, por muchos años el edificio más alto del país.

Etelvina Zapata. El relato de una mayor¹ Nasa (ACIN)

Este texto se enmarca dentro del Relato de Vida de Etelvina Zapata, mujer a la que el estado le asesinó un hijo y que, a través de su testimonio, que surge en el marco de una entrevista, da cuenta del recorrido que hizo en busca de justicia.

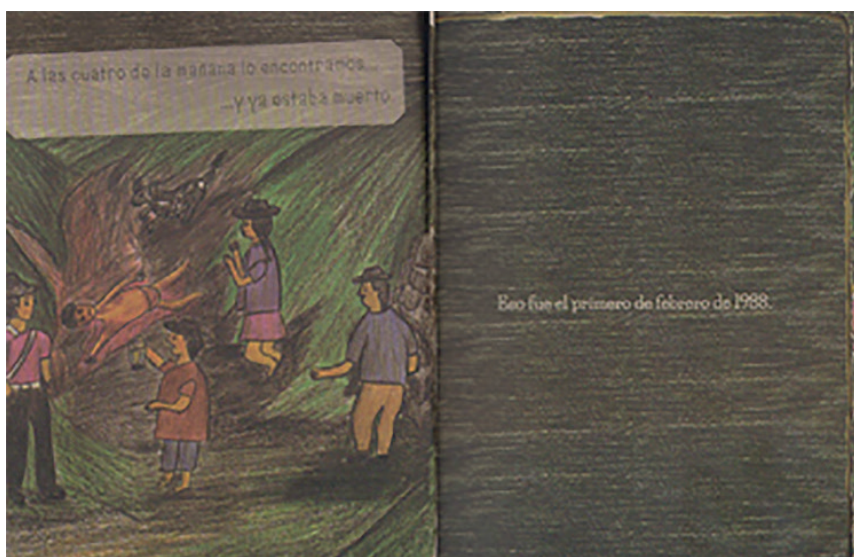


Ahora bien, en este texto más que en *Virus Tropical* se hace necesario hablar de las condiciones productivas del Relato de Vida que Verón (1993) llama *condiciones de producción y de reconocimiento*, respectivamente. Se trata, pues, de una mujer perteneciente a la comunidad indígena Nasa, que histórica y sistemáticamente ha sido víctima del conflicto armado colombiano.

Por otra parte, la realización de la entrevista y la ilustración del relato, así como la forma de distribución del texto, dan cuenta de una clara intención por introducir un discurso otrora marginado del discurso oficial contado desde el Estado. Esta comunidad, entonces, ha visto en la producción de material educativo propio una manera de narrar su historia y hacer partícipes a niños y jóvenes de dicha narración, con una intención claramente política y reivindicativa.

Destaca en esta primera imagen el uso del color y los trazos estereotipados, así como la ubicación espacial del texto escrito que complementa la representación icónica.

La mirada al frente de la figura principal y de la metaimagen permiten individualizar a los personajes sobre los que versará el relato, en contraste con la imagen superior que representa a la comunidad en general.



Esta imagen a dos páginas, en la que se narra el hallazgo del cadáver del hijo de Etelvina, destaca por su carácter sombrío, más por el dramatismo de lo que allí está representado que por la iluminación. La figura del cadáver se enmarca en el color rojo de la sangre que lo rodea, un rojo medio que en palabras de Joly "alcanza la permanencia de ciertos estados de ánimo intensos" (Joly, 2012, p. 121).

Por su parte, la página en negro con el texto de la fecha parece representar la ausencia de palabras e imágenes que puedan dar cuenta del dolor que se siente ante la pérdida del hijo.

¹ Mujer que, por su edad, principalmente ostenta un grado de autoridad al interior de su comunidad. Existen los mayores (hombres) y las mayoras (mujeres).

A modo de conclusión

Estos dos textos surgen como valiosos intentos por contar a los jóvenes vivencias desde el conflicto armado, ya sea a partir de la voz de una adolescente intentando adaptarse a una ciudad violenta, o desde la voz de una mujer mayor que elabora su duelo por la pérdida de su hijo a través de la búsqueda de justicia. Se presentan, entonces, dos narrativas distintas, enmarcadas en el campo y en la ciudad respectivamente, y que tienen por objetivo, ya lo mencionamos anteriormente, dar cuenta de eventos dolorosos, elaborar duelos, pérdidas y en ese recorrido, tal vez, hallar un correlato en la subjetividad del lector, un encuentro de voces que permitan la construcción de memoria en un país al que algunos quieren obligar a olvidar.

En este orden de ideas cabe, preguntarse sobre los elementos que las escrituras del *yo* aportan a la ficcionalización de la experiencia, así como la importancia que revierte para los estudios sobre LJ la construcción de voces femeninas que cuestionen las identidades que les fueron asignadas.

Referencias bibliográficas

- ACIN (2014). *Etelvina Zapata. El relato de una mayora nasa*. Cauca, Colombia: Hilo de material educativo, ACIN.
- Bombini, G. y López, C. (1992). Literatura "juvenil" o el malentendido adolescente. En *Versiones*, N 1, pp. 28-31.
- Joly, M. (2012). *La imagen fija*. Buenos Aires, Argentina: La marca editora
- Klein, I. (2010). El relato de vida. En Pampillo, G. *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. (pp. 117-158). Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Powerpaola (2010). *Virus tropical*. Estados Unidos: 2dcloud.
- Reyes, Y. (2005). *Los agujeros negros*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

¿Se hace camino (lector) al andar? La tensión entre la experiencia y la enseñanza en las propuestas didácticas para la formación de lectores

Paula Tomassoni UNLP / P.I.D.E (UNTREF-UNSAM-UNLA) / *pautomassoni@gmail.com*

Eje temático: 8. La LIJ y la formación de lectores

Resumen: Si sostenemos la sentencia popular que indica que la experiencia es intransferible, y entendemos que la lectura de literatura es en principio una experiencia, estaremos, al momento de pensar en la enseñanza de la lectura literaria, frente a una contradicción: pretendemos enseñar lo que no sería apto de ser enseñado.

La idea de la lectura en general y de la lectura de literatura en particular, pensada como práctica cultural, desembarca en las aulas de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires en los últimos quince años, de la mano de los diseños curriculares vigentes. Como cualquier cambio de mirada en el marco de las prácticas docentes, al llegar a las aulas este enfoque disputó (y disputa) espacio y legitimidad con modelos de enseñanza más tradicionales. La idea de formarse como lector/a, de participar de comunidades de lectura, de atravesar la experiencia frente al texto de manera única e irrepetible, discute con la pretensión de que leer es reconocer formas, estructuras, recursos e ideas que yacen en el texto esperando que el lector (legítimo) las descubra.

Esta tensión ha formado parte de la construcción del asentamiento del enfoque que hoy es el eje de la enseñanza de la lectura. Sin embargo, ese forcejeo se sostiene todavía en algunas preguntas, como la que abre este trabajo: si la lectura es toda experiencia, ¿qué enseñamos?

En esta ponencia me propongo marcar algunos puntos de tensión que nos permitan pensar el vínculo entre experiencia y enseñanza, y plantear algunos interrogantes que aparecen cuando pensamos secuencias de lectura de literatura en el aula: ¿qué entendemos por “generar situaciones de lectura”? ¿cuánto influye lo “atractivo” de una secuencia en la formación de lectores?, ¿existe un límite para la apropiación del sentido cuando leemos?, ¿cómo podemos reconocerlo?, ¿qué conceptos teóricos es importante recuperar en una propuesta de lectura y para qué? Estos, entre otros interrogantes, pretenderán plantear algunas líneas para seguir pensando nuestro trabajo en el aula para la formación de lectores.

Desarrollo

Quiero abrir este trabajo con una lista de certezas: estamos convencidas/os de que la lectura de literatura es pura experiencia, de que se aprende a leer leyendo y de que las y los docentes somos mediadores (como muchos otros) en la formación de lectores. Estamos convencidas/os también de la tarea que llevamos a cabo y de nuestra responsabilidad: enseñar. Entonces, si entendemos que la experiencia es, por definición, intransferible, ¿cómo es que pretendemos enseñarla? ¿Cómo sintetizamos esa contradicción entre postulados que consideramos innegociables?

Esta paradoja es abordada ya en el 2005 por Gustavo Bombini, quien la piensa desde el nivel del

lenguaje: mientras que el discurso de la didáctica es fuertemente convencionalizado, vinculado a la institución que le da marco y legitimidad, categórico, repetitivo, mecanizado, el discurso de la literatura evade los sentidos convencionalizados, evita los estereotipos y las rutinas, ejerce sobre el lenguaje un “efecto desestabilizador” (2005: 50).

Bombini define este encuentro discursivo como un “cruce conflictivo”, pero expresa también que eso “no significa postular la no enseñabilidad de la literatura”. Y estamos absolutamente de acuerdo, pero, si la didáctica de la literatura se propone enseñar aquello que por definición no es enseñable, ¿específicamente de qué se ocupa?

Tal vez esta cualidad brumosa del objeto de enseñanza es la que está funcionando como obstáculo para que en las aulas de literatura se dé, finalmente y de forma definitiva, el cambio que implica pasar de pensar a la literatura como conocimiento para entender a la lectura de literatura como experiencia. *La trama de los textos*, el libro citado de Bombini, tiene ya quince años en circulación; mucha agua ha pasado desde entonces bajo el puente, y sin embargo las notas del autor no pierden vigencia: eso sucede, claro, por la potencialidad de los postulados que el libro plantea, pero también porque la descripción que allí se hace de los problemas del aula aún forman parte del cotidiano en las escuelas.

Alicia Camilloni ha reflexionado acerca de las creencias docentes y su impacto en las prácticas educativas. Las/os docentes fundamentan muchas veces sus acciones en lo que Camilloni llama *teorías de los docentes*, que se explica como aquellas concepciones que indican el modo supuestamente correcto de enseñar y de aprender. ¿Cómo se han construido estas creencias? En principio, se han ido configurando con las miles de horas que la/el docente ha pasado, como estudiante, en el sistema escolar. Estas teorías están además instaladas en el imaginario social, en el recuerdo colectivo de quienes atravesaron la escuela, en las películas, en la literatura, en los programas de televisión. ¿Por qué la escuela, el rol del/a docente y el del/a estudiante, las situaciones de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, deberían ser distintas a las que reconocemos de nuestra memoria histórico-personal?

Cuando los espacios de capacitación o las reformas curriculares pretenden discutir las prácticas de aula, los/as docentes suelen sentir que se construye una mirada incriminatoria sobre su trabajo, que alguien que no tiene (o no tiene suficiente) experiencia osa explicarle de qué manera debería trabajar. Este pensamiento es una hipótesis que se sostiene fuertemente en el imaginario colectivo y resulta un gran obstáculo para generar vínculos apropiados en el espacio de capacitación. El formador debe dejar en claro, sobre todo a partir de su manera de actuar, que el objeto de indagación no es el/la docente ni su capacidad, y que la mirada no es punitiva.

Hablar de *preparación para* no supone considerar que un docente en ejercicio se forma porque no está preparado para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales, y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina. (Terigi, pp. 115-116)

Las creencias docentes, en general, tienen un carácter fuertemente conservador y resultan un obstáculo al momento de revisar las prácticas educativas. Tal como refiere Camilloni, su origen no puede determinarse específicamente dado que están asociadas a experiencias personales y de formación de cada docente. De ese modo, parecerían permanecer agazapadas durante el período de formación inicial para manifestarse abiertamente al momento de entrar en contacto con el aula y los/as estudiantes. La hipótesis frente a esta observación podría ser que, ante la situación de estrés que puede significar

estar al frente de un grupo de adolescentes, el/la docente apela a aquello que le da seguridad, a aquellos principios sobre los que siente que puede pisar con firmeza. Y allí compiten los años que ha estado cursando las materias para obtener su título, contra todos los años de su vida en los que se fue relacionando de distintas maneras con lo que entiende que es la escuela, con lo que entiende que es enseñar y con el que entiende que es su rol como docente. Con raíces más firmes, las *creencias* (Camilloni), el *saber pedagógico por defecto* (Terigi), se transforman en verdaderos obstáculos al momento de pensar una transformación educativa.

Tal vez este sea uno de los motivos o explicaciones respecto de por qué, a pesar de estar ya hace tiempo circulando la discusión en torno a la enseñanza de lectura y literatura, y de tener (en la Provincia de Buenos Aires) documentos curriculares que proponen a la lectura y la escritura como prácticas sociales, nos seguimos encontrando en forma recurrente con propuestas de aula que invitan a pensar la literatura como un tema a aprender.

Por otro lado, es igual de común encontrarse con docentes que trabajan con creatividad y libertad en la formación de lectores, que disfrutan su trabajo y comparten sus experiencias.

Entiendo, entonces, que la discusión sobre la enseñanza de la literatura se plantea por el momento en dos frentes: por un lado, seguir abriendo el debate en relación al objeto de enseñanza (debate antiguo, pero de ningún modo cerrado), poniendo bajo la lupa casos como el hecho, por ejemplo, de que “dar” poesía no equivale a “dar”, por caso, vanguardias. Por otro lado, superar, ir más allá del modo de concebir la formación de lectores, garantizando el acceso a nuevos autores y títulos y respetando sus propios consumos culturales como variables de intercambio, además de optimizar el aula como espacio propicio para que la comunidad de lectores se desarrolle.

¿Y si no entiende lo que lee?

Sabemos que la expresión “no entienden lo que leen” remite a una mirada demonizadora de las y los estudiantes, al cargarlos con la responsabilidad de cualquier dificultad que pudiera surgir en la experiencia de lectura, aun en el marco de una propuesta de enseñanza. La culpa *siempre es de ellas/os* o, en todo caso, *de la escuela primaria*. Perversa costumbre la de necesitar siempre un culpable a quien acusar cuando algo no funciona, o creemos que no funciona.

En los últimos quince años, y bajo la protección de la Ley Nacional de Educación y de los documentos curriculares (PBA), en muchas aulas de literatura pasan otras cosas: se leen escritores y escritoras contemporáneas, géneros nuevos, se explora la relación de la literatura con otros lenguajes artísticos, se eligen lecturas, se abordan los clásicos de maneras más amables, se escribe y se publica literatura. Todo eso sucede y los resultados se ven y se comparten y disfrutan. ¿Y entonces? Entonces me siento en la obligación de acercar la lupa e ir más allá. Vinculamos a las y los jóvenes a la lectura, los invitamos a intervenirla, a apropiársela, y eso significa un cambio enorme, pero hay que avanzar.

Como una categoría nativa, las y los docentes tenemos un modo de clasificar los libros que pensamos que podemos leer con las/os estudiantes: decimos que “es para la escuela”. Así, es común que, por ejemplo, en la mesa examinadora de febrero (sabemos que enero es el mes por excelencia dedicado a la lectura por parte del/a trabajador/a docente) dos colegas se encuentren y se pregunten qué leyeron, hagan un intercambio de títulos y recomendaciones. Entre esos consejos puede aparecer la valoración “ser para la escuela”. Por ejemplo, que alguien diga: “leí una novela maravillosa que me dejó pensando todas las vacaciones, lástima que *no es para la escuela*”, o “leí el último libro de cuentos de tal autor/a, *es perfecto para la escuela*, deberíamos incluirlo en el programa de cuarto”.

Pero, ¿Qué significa que un libro sea *para la escuela*? Varias cosas y, por eso mismo, casi ninguna. En

principio, referiría a una cuestión de accesibilidad: ¿se consigue? ¿Es caro? ¿Tiene publicación nacional? ¿Se puede hacer fotocopia? ¿Está en PDF? Por otro lado, puede ser planteado como un problema que en el texto aparezcan escenas de violencia o sexo explícito, referencias político partidarias o que se traten temas socialmente controvertidos. “Ser para la escuela”, entonces, es una categoría que puede cambiar rotundamente de docente a docente, y sin embargo se usa y se entiende en base a ese acuerdo implícito en las expresiones populares. Hay otro aspecto involucrado en “ser un libro para la escuela” sobre el que pondremos especial atención: la complejidad, que presupone mayor dificultad para su lectura. A veces se resuelve con el nivel de escolarización, y entonces escuchamos enunciados como “la novela es linda, pero *no es para* tercero. Tal vez, para quinto”. En otros casos, directamente se descarta, porque es muy extensa, porque tiene un registro sofisticado, una estructura compleja, que lo hace, aparentemente, de difícil acceso.

Qué tal si nos proponemos un sueño: establezcamos como objetivo que todas y todos los estudiantes, después de su egreso, cuando pasen por una librería o biblioteca, se sientan con permiso para entrar si así lo desean, que puedan elegir cualquier libro, el que más les guste, y que lo lean sin mediar mayores dificultades. Creo que mucho de lo que pasa en las aulas de literatura actualmente allana ese camino, pero sé que falta para que sea una situación generalizada, y que el acceso a la lectura muchas veces no está garantizado. Es fundamental saberlo, porque es importante no confundir satisfacción con éxito. Se están llevando a cabo experiencias muy importantes y productivas en la escuela secundaria en relación a la lectura literaria, pero falta.

Me permito narrar una anécdota de mi experiencia docente. Una alumna de sexto año se presentó a rendir examen en la mesa de febrero. Éramos dos profesoras en la mesa y ninguna había sido la docente de la estudiante durante el año: no la conocíamos. Entre las lecturas de las que debía dar cuenta estaba el poema “Espantapájaros” de Oliverio Girondo. En el trabajo escrito, la alumna explicaba que María Luisa era un ave, y que por eso podía volar. Más adelante indicaba que hacía “sus quehaceres”. En la instancia oral del examen, la joven amplió su lectura, construida desde la más absoluta literalidad: la mujer del poema *era* un ave y por eso el poema era *flashero* (que es el término con el que las y los jóvenes suelen referirse al género fantástico). Hablamos con Milagros sobre María Luisa y de otras mujeres que habitaban su programa de estudios, como la condesa sangrienta, por ejemplo. Milagros es una alumna entusiasta y tenía mucho que decirnos de sus lecturas. Ella aprobó el examen y yo me quedé pensando durante un tiempo en su interpretación, tan diferente a la mía: yo leo más ambigüedades que certezas en el personaje de María Luisa, propias de la metáfora sobre la que sostengo todo el poema. Las instancias de mesas examinadoras son tiranas en muchos sentidos, y me hubiera gustado tener más tiempo para conversar (comentarle mis pareceres, escuchar los suyos) con Milagros (a quien no volví a ver) acerca del poema.

Cierta voracidad, o tal vez exigencia, del docente de literatura por la cantidad de libros que sus estudiantes deberían leer, ha instalado en las aulas aquello que llamamos *la tiranía del argumento*. De pronto, lo más importante del texto literario es saber de qué se trata. Es más, lo más importante es saber de qué se trata con un nivel de detalles lo suficientemente específico como para garantizar que la o el estudiante ha leído el texto, y no un resumen. Muchas veces, las preguntas que se le hacen a la obra se podrían responder habiendo leído un resumen, pero por alguna verdad que nos habría sido revelada solo a los/as profesores/as de literatura, la lectura del texto completo es lo más (¿lo único?) importante. Suele ser el objetivo principal de muchas propuestas de enseñanza (los criterios para la acreditación dan cuenta de eso), aunque no se haya puesto a pensar por qué es importante, ni mucho menos por qué un/a estudiante prefirió leer un resumen y no el texto original, si es que eso fue lo que sucedió.

Si la literatura fuera un cúmulo de argumentos atractivos, bastaría con abrir el espacio para “contar” de qué se tratan los libros. ¿Qué tiempos, qué modos, qué tareas se ofrecen en clase para acercarse a “lo literario”, para transitar las voces de un poema, las tensiones de una narración, la espesura o transparencia del lenguaje? ¿Qué enseñamos, si desoímos esa experiencia, cuando enseñamos a leer literatura?

Una respuesta posible puede tener que ver con asumir la paradoja entre el discurso de la didáctica

y el de la literatura, reconocer que hay que ir más allá de propiciar el encuentro entre textos y lectores, la circulación de voces y la selección de textos convocantes. Todas cuestiones imprescindibles, claro. Sin estas garantías, volvemos a escenarios que, en gran parte de las aulas, ya han sido superados.

La propuesta para avanzar en este sentido tiene que tener que ver específicamente con la enseñanza, y el vínculo particular con la experiencia de lectura de literatura.

Laura Basabe y Estela Cols en su artículo “La enseñanza” presentan algunas definiciones acerca de qué es enseñar. Entre ellas, se detienen a explicar la diferencia entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. El docente solo puede actuar como mediador, a través de sus acciones, para lograr avances en los estudiantes. La tarea del docente es generar en sus estudiantes la experiencia que los acercará al conocimiento.

Desplegadas las distintas estrategias de enseñanza, entonces, tal vez el camino a seguir tenga que ver con la mirada sobre el objeto. Hay que detenerse a leer literatura. Detenerse en sentido estricto: demorarse, ralentarse, olvidar por un momento la acumulación de conocimientos que responden a lógicas de otros años y otras aulas que sabemos antiguas.

Demorar los tiempos y profundizar las prácticas. Volver sobre el texto, animarse a interrogarlo. Habilitar la lectura de María Luisa que vuela como, tal vez, podría hacerlo un personaje de un cómic, pero también cotejarla con otras lecturas posibles. No hay un solo sentido para los poemas porque no hay un significado único o autorizado para el arte. Respetar, aceptar, y ampliar el horizonte. Abrir terreno.

Enseñar a leer literatura tendrá que ver, posiblemente, con entrenar la mirada ante un discurso que es la contraparte de lo discursivo, que se define por su resistencia, por tener el carácter inasible del estallido.

Bibliografía

Basabé, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza” en Camilloni, A. (comp.), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). “La lectura: una práctica cultural” en Bourdieu, P., *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”, “Didáctica general y didácticas específicas”, “Los profesores y el saber didáctico”, “El sujeto del discurso didáctico”, en Camilloni, A. (ed.), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Gerbaudo, A. (2011). “El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”, en *La Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, F. (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional” en Birgin, A. (comp) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

Hacer de la lectura una verdadera experiencia literaria

Viviana Estela Puig Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo / vivianapuig@hotmail.com

Eje temático 2: Literatura y jóvenes

Resumen: La LIJ ha estado desde sus inicios fuertemente relacionada con la enseñanza en valores. Cuando parecía desprenderse y ganar “autonomía literaria” surge una LIJ “escolar”, esto es, pensada para la escuela y su funcionalidad en el aula, en la que los temas sociales y los conflictos adolescentes resultan predominantes. Si bien el cuidado del medioambiente, los derechos humanos, la tolerancia ante la diversidad, la convivencia en familia, el respeto por los ancianos, la protección de los niños, la defensa de las mujeres, la no violencia, la solidaridad son algunos de los valores indiscutibles (Andruetto, 2009, p. 80), cabe preguntarse si en las obras de LIJ está lo literario subordinado a un fin predeterminado (educación en valores, estrategias de venta y del mercado) que tiende a homogeneizar la experiencia. Me refiero al valor “entendido como una abstracción, algo absoluto y unívoco susceptible de ser aislado, una cualidad que no puede ser inteligida más que con un significado, el mismo para todos los lectores” (Andruetto, 2009, p. 79). Para abordar lo planteado haré referencia a la obra *Alicia a través de la pantalla*, del escritor mendocino Fabián Sevilla. Se trata de una novela para ser leída a partir de los 12 años de edad en la que se desarrolla la historia de Alicia, una jovencita que se muda junto a su madre a un pueblo patagónico. Los conflictos entre madre e hija, originados por la separación de los padres y la sobreprotección “asfixiante” que vive la protagonista, aparecen como temas. Alicia, quien se siente engañada y desilusionada por sus seres queridos, busca conectarse con el mundo a través de las redes sociales, pero las solicitudes de “amistad” que acepta la ponen en peligro. Aparece entonces otro tema: el *grooming*. Sin duda, hacer de la experiencia de lectura de esta novela juvenil, y de todas, una verdadera experiencia literaria o convertirla en novela didáctica corre, en gran parte, por cuenta de la propuesta docente: la literatura está más cerca de la vida real de lo que creemos.

Palabras clave: literatura juvenil, didactismo, lectura literaria, decisiones docentes.

Introducción

La LIJ ha estado desde sus inicios fuertemente relacionada con la enseñanza en valores. Cuando parecía desprenderse y ganar “autonomía literaria” surge una LIJ “escolar”, esto es, pensada y producida para la escuela y su funcionalidad en el aula, en la que los temas sociales y los conflictos adolescentes resultan predominantes. Si bien el cuidado del medioambiente, los derechos humanos, la tolerancia ante la diversidad, la convivencia en familia, el respeto por los ancianos, la protección de los niños, la defensa de las mujeres, la no violencia, la solidaridad son algunos de los valores indiscutibles (Andruetto, 2009, p. 80), cabe preguntarse si en las obras de LIJ está lo literario subordinado a un fin predeterminado (educación en valores, estrategias de venta y del mercado) que tiende a homogeneizar la experiencia. Me refiero al valor “entendido como una abstracción, algo absoluto y unívoco susceptible de ser aislado, una cualidad que no puede ser inteligida más que con un significado, el mismo para todos los lectores” (Andruetto, 2009, p. 79). Para responder este interrogante haré referencia a la novela juvenil *Alicia a través de la pantalla*, del escritor mendocino Fabián Sevilla. Una obra encargada al escritor por la editorial sobre la temática del *grooming* en la que, además de abordar este tema, abundan los conflictos de la infancia y la adolescencia: la relación entre madre e hija, la separación de los padres, la sobreprotección, la necesidad de estar conectados en las redes sociales. La lectura que se haga de esta novela juvenil, como de

muchas otras, puede convertirla en literatura didáctica o transformarla en una verdadera experiencia literaria. Esto depende, en gran parte, de la propuesta docente.

En primer lugar, haré una breve sinopsis de la obra y luego me referiré a los aspectos de ella que deberían atenderse y a las decisiones didácticas que deberían tomarse para favorecer la experiencia literaria.

Breve sinopsis de la obra

Alicia a través de la pantalla, del escritor mendocino Fabián Sevilla, editada por Planeta Lector en su colección Planeta verde, es una novela para ser leída a partir de los 12 años de edad y, sin lugar a dudas, por lectores adultos que bien pueden quedar atrapados en la red de un trama sencilla y ágil. Con un lenguaje accesible a lo largo de sus 130 páginas, la novela desarrolla la historia de una jovencita de nombre Alicia, de 14 años, que se muda junto a su madre a un pueblo patagónico llamado Huelcho. Con la mudanza, los conflictos entre Alicia y su madre, que se inician a partir de la separación de sus padres y una sobreprotección “asfixiante” para Alicia tras un accidente menor, comienzan a disiparse. En este pueblo la chica, que ha vivido durante toda su vida en la ciudad de Buenos Aires, conocerá una nueva forma de vida y de comunicarse con la gente. La jovencita empieza a convencerse de que puede ser feliz, aunque todavía sueña con reencontrarse con su padre que vive en España. Cuando su madre le anuncia que volverá a casarse, nada menos con quien Alicia considera como un “tío”, el conflicto entre ambas se renueva. Alicia, quien se siente engañada y desilusionada por sus seres queridos, busca conectarse con el mundo a través de las redes sociales. Las solicitudes de “amistad” que acepta al sentirse sola y desamparada, el deseo de ser escuchada y el anhelo de una amistad que la entienda sin que nada le reproche, la ponen en peligro.

Aspectos de la obra que deberían atenderse

Sin hacer un análisis exhaustivo del texto, destacaré aspectos que considero valiosos para la experiencia de lectura: la novela como texto escrito multimodal y el juego de los sistemas semióticos que se complementan e interactúan para construir significados.

Narrador(es). La historia es contada por un narrador que, como Jano, presenta dos caras: un *narrador ubicuo y omnisciente* y un *narrador selectivo* que cuenta aquellos aspectos de la historia perceptibles desde la perspectiva de un personaje escogido, que le presta su punto de vista.

En la mayoría de los capítulos, el narrador da cuenta de los sucesos y de lo que sienten y piensan los personajes, aunque toma distancia: cuenta la historia sin tomar partido, pone nombre a las emociones y a los sentimientos, pero con cierta objetividad que no llega a conmover al lector. En otros, ese mismo narrador asume la segunda persona y el punto de vista de Alicia, como la voz de su propia conciencia: “Estás a demasiados kilómetros como para caminarlos con un bolso a cuestas”, “Vos hecha una estatua, sintiéndote cada vez más sola bajo el azul profundo del cielo”. Sin duda, este cambio en el narrador no es una casualidad: los capítulos en los que Alicia se encuentra más cerca del peligro, más próxima a “desaparecer”, el narrador se traslada hasta su psiquis y nos muestra vívidamente su sufrimiento, sus miedos, su angustia, su desesperación. Son los capítulos más crudos, más desoladores, más angustiantes para el lector.

La alternancia entre estos dos tipos de narradores se corresponde con la alternancia entre dos tipos de capítulos: los que llevan títulos y los que son numerados. El narrador que pone en palabras los reproches que se hace la propia Alicia aparece en aquellos, titulados: “A demasiados kilómetros de tu

destino”, “Todavía seguís lejos de tu destino”, “Un poco más rápido hacia tu destino”, “Cada vez más cerca de tu destino” y “Casi podés tocar tu destino”.

El narrador más distante y objetivo se hace presente en los capítulos que solo llevan números. Esta manera de entretener los recursos no es azar ni casualidad. El acto de construcción del texto,¹ en tanto entidad multisemiótica, y su significado, incluye, además del proceso de producción lingüística, la práctica de diseño en el que se conjugan los diversos sistemas semióticos en función de la significación. Es decir que “quien produce un texto elige, dispone una serie de recursos semióticos, de distintos modos, que articula en un proceso de diseño primero y de realización después para comunicar aquello que desea comunicar” (Perez, 2013, p. 42).

Parodi (2010) delimita el concepto de texto escrito multimodal mediante la conceptualización de cuatro sistemas semióticos que se complementan e interactúan para construir significados. Estos sistemas semióticos son: el sistema verbal, el sistema gráfico, el sistema matemático y el sistema tipográfico. El sistema verbal está conformado por palabras, frases y oraciones que constituyen significado por medio de lo lingüístico; el sistema gráfico se compone de representaciones pictóricas de diversa índole como, por ejemplo, fotografías y espacios en blanco; el sistema matemático está conformado por gráficas, signos o representaciones que permiten la codificación simbólica de la información; y el sistema tipográfico porta significado al texto por medio de su forma, dimensionalidad, color, tamaño de las letras, entre otros recursos. Cada uno de estos sistemas semióticos interactúa con los demás de diversas maneras con el fin de construir significado. (Gladic Miralles, Cautín-Epifani, 2016, p. 361)

El juego propuesto por este narrador y ambos tipos de capítulos se conjuga a su vez con la ruptura del orden temporal: la *analepsis*. Los capítulos titulados dan cuenta del presente y de lo que finalmente ocurre, y los capítulos numerados dan cuenta del desarrollo de los hechos pasados. Parece como si las partes hubiesen sido mezcladas a partir de una ráfaga de “viento [que] arremete indetenible”, el mismo viento que describe Alicia y que es sello indiscutible de ese pueblo patagónico. En otras palabras, hay un desarrollo cronológico de los hechos que es interrumpido por capítulos que narran los sucesos pasados que llevan a Alicia a tomar la decisión de fugarse.

El cambio de gráfica tampoco es casualidad. Aparecen en versalita los pensamientos de Alicia: “*Si me hubieran ido con la verdad, yo no... Pero lo mismo hubiera aparecido. Como que es muy obvio que con o sin mentira esto iba a pasar. No lo estaba buscando, pero me buscaba y me encontró. Yamila diría que era un mandato cósmico: tarde o temprano debíamos reencontrarnos*”. Y en otra gráfica, la intervención del narrador-conciencia: “Estás muy lejos, pero a la vez más cerca del momento que venís soñando desde hace años”.

El diseño de esta obra, que involucra un escritor y una ilustradora, la presencia de globos de diálogo que remedan el chat entre los personajes, la inclusión de muchos y variados *emojis* y del lenguaje propio del chat, el cambio de gráfica, las distintas formas de identificar los capítulos y la presencia de imágenes (10 ilustraciones diseminadas a lo largo de la obra que abarcan, en todos los casos, una carilla completa) hace de ella un artefacto multimodal que complejiza el proceso de producción y recepción.

Intertextualidad. La relación del título de la novela con *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll es inevi-

¹ Si bien adhiero a la definición de texto como entidad multisemiótica, en este trabajo utilizo la terminología de la tradición cognitiva de la investigación multimodal que trabaja con los conceptos de *texto* e *imagen*, entendiendo que esta distinción es una construcción teórica que permite hacer operativos los conceptos.

table. En el mundo que hay del otro lado del espejo en la novela de Carroll, la lógica e incluso la física se rigen por otras leyes distintas, que difieren de las que dicta la razón. Esas leyes están gobernadas por criterios que escapan al entendimiento y que convierten al universo del otro lado del espejo en un sitio mágico y muy especial. ¿No sucede algo de esto en la novela de Sevilla? ¿Qué leyes y qué lógica rigen las redes sociales? ¿No son acaso leyes distintas a las que rige la razón cuando pensamos en “hacer amigos”? ¿Las “leyes que rigen la amistad”, no son subvertidas al tener 25000 amistades en las redes de las que no sabemos nada y de las que sospechamos que no son lo que dicen ser? El mundo al otro lado del espejo es mágico y especial; el mundo al otro lado de la pantalla, sumamente peligroso.

Personajes. Los personajes resultan creíbles aunque por momentos desespera la ingenuidad, no tanto de Alicia, cuya conducta resulta lógica dada su corta edad, sino por la actitud de la madre, ya que hace crecer a su hija en una cadena de mentiras en la que cada eslabón pone en riesgo a Alicia: no le dice la verdad sobre su padre, no es sincera en su preocupación desmedida por cuidarla, le miente sobre la intención de ir a vivir a Huelcho, le oculta sus sentimientos verdaderos hacia Pablo... ¿Qué conducta puede adoptar una adolescente frente a una madre que se comporta de esta manera?: “Mónica se volvió fóbica, controladora asfixiante”. ¿Prohibirle y quitarle la computadora es la manera de solucionar los conflictos? Alicia mejora su rendimiento escolar, pero ¿puede ser tan ingenua su madre para suponer que eso es todo lo que hay que solucionar? Alicia hace lo que puede con sus 14 años, busca resolver los problemas de su vida, se equivoca, pero no es su culpa, de alguna manera su conducta es consecuencia de la serie de mentiras de la que ha sido víctima. Resulta más coherente el comportamiento de los adolescentes que el de los adultos: las amigas de Alicia (Sabrina, Delfina, Julia y Belén) la acompañan, se preocupan y tratan de acercarse, aun cuando Alicia ya no quiere saber nada de ellas; mientras que la conducta de los adultos es absolutamente reprochable: la madre que miente y solo se dedica a vigilar, Pablo que calla, el desconocido que se aprovecha de la situación de Alicia para contactarla por las redes y acosarla. En este sentido, esta novela juvenil alerta sobre los peligros de vivir conectado, pero también, y sobre todo, sobre los peligros de las mentiras y los engaños en el seno familiar. Las redes sociales operan en esta novela como un salvavidas que termina ahogando a su protagonista.

De modo que se plantean dos *conflictos* en la historia: el peligro del uso de las redes sociales por parte de niños, niñas y adolescentes y el conflicto familiar. Si las “amistades” de las redes son falsas, ¿resulta “fiel a la verdad” la vida de Alicia? Creo que el motor de ambos conflictos es la mentira. De alguna manera, Carlo Collodi ya nos había advertido en el siglo XIX sobre este flagelo humano en su inolvidable *Pinocho*.

Temática. En la novela de Sevilla, Alicia no vive un sueño, su vida corre realmente peligro, no hay casilleros por lo que avanzar, no hay reyes, ni reinas, ni caballeros, solo hay maldad encarnada en un sujeto que pone en riesgo la vida de la protagonista. *Alicia a través de la pantalla* tiene un final feliz, pero... ¿cuántas “Alicias” no han podido ni podrán decir lo mismo?

Decisiones didácticas para hacer de la lectura una experiencia literaria

Una de las decisiones se relaciona con la lectura propiamente dicha que se concreta y se construye a través del *diálogo* de los alumnos entre sí, en el trabajo grupal, y de los alumnos con la docente, en la puesta en común. Se propone discutir sentidos, “dejando en suspenso aquello que ‘debe ser leído’ para cambiarlo por ‘aquello que puede ser leído’” (Cuesta, 2006, p. 41), esto es, *habilitar lecturas posibles* dejando de lado la creencia de una lectura unívoca. Acuerdo con Rockwell al señalar que no existe una lectura sino diversidad de modos de leer. Para luego “articular los modos de leer literatura de nuestros alumnos—en la decisión política y pedagógica de leer junto con ellos en el aula—con los conocimientos a

enseñar” (Cuesta, 2006, p. 78). Se trata de poner en valor los conocimientos que los alumnos despliegan en sus comentarios, que son los que pueden orientar sus discusiones sobre los sentidos de los que se están apropiando.

Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que construimos es personal. (Montes, 2006, p. 2)

Habilitar lecturas, discutir sentidos, dejar que los lectores desplieguen sus conocimientos en los comentarios, son acciones que muestran que son otros saberes los que pueden orientar las discusiones de los alumnos sobre los sentidos de los que se están apropiando. Para Franceso Tonucci: “Uno de los errores de la escuela es que sigue pensando en ser el lugar donde solo se pueda dar información y conocimiento a los niños, cuando en realidad los niños reciben ambas de todos lados” (Entel, A. et al, 2009, p. 521) Dando lugar a sus propios modos de leer literatura, habilitando lecturas, estaremos contribuyendo como docentes a modificar la imagen negativa estereotipada de los adolescentes (“los chicos no leen”, “los chicos no entienden lo que leen”) y a “reforzar la idea de los adolescentes como agentes de cambio, con potencial para contribuir positivamente en todos los niveles” (UNICEF, 2017, p. 17).

Transformar la mirada respecto de la niñez, ya no como objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales sino como agentes, como actores sociales con capacidad para participar, conlleva a desplegar acciones para poner en valor el “punto de vista de los niños”, el cual apunta a entender cómo las niñas y los niños experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales. (Guardia y Arrausi, 2016, p. 14)

Otra decisión es que las actividades estén enfocadas desde la perspectiva del aula-taller. Fundamentalmente para que se pueda escuchar “lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, relejendo, haciéndose preguntas, acotando, remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis” (Montes, 2006, p. 30), dejando que sus textotecas internas se movilicen y afloren (Devetach, 2012). El aula taller permite, siguiendo a Graciela Montes (2006), un trabajo artesanal sobre el texto: descubrir los guiños del autor (y del ilustrador), darse cuenta de que las elecciones de quien lo puso por escrito tienen sus consecuencias. También ayuda a ver que esas elecciones no resuenan del mismo modo para todos, sino que despiertan una y otra *lectio* (en términos de Michel de Certeau), esto es, sentidos personales, poniendo en las significaciones lo que ya conocen. Al mismo tiempo, permite al docente recurrir o aportar algunos conceptos literarios (voces narrativas, intertextualidad, multimodalidad, analepsis, conflictos) que tienen en el texto una puesta en valor especial, “no para dejar las cosas resueltas sino para aprender a no darlas por sentadas...” (Montes, 2006, p. 24).

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Libros del Zorzal.

Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba, ed. Comunicarte.

Entel, A. et al (2009). *Infancias: varios mundos. ¿Dónde viven los niños?* Buenos Aires, Fundación Arcor.

Gladic Miralles, J. y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Rev. Cielo. Literatura y Lingüística* N° 33, pp. 357-380.

Guardia, V. y Arrausi, L. (2016). *Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos*, Cuadernillo núm. 1 Infancia y juego. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social

de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos(multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), pp. 33-70.

Pérez, S. (2013). Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social. *Revista de ciencias sociales*, segunda época N.º 23, pp. 29-47.

UNICEF Argentina (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad Posicionamiento sobre Adolescencia*.

Periplos discordantes de la poesía argentina. Una propuesta innovadora para el Profesorado de Lengua y Literatura (Pcia. de Buenos Aires, Argentina)

Flavia Lorena Martínez Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Matanza
Instituto Superior de Formación Docente N.º 45 “Julio Cortázar” (Haedo, Pcia. de Buenos Aires)/
flavialorena.martinez@gmail.com

Valeria María Meyer Universidad de Morón-Instituto Superior de Formación Docente N.º 45 “Julio Cortázar” (Haedo, Pcia. de Buenos Aires) / *pachimeyer@hotmail.com*

Eje temático N.º 7: La literatura infantil y juvenil en la formación académica

Resumen: Desde el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente N.º 45 “Julio Cortázar” (Haedo, Pcia. de Buenos Aires), creamos un proyecto cuyo objetivo es fortalecer las biografías lectoras de los futuros docentes. En este caso, se piensa, en particular, en el Taller de Literatura Infanto-Juvenil de 2º año. Se trata de abordar *recorridos de lectura* que configuren un posible “camino lector” (Devetach, 2008) que tenga al género lírico como eje vertebrador. Se presenta en este artículo, entonces, un corpus poético que los estudiantes pueden analizar en detalle en el marco del taller mencionado, y que pueden desarrollar luego, como practicantes, en las escuelas asociadas en el marco de la Práctica Profesional de 3º y 4º año.

Consideramos que, de acuerdo con nuestra experiencia en la formación docente de todos los niveles educativos (de Inicial a Superior), debe impulsarse la presencia de la poesía en las aulas. En el inicio de la alfabetización, suele ser protagonista, puesto que permite explorar la materialidad misma del lenguaje, y con ello es posible acceder a esa “tercera área” (Colomer, 2012) en la que, como el juego también, se establecen reglas y convenciones, de modo que facilita hablar y reflexionar sobre el lenguaje (Montes, 2001). A medida que se avanza en la escolarización, la poesía empieza a desdibujarse y, finalmente, en el Nivel Secundario, queda, según nuestra hipótesis, *arrinconada*, en un lugar marginal.

Si la poesía pone el lenguaje en tensión y es la búsqueda intrigante del desconocimiento (Negróni, 2017), creemos que el docente—que debe ser un auténtico mediador cultural, como se expresa en el Diseño Curricular de nuestra jurisdicción—, debe contar en su trayectoria formativa con una vinculación mayor con el género lírico: cuando intentamos interpretar un poema en su plurisignificación —nunca acabada, por supuesto—, somos capaces de leer más tarde cualquier otro texto.

Reivindicamos la creación poética porque, más allá de su carácter transgenérico, necesita ser (re)visitada en su propia —podríamos afirmar metafóricamente— “casa” (Negróni, 2017, p. 9), que es una “casa” de palabras. Proponemos que, entre estos autores/as, cobren protagonismo quienes escriben para niños/as y jóvenes, como Roberta Iannamico y Laura Wittner, entre otros.

Palabras clave: formación docente, poesía argentina, camino lector, corpus poético innovador.

Discordant paths of Argentine poetry. An innovative proposal for Language and Literature Teachers

Abstract: From the Language and Literature Department of the Instituto Superior de Formación Docente N.º 45 “Julio Cortázar” (Haedo, Province of Buenos Aires), we created a project whose objective is to strengthen the reading biographies of future teachers. In this case, we are thinking, in particular, of the Children’s Literature

Workshop of the 2nd year. The idea is to approach reading paths that configure a possible “reading path” (Devetach, 2008), with the lyrical genre as the backbone. In this article, then, we present a poetic corpus that students can analyze in detail in the framework of the aforementioned workshop, and that they would later develop, as practitioners, in partner schools within the framework of the 3rd and 4th year Professional Practice.

We believe that, according to our experience in teacher training at all educational levels (from Initial to Higher), the presence of poetry in the classroom should be encouraged. At the beginning of literacy, it is usually the protagonist since it allows exploring the very materiality of language, and with it it is possible to access the “third area” (Colomer, 2012) in which, as the game also, rules and conventions are established, so that it facilitates speaking and reflecting on language (Montes, 2001). As schooling progresses, poetry begins to blur and, finally, at the Secondary Level, it is, according to our hypothesis, cornered, in a marginal place.

If poetry puts language in tension and is the intriguing search of ignorance (Negroni, 2017), we believe that the teacher -who must be an authentic cultural mediator as expressed in the Curriculum Design of our jurisdiction-, must have in his formative trajectory a greater link with the lyrical genre: when we try to interpret a poem in its plurisignification—never finished, of course—, we are able to read later any other text.

We claim poetic creation because, beyond its transgeneric character, it needs to be (re)visited in its own—we could metaphorically state— “house” (Negroni, 2017, p.9), which is a “house” of words. We propose that, among these authors, those who write for children and young people, such as Roberta Iannamico and Laura Wittner, among others, gain prominence.

Keywords: teacher training, Argentine poetry, reading path, innovative poetic corpus.

1. La tarea docente y el gusto por la Palabra

El escritor ruso Joseph Brodsky, en su discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura en 1987, afirmó de manera entusiasta una idea que nos interpela a quienes nos dedicamos a enseñar literatura en la escuela:

Muchas cosas pueden ser compartidas: pan, lecho, convicciones, amor; pero jamás un poema de Reiner Maria Rilke, por ejemplo. Una obra de arte, la literatura sobre todo, y la poesía en particular, se dirige a una persona tête-a-tête estableciendo con ella relaciones directas, sin intermediarios. (2020, par. 7)

El autor, que valora en toda su magnitud la potencia crítica de las artes, sostiene que muchas cosas pueden compartirse, menos una: el arte. Y la literatura—particularmente la poesía—, posee un estatus especial: “jamás” podría compartirse lo que causa—sensaciones, pensamientos— un poema en el lector, que es un ser real, único e irrepetible. Con Brodsky, las preguntas ineludibles que los docentes de literatura nos formulamos son las siguientes: ¿cómo podemos, entonces, despertar el gusto por la lectura en el aula?, ¿es una cuestión de estrategias didácticas? En definitiva, todas estas cuestiones se pueden sintetizar en una: ¿es posible enseñar literatura? Claro está, especialmente nos interpela—por no decir conmueve, intriga— esa sentencia de la imposibilidad de compartir una obra literaria a los formadores de futuros profesores del área de Prácticas del Lenguaje y Literatura. Cómo no citar al respecto a autoras como Graciela Montes con *La frontera indómita* (2001) o a Michelle Petit con *Leer el mundo* (2015), cuando se busca caracterizar el universo único que despliega la literatura en la construcción de subjetividad y de conocimiento del mundo.

Aunque tal vez, si tomamos como premisa básica que una poesía no puede compartirse porque la experiencia de la lectura es singular, podamos concebir la enseñanza de la literatura desde otra perspectiva: más que transmitir el gusto por una obra, tendríamos que configurar “caminos de lector” (De-

vetach, 2008) para que los jóvenes vivenciaran la literatura ellos mismos, construyeran sus encuentros con la Palabra (con mayúscula) en sus diversas modalidades de la actualidad: en libros impresos, en virtuales, en las redes sociales, etc. Como señala Petit (1999, 2008, 2015), la literatura no se enseña, se transmite y abre nuevos caminos para que los lectores elijan, seleccionen y decidan por dónde transitar.

2. Corpus poético propuesto: poesía argentina de los últimos quince años (en orden cronológico por su año de publicación)

Roberta Iannamico: el blog *La infancia del procedimiento* de 2007 (algunos poemas como “Las cosas”, “Como Gepetto” y “Loquita”).

Fabián Casas: *Horla City y otros. Toda la poesía 1990-2010* de 2010 (poemas como “Sin llaves y a oscuras”), y *Últimos poemas en prozac* (de 2019).

Diana Bellesi: *Variaciones de la luz* de 2011 (poemas como “La dimensión de las cosas”, “Como un niño que sueña” y “La isla que se despide”).

Laura Wittner: *Lugares donde una no está. Poemas 1996-2017* de 2017 (poemas como “Cosas que se tiran solo de autos en movimiento”, “Vacaciones” y “Sorpresa”).

Irene Gruss: *De piedad vine a sentir* de 2019 (poemas como “Pero el arte”, “La cosa” y “Lluvia de estrellas”).

Ciela Asad: *Extraordinariamente libre* de 2021 (poemas como “Para escribir un poema” o “Emma”).

3. Algunas perspectivas sobre la nueva poesía argentina y la posibilidad de una biografía lectora innovadora

Muchos coincidiremos en que, en el amplio espectro literario, es la poesía la que tiene como protagonista fundamental al lenguaje. Como destaca María Negroni cuando analiza la obra de Pizarnik en su ensayo *El testigo lúcido*, “el deseo de la poesía es siempre un deseo por antonomasia, en el vacío y ciego, para hacer surgir lo imposible: el festín del significado” (2017, p. 8). Es ese “festín del significado”, este rasgo esencial de la poesía, el que permite que en el género lírico todo alcance mayor densidad: las elecciones de términos, su repetición, la selección del verso, su extensión. Incluso los silencios, las pausas, lo innombrable: todo ello nombra lo que, se supone, es una ausencia, y es, al mismo tiempo, pura sustancia poética. Como se recomienda en los versos de “Para escribir un poema” de Ciela Asad: “Anotar palabras/ y esperar que broten silencios” (2021, p. 22). La poesía se construye como un entramado fascinante de palabras y silencios porque “Si los silencios florecen/ te nació una poesía” (2021, p. 22), concluye la poeta.

Por todas las posibilidades creativas que tiene el universo poético, es nuestro objetivo darle especial importancia a la poesía en la formación de los futuros docentes. Con esta indagación, pretendemos desplegar el abanico de voces que provienen de la literatura infantil y juvenil, en su mayoría, o que tienen esa mirada y ese devenir estético. Claro está, una de las expectativas principales es fortalecer las biografías lectoras de los docentes en formación a través del trabajo con recorridos de lectura. El docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura debe ser un auténtico *mediador cultural* en su desempeño profesional; es fundamental, en este sentido, el tratamiento de la biografía lectora que el estudiante construye en la formación del Nivel Superior.

Así, el corpus de poesía argentina sugerido para los futuros docentes resulta novedoso por varios

motivos: uno de ellos es el criterio de la actualidad en la publicación. Nuestros poetas (gran parte... mujeres, hay que decirlo) editaron sus poemarios desde fines de los años 2000 hasta la actualidad. Y varios de los textos son compilaciones que reúnen la obra de sus autores. Debemos aclarar —y no es un dato menor, teniendo en cuenta las características de este simposio— que muchos de estos autores escriben poesía para niños/as: Laura Wittner y, sobre todo, Roberta Iannamico, por ejemplo, y que otros —como es el caso de Diana Bellesi— participaron de colecciones infanto-juveniles sin tener a los niños/as o jóvenes expresamente como destinatarios. Incluimos, además, a Irene Gruss y a Fabián Casas por la relevancia de su obra.

La carrera de Lengua y Literatura tiene un diseño curricular relativamente nuevo, de 2017, que reemplaza el currículum anterior de un lejano 1999, de los tiempos de la Ley Federal de Educación N.º 24.195. El nuevo plan de estudios se comenzó a implementar en 2018. En el Taller de Literatura Infanto-Juvenil de 2º año no hay referencias puntuales al género lírico. Por eso, es interesante incorporar poesía al programa, para plantearles a los futuros docentes este debate: ¿en qué consiste ese modo de ver que es propio de los autores de poesía de la literatura infantil y juvenil?

Una de las respuestas posibles es que nombran el mundo que los rodea con las palabras que surgen de la más inmediata cotidianidad. “En la panza de la ballena...”, empieza el poema “Como Gepetto” de Roberta Iannamico (2007), y es en esa elección de la palabra “panza” (que cualquier niño/joven conoce) donde reside la fuerza y la belleza del verso, que hasta podemos dibujar como en una comba. ¿Qué otra palabra sería más “poética”? ¿Cómo impactaría si la autora hubiera elegido “vientre”, o la más medicinal “estómago”? La poeta parece escuchar el habla y el imaginario infantil, juvenil.

Es una estrategia para nombrar el mundo, con las leyes del lenguaje hablado, y en eso radica buena parte de ese efecto tan potente, como de mundo recién descubierto. Iannamico describe cómo es la panza de la ballena y no su “vientre” y, de la misma forma, aparece la palabra “pelela” en el último verso de “Loquita”, término que imprime la impronta del recuerdo, única manera de denominar a ese objeto especial de la infancia. Pareciera que en la cosa nombrada los objetos pierden sacralidad: invitan a imaginar el niño que se construye un mundo dentro del de los grandes. Irene Gruss dice en su poema “Pero el arte” que, justamente, el arte “(...) no es oficio/sino servir un simple puré de papas, ni muy caliente/ni tibio” (2019, p. 27). O en su poema “La cosa” expresa: “Y ahora qué si no sé dónde ni cómo, resbala/la idea,/ ese nudo, esa galleta, la incandescente /cosa.”

En cosas también piensa Ciela Asad en “Emma”: “Dibuja mares/ en todas las hojas/ en los bordes de las cosas/ en la vereda” (2021, p. 23). En los “bordes de las cosas”, está la creatividad que inspira. Las cosas... como también decía Iannamico, con esa palabra tan coloquial de uso familiar, así como “basura” en “Sin llaves y a oscuras” de Fabián Casas. También aparecen las listas de *cosas* en muchos poemas de Laura Wittner, con ese tipo de vocabulario cotidiano: nuevamente “cosas” en “Cosas que se tiran solo de autos en movimiento”: “Pegoteo de sugus. Celofán estático./ Puntas de uñas y otras emisiones/ del cuerpo, imposibles de evitar” (2017, p. 222). Por ello, incluimos en el corpus “La dimensión de las cosas”, el poema de Diana Bellesi sobre un viaje a Amaicha del Valle, en Tucumán.

La poeta y ensayista Tamara Kamenszain en su libro *Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay* se centra en esta fascinación por la enumeración de varios poetas actuales como las escritoras mencionadas (y Mariano Blatt o Washington Cucurto), y se pregunta por esos poemas que empiezan y terminan con la mera enumeración, y afirma: “(...) dónde se aloja ese sujeto que aporta sentido al listado. Es probable que haya que buscarlo agazapado en esos cortes de verso, encarnando ese ritmo que

se le imprime a lo que de otro modo sí sería un mero catálogo” (2016, p. 130). Puede señalarse, además, que este recurso es un mecanismo, por así llamarlo, de la imaginación de los niños.

A veces los poemas-notaciones son testimonio de impresiones de la sensibilidad del yo poético que no puede asir ni dar sentidos, como sucede en “Vacaciones”, también de Laura Wittner: “(...) Lluve, hay juncos, se acercan./ Las hojas húmedas amarillas,/ las hojas húmedas verdes,/ las aves que muestran los dientes, (...)” (2017, p. 106). Pero si hay una concepción de las cosas que es propia del niño, o del adulto que se acerca para hablarle al niño con afecto, es el uso del diminutivo, que es otra marca de una poesía que se vuelve más coloquial. Lo observamos en los más bellos poemas de nuestros poetas como en “Sorpresa”, también de Wittner, con la “Lluvecita subrepticia/ que corrige la mañana” (2017, p. 147). “Lluvecita” que reaparece en el primer verso de “Como un niño que sueña”, de Diana Bellesi.

Esperamos que no suene pretencioso nuestro proyecto; creemos fervientemente que en el arte y en la ciencia, incluso, importan las buenas preguntas, abiertas, estimulantes, que nos inviten a la reflexión. Vale la pena preguntarse: ¿podemos definir o caracterizar la poesía por lo que no es, por la negativa? La poesía, como todo lenguaje artístico posbaktiniano, puede recurrir a las citas de libros. Sin embargo, ¿le están vedados el cómic, el cine, las alusiones deportivas y de todo entramado cultural? Si leemos a Fabián Casas con su “Boedismo Zen” o su *Horla City y otros*, vemos que las referencias al fútbol (Boedo es la patria del club de fútbol San Lorenzo), al cine, al cómic, a otros libros, a sus poetas mentores, enriquece la lectura y acerca la poesía al lector joven.

La estrategia poética es hacerse un espacio en ese viejo armario solemne de la poesía más convencional. Y, para ventilar con nuevos aires, la operación tiene que ser decisiva: incorporar al canon a los más revolucionarios, a las mujeres que cada día tienen mayor fuerza en los circuitos literarios, por ejemplo. En el canon de los niveles Inicial y Primario, las poetas están en el centro del currículum: Laura Devetach, María Elena Walsh, Silvia Schujer; María Teresa Andruetto, y en ese podio, casi marginalmente, se acomodan Juan Sebastián Tallon, el gran Federico, Nicolás Guillén, Machado, los de siempre, los clásicos. En relación con el Nivel Secundario, sugerimos difundir y potenciar a las autoras que pueblan los ámbitos culturales actuales como Carolina Esses, Irene Gruss, Diana Bellesi o María Negroni, por mencionar solamente algunos nombres.

4. Reflexiones finales

¿Hay algo específicamente poético, algo que ayude a deslindar la poesía de una vez y para siempre de los otros géneros? Con el corpus poético, nuestro “camino lector”, analizamos que la poesía de la actualidad se centra en lo coloquial, en lo que nos rodea en la cotidianidad de todos los días: la palabra y las cosas por su nombre, sin oropeles. Pero, si bien la poesía es difícil de definir, es la que tensiona profunda y provocativamente el lenguaje, y abre multiplicidad de sentidos. Quizás los mecanismos que ya estaban presentes en el debate de los formalistas —como selección y combinación— resultan fundamentales en esta especificidad. Podríamos acordar que en la sintaxis particular y en la escansión, en la ruptura, en la torsión del verso que se vuelve ritmo, ahí está la esencia, o la posibilidad de descubrir el velo. Afirmamos que “A la poesía no se la define, se la reconoce”. Esta idea es una frase categórica de Alberto Girri que recuerda Fabián Casas en sus palabras inaugurales *Seis propuestas para los próximos millennials* en el Festival Internacional de Literatura (FILBA) de 2019, una conferencia que puede verse completa en YouTube.

Agregamos —y por nuestra experiencia en las aulas lo sabemos—, que un lector de poesía es también muchas veces un creador de poesía, y no alguien que frecuenta versos; también los ilustra, los mu-

sicaliza, los dramatiza (Gianera, 2018). Casi todos nuestros poetas explican generalmente que la poesía no es de quien la escribe (Kamenzain, 2016; Gianera, 2018). Ese planteo es muy democrático y convierte al arte en algo muy poderoso: lo arranca de lo académico y lo vuelca a la vida misma. Todos podemos ser poetas: como nuestros alumnos, los niños/as y jóvenes que muchas veces escriben, incesantemente, sus versos de amor en cuadernos secretos o en redes sociales. Ojalá que este (posible, deseado) recorrido por los itinerarios de la mejor de las artes impulse iniciativas para seguir leyendo poetas imprescindibles.

Señalamos, finalmente, que este trabajo aporta una serie de interrogantes para (re) pensar y enriquecer la propia práctica profesional como formadores de docentes de Lengua y Literatura. La inquietud que atraviesa la actividad en el aula es, habitualmente, cómo lograr que los estudiantes sientan, disfruten o vivan la lectura, esa ansiada experiencia de la lectura por placer. Puede que la clave esté en revalorizar la palabra poética para ampliar y construir nuevas estrategias que busquen *ofrecer* lectores —más que libros— para entusiasmar. Es necesario plantear actividades cuyo objetivo sea *mostrar* lectores que se apasionen y “tiemblen” con la Palabra, como diría Jorge Larrosa (2008). Confiamos plenamente en los poemas de nuestro corpus para lograrlo.

Referencias bibliográficas

- Asad, C. (2021). *Extraordinariamente libre*. Buenos Aires: Zeta Ediciones.
- Bellesi, D. (2014). *Variaciones de la luz*. Buenos Aires: Ediciones Cienvolando.
- Brodsky, J. (2020). *Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura 1987*. <https://www.ersilias.com/discurso-de-joseph-brodsky-al-recoger-el-premio-nobel-de-literatura-de-1987/>
- Casas, F. (2005). Boedismo Zen. En *Los Lemmings y otros*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Casas, F. (2012). *Horla City y otros. Toda la poesía 1990-2010*. Buenos Aires, Emecé.
- Casas, F. (2019a). *Seis propuestas para los próximos millenials*. Conferencia inaugural del Festival Internacional de Literatura (FILBA) en el Museo de Arte Latinoamericano (MALBA), Buenos Aires. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=q_Ba0Bv3p3Q
- Casas, F. (2019b). *Últimos poemas en prozac*. Buenos Aires: Emecé.
- Colomer, T. (2012). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Ed. Comunicarte.
- Dirección general de cultura y educación (DGCyE, 2017). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. La Plata, Pcia. de Bs. As.
- Gianera, P. (2018). *Componer las palabras. Ensayos sobre música y lenguaje*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Gruss, I. (2019). *De piedad vine a sentir*. Buenos Aires, De Danza.
- Iannamico, R. (2007). *La infancia del procedimiento*. <http://lainfanciadelprocedimiento.blogspot.com/2007/03/roberta-innamico-seleccin-de-poemas.html>.
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5%20Larrosa,%20J.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>.
- Kamenzain, T. (2016). *Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Negroni, M. (2017). *El testigo lúcido*. Buenos Aires: Entropía.

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittner, L. (2017). *Lugares donde una no está. Poemas 1996-2016*. Buenos Aires: Gog y Magog Ediciones.

Un espacio para la LIJ en la Universidad: Análisis, abordaje y promoción desde la Literatura Francesa

Magdalena López Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba / mlopez@hum.unrc.edu.ar

Romina Luna Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba / rominaluna@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: Literatura Infanto Juvenil- Literatura francesa- Trayecto Lector- Formación Académica.

Resumen: El campo de conocimiento de la LIJ se encuentra en un proceso de construcción y expansión. Aunque sin dudas algunos debates siguen pendientes en ciertos ámbitos académicos, como el universitario.

En este caso, como docentes en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto) advertimos la importancia de habilitar espacios de difusión de este campo literario en la formación inicial de los estudiantes.

Esta impronta responde a la necesidad de que los futuros mediadores de lectura puedan acercarse a la literatura infantil y/o juvenil. Aunque, en este punto apuntamos a la idea de una literatura sin adjetivos, al decir de Andruetto (2004), despojandola de la idea de “sierva” de la pedagogía, de la didáctica, de las estrategias de venta y del mercado; y considerarla más allá de lo que tiene de infantil o de juvenil; ya que como sostiene la autora, esto reviste un peligro porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven.

Desde esta concepción de la LIJ, nos hemos propuesto desde la cátedra de Literatura Francesa (presente como asignatura opcional en Literatura en Lengua Extranjera en el segundo año del Profesorado de Lengua y Literatura) propiciar un espacio para el análisis y estudio de la LIJ en el marco de la literatura francófona.

Reconocemos la importancia de la Literatura Francesa como precursora de la investigación y formación en el ámbito de la LIJ. Por ende, la cátedra se propone partir desde estos aportes y precedentes históricos, indagar sobre el acervo de textos literarios de habla francesa disponibles hoy en las escuelas, en el mercado editorial y en los planes de lectura.

De esta manera, la Literatura Infanto Juvenil en la Literatura Francesa intenta ampliar el campo de estudio e indagación existente en el Profesorado de Letras de la UNRC apelando a la mediación cultural y lectora de nuestros estudiantes, futuros formadores, mediadores (Munita, 2014) y promotores (Robledo, 2010) de lectura.

Partiendo de la premisa de que antes que mediador, el docente debe pensarse como lector, uno de los grandes desafíos de los Profesorados de Lengua y Literatura es apelar a la formación y al recorrido lector de los estudiantes, futuros formadores y mediadores de lecturas.

En este sentido, la currícula del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) plantea en el recorrido lector propuesto para los alumnos, el cursado de las Literaturas Extranjeras, en este caso desde la cátedra se intenta favorecer la interculturalidad a través del abordaje literario. Entendemos por interculturalidad lo planteado por Aparicio Gervás (2002), como la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea y a la educación intercultural como la:

respuesta a la exigencia actual de preparar futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e ideológicamente intercultural (cuya orientación esté) encaminada a conseguir (...) una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para formar parte en sociedades multiculturales y multilingües (Aparicio Gervás, 2002, p.74)

En este marco la cátedra de Literatura Francesa (CLF)¹, espacio de cursado opcional presente en el segundo año de la carrera, realiza un enfoque intercultural a partir de un abordaje genérico, dedicado sucesivamente al estudio del teatro, la novela y la poesía, pero con un desarrollo articulado por un eje cronológico. El trabajo se centra fundamentalmente en el estudio de cada género, poniendo énfasis en algunos de sus momentos incluyendo movimientos, escuelas y autores destacados. Los contenidos comprenden asimismo nociones básicas referidas a las características de cada género, sus particularidades y las condiciones sociales y materiales que determinan las variadas formas que adoptan, según el contexto de época.

Desde este enfoque, es que nos interpela el lugar de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en la Literatura Francesa, como parte del tejido cultural de un país, tal como afirma Nieres-Chevrel (2002), la LIJ está presente en las referencias de la vida cotidiana pero también en las diversas expresiones artísticas de los países con una tradición literaria aunque advierte que a menudo, la literatura infantil es uno de los componentes ignorados en la construcción de una cultura nacional.

Aportando a esta mirada histórica, Cerrillo (2016) propone un recorrido antes de la imprenta y luego de la invención de la imprenta citando algunas obras, que según su criterio han sido destinadas a niños y jóvenes y han constituido un hito en la formación del lector literario. En este punto, la literatura francesa ocupa un lugar relevante en la historia de la LIJ:

En 1697, Charles Perrault publicó sus *Contes de ma mère l'oisie*, luego conocidos sencillamente como "Cuentos" de Perrault: Pulgarcito, El gato con botas, La bella durmiente del bosque, La Cenicienta, Barba Azul, Piel de Asno (...) que representan la aceptación social por parte de los adultos del mundo literario de la fábula y el cuento que hasta entonces no habían sido considerados como parte del mundo literario culto, valorándose sólo como meros caprichos de escritores extravagantes (p.69)

Para rescatar este rol de precursora de la producción y crítica literaria en el campo de la literatura infanto juvenil, la CLF asume el compromiso de abordar la LIJ como un eje transversal en el programa dotándola de un análisis y discurso crítico desde una mirada que supere su tratamiento a una dependencia exclusiva de la educación, la doctrina y la moralidad. Tal como afirma Andruetto (2004) en la Literatura Infantil y Juvenil lo importante es el sustantivo antes que el adjetivo:

Lo que puede haber «para niños» o «para jóvenes» en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad (...) De todo lo que tiene que ver con la escritura, la especificidad de destinatario es lo primero que exige una mirada alerta, porque es justamente allí donde más fácilmente anidan razones morales, políticas y de mercado(p. 2)

Apelando a esta concepción de la LIJ se seleccionan obras francófonas disponibles en nuestro país tratando de abordar una variedad de títulos que aporten al recorrido lector de los estudiantes y que puedan formar parte de su acervo bibliográfico como futuros docentes².

¹ Si bien curricularmente se la denomina como Literatura Francesa, en este espacio proponemos una mirada amplia que nos permiten abordar obras desde la francofonía.

² Cabe aclarar en este punto que los títulos y obras que se mencionan forman parte de los catálogos editoriales franceses presentes en el país y que sin lugar a dudas, esta indagación se encuentra abierta a nuevas búsquedas y a la espera de seguir ampliando su repertorio.

Para este relevamiento se tuvo en cuenta las obras publicadas por el Plan de Producción y Difusión del Libro Francés y el Programa de Ayuda a la Publicación Victoria Ocampo de la Embajada Francesa, las obras incluídas en el Plan Nacional de Lectura vigente hasta 2015 y los catálogos de las editoriales Adriana Hidalgo (Pípala), Alfaguara, Arte a babor, Colihue, Colección Aldea Literaria de Cántaro, Estrada, Edelvives, Kalandraka, Océano Travesía (entre otras) y las obras disponibles en las librerías de nuestra ciudad (Río Cuarto). Esta búsqueda nos permitió visualizar la presencia de la LIJ francófona en las escuelas y en el mercado editorial y por ende la disponibilidad de estas obras para nuestros estudiantes.

En este abanico de posibilidades de lectura podemos mencionar a aquellas obras clásicas, entendiéndolo como tales:

las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso -en ocasiones-, a su propio autor, y que han sido aceptadas por la infancia o juventud de otras épocas, resistiendo la posibilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico (Cerrillo, 2016, p. 80)

En este conjunto se encuentran los textos literarios de Charles Perrault, La Fontaine, Alexandre Dumas, Jules Verne y Antoine de Saint-Exupéry.

Sin embargo, la expansión de la producción de literatura infanto juvenil también nos permite abordar otras lecturas, reversiones y temáticas de autores contemporáneos. En este punto mencionaremos algunas obras que nos permiten trabajar desde un enfoque intercultural con la LIJ como un eje transversal de la Literatura Francesa.

Entre el conjunto de obras seleccionadas se encuentran las variadas reescrituras de La Caperucita Roja: *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray, *El pequeño libro rojo* de Philippe Bresseur, *¿Por qué?* de Michel Von Zeveren, *Le Petit Chaperon Rouge* de Fabrice Colin-Zelda Zonk y *Cyrano* de Taï-Marc Le Thanh-Rébecca Dautremer.

Por otro lado, podemos encontrar obras de la LIJ francesa retomadas en las lecturas de las escuelas secundarias como *El pequeño Nicolás* de Goscinny-Sempé, *El Pianista sin rostro* y *la Chica de Segundo B* de Christian Grenier y *Pequeño País* de Gael Faye.

También podemos mencionar libros álbum como *Las Palabras* de Nicolás Bianco-Levrin y Julie Rembauville y el *Papagayo de Monsieur Hulot* de David Merveille; libros de arte como *Las (;verdaderas!) historias de arte* de Sylvain Coissard e historietas como *Asterix* de Goscinny-Uderzo, *Las aventuras de Tintin* de Hergé y *Babar* de Jean de Brunhoff.

Asimismo la LIJ actual, para Cerrillo (2016) es una lectura de gran importancia en la formación de los lectores literarios que no debe renunciar a interpretar el universo de niños y jóvenes incluyendo la realidad de sus contextos, entornos e implicaciones sociales. En este sentido una posible lectura de la construcción sobre el género puede encontrarse en *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* de Magalí Le Huche, *Julia la niña que tenía sombra de niño* de Christian Bruel y Anne Galland o el abordaje de la depresión con *Justo al borde* de Agnés de Lestrade y Valeria Docampo.

En poesía también podemos reconocer desde canciones tradicionales francesas que forman parte del colectivo cultural como Mamburú y el Puente de Avignon hasta las producciones poéticas de Jacques

Prévert (presentes principalmente en manuales escolares).

Por último, y siguiendo la perspectiva genérica de la cátedra, desde el teatro podemos mencionar obras clásicas de la literatura francesa que siguen vigentes en el canon escolar de lecturas como es el caso de *El avaro*, *El burgués gentilhombre* de Moliere, *Cyrano de Bergerac* de Rostand y *Fedra* de Racine.

El recorrido por las obras mencionadas apunta al análisis de las mismas desde las particularidades del discurso, la relación con la cultura y las expresiones artísticas, el contexto de producción y recepción de los textos literarios e intenta contribuir en el desarrollo del trayecto lector de los estudiantes, conformando así su *textoteca* (Devetach, 2008) francófona y aportando a una mirada intercultural de las obras.

Propiciar las lecturas de la LIJ en la formación académica, contribuye a ampliar la trayectoria de los estudiantes como lectores y al desarrollo de las competencias literarias a partir de diferentes experiencias lectoras que potenciarán su acervo bibliográfico. Además incentiva una mirada crítica en la construcción de un canon lector propio al apelar a su rol como futuros educadores, mediadores de lectura.

Asimismo, desde la formación académica universitaria renovamos el compromiso y la necesidad de dotar a la LIJ de un discurso crítico, en el que no debiera cuestionarse:

que es literatura, ni que, como tal literatura, la terminología literaria con la que abordemos debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines al resto de la literatura (Cerrillo, 2016, p. 99)

Finalmente, destacamos la importancia de la LIJ como primer contacto del individuo con la creación literaria escrita y en su rol de formadora de un lector literario que pueda comprender, interpretar y reflexionar

Bibliografía:

- Andruetto, M (2004). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Editorial Comunicarte: Córdoba (Argentina)
- Aparicio Gervás, J.M (2002) *Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Libre de Enseñanza.
- Cerrillo, P (2010). "La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria". Colección *Recursos* N° 107. ISBN: 978-84-9921-085-8. Ediciones Octaedro: Barcelona (España)
- Cerrillo, P (2016) *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Devetach, L (2008): *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte
- Nières-Chevrel, I (2002) *Faire une place à la littérature de jeunesse*. Presses Universitaires de France. *Revue d'histoire littéraire de la France*. Vol. 102 (pp 97-114) ISSN 0035-2411. ISBN 9782130526124
- Munita, F (2013) *Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria*. *Ocnos*, 9, 69-97. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.
- Petit, M (2013) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Robledo, B (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Grupo Editorial Norma: Bogotá (Colombia).

Los recursos de humor en los textos de Isol

María Teresa Orozco López Universidad de Guadalajara / maria.lopez@academicos.udg.mx

Resumen: El presente documento tiene como propósito discutir sobre el humor en la narrativa para niños en los libros-álbum de Isol, quien presenta temáticas, recursos, abordajes y finales no convencionales dentro de la literatura para niños. La pregunta que se pretende responder a través de este trabajo es: ¿cuáles son los mecanismos de humor que se utilizan en los libros de Isol?

Se presenta un panorama general de la teoría del humor en la literatura y se aplica una propuesta integral de análisis de libro-álbum, consistente en tres momentos, en *El globo* y *La bella Griselda*, de Isol.

Palabras clave: literatura, niños, humor, Isol, álbum.

Introducción

El humor presenta un problema conceptual, ya que se mezclan y confunden fenómenos como la risa, el humor, lo cómico, la ironía y la sátira, entre otros términos y conceptos. Entre los estudios sobre el humor, destacamos las aportaciones de Bergson, autor de *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*, quien propone una concepción social de la risa que actúa como correctora cuando el individuo no se adapta.

El humor es subjetivo, y por tanto difícil de definir. Para intentar comprender los mecanismos del humor en la literatura, se parte de la premisa establecida por Genette, en donde propone a la parodia como la cuarta categoría (no desarrollada, sino solo referenciada) de los géneros propuesta por Aristóteles a propósito de los modos de representación:

Aristóteles, que define la poesía como una representación en verso de acciones humanas, opone inmediatamente dos tipos de acciones, que se distinguen por su nivel de dignidad moral y social: alta y baja, y dos modos de representación, narrativo y dramático. (1989, p. 20)

1. Risas y sonrisas incómodas Bajtín ubica el origen del humor en la literatura en el carnaval como una de las raíces más evidentes del surgimiento de lo literario. En el mundo moderno las celebraciones de carnaval son una versión cristiana de las antiguas “bacanales” en honor de Baco. De acuerdo con Bajtín, el humor aparece como resultado de la necesidad de oponer lo serio, relacionado con la cultura dominante, con lo no serio, manifestado a través de la cultura del pueblo (popular) o vulgar. La oportunidad de vivir el mundo al revés:

[...] se hace imposible otorgar a ambos aspectos (lo serio y lo humorístico) derechos iguales, de modo que las formas cómicas –algunas más temprano, otras más tarde–, adquieren un carácter no oficial, su sentido se modifica, se complica y se profundiza, para transformarse finalmente en las formas fundamentales de expresión de la cosmovisión y la cultura populares. (Bajtín, p.12)

Lo carnavalesco en la literatura para niñas y niños se asienta en el juego que la sitúa en posiciones de inconformidad. Expresa oposición al autoritarismo y a la seriedad a través de situaciones donde el lector experimenta aquello que se supone no debe ser vivido de acuerdo con las normas y leyes vigentes.

Bajtín (2003) denominó “carnavalización” en su texto *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, donde recupera lo cómico como expresión popular y aborda la relación entre risa, sociedad y

literatura en lo denominado carnavalización. Establece que en el carnaval todos participan, ya que el carnaval no se contempla ni se representa: se vive. Y se vive de acuerdo con sus leyes.

Bajtín denominó *carnavalización literaria* a la transposición de la actitud de carnaval al ámbito literario. En el carnaval todos participan, ya que se vive en él, según sus leyes. En cierta medida, el carnaval es la “vida al revés” (Bajtín, 2003, p. 179).

En el caso de la literatura para niñas y niños, no se utiliza un lenguaje abusivo o de palabras insultantes, que caracterizan lo carnalesco en su interés por quebrar la norma y el lenguaje oficial, pero sí posee recursos narrativos, estilísticos y lingüísticos a través de los cuales se burlan y se desafían las estructuras autoritarias del mundo impuesto de los adultos.

Por su parte, Bergson (2011) propone una concepción social de la risa que actúa como correctora cuando el individuo no se adapta. El humor y la risa adquieren significado en la sociedad a la que se pertenece, la cual aporta constructos sociales para formular y entender los mecanismos de humor.

Para Bergson “no hay comicidad fuera de lo que es propiamente humano” (2011, p. 10). Afirma que “nuestra risa es siempre la risa de un grupo” (2011, p. 13). La risa castiga las costumbres y contribuye a sancionar aquello que no encuentra castigo a través de una represión física y tangible. Reír para castigar los vicios y lo inadecuado. Reír para sancionar (Bergson, 2011).

Bergson, además, relaciona la fealdad con lo cómico. Afirma que “toda deformidad susceptible de imitación puede llegar a ser cómica” (2011, p. 24). El elemento clave para comprender cómo lo feo puede dar paso a lo ridículo se trata de una rigidez del carácter en el sujeto.

Las variantes más conocidas de del humor son la ironía, la parodia, la sátira y el humor negro con sus variantes.

1.1 Ironía La ironía es una figura retórica, un tropo literario que da a entender lo contrario de lo que se dice. La ironía, como el eufemismo, comparte una relación contradictoria con un referente, pero muestra mejor su distancia respecto a éste, pues por lo común lo niega.

La ironía cubre/oculta intencionalmente significados para que el receptor los reconstruya a partir de su experiencia de vida. Es el resultado de un proceso complejo que exige a quien la recibe basarse en suposiciones para rechazar el sentido literal.

1.2 Parodia Hutcheon (1981) establece que la parodia es un género literario, y la sátira su elemento definitorio. La parodia consiste en la recreación de un personaje o un hecho, empleando recursos irónicos para emitir una opinión generalmente transgresora sobre la persona o el acontecimiento abordado. Decir la realidad con voz fingida.

La parodia devalúa siempre, aunque en toda parodia hay un momento de mimo y de homenaje que la hacen ser al mismo tiempo transgresora y conservadora del texto al que parodia, y recurre a una actitud de desprecio hacia el objeto o persona que se refiere.

1.3 Sátira La sátira es un género literario que ridiculiza con intención moralizante. Aunque la sátira se asocia con formas humorísticas, en realidad su finalidad es exponer situaciones erróneas o injustas

para modificarlas a través de juegos del ingenio. En la sátira aparece el doble efecto del ingenio: devaluar la realidad y fortalecer el yo. Es un juego cruel que evita la acción violenta. El género satírico se centra en una evaluación negativa que asegure la eficacia de su ataque.

La sátira, ya sea trágica, épica o cómica, debe cumplir tres requisitos: a) suscitar humor a la vez que b) criticar y c) atacar los vicios sociales y/o individuales, con la intención de lograr un cambio positivo en la situación.

1.4 Humor negro El humor negro no es un género, ni una figura retórica, es una actitud que trasciende las clasificaciones literarias. Es una variante del humor que se utiliza como recurso para desacralizar todo aquello relacionado con la institución, con lo ortodoxo, con lo sagrado. En realidad, hablar de humor negro es una redundancia, ya que todo humor tiene su negrura que se manifiesta en diferentes grados de acuerdo con el conflicto en cuestión. Las variantes del humor negro son el humor satánico, el humor macabro y el humor absurdo.

En el humor negro se evidencia la relación irónica entre contrarios. La existencia de uno de los elementos depende de la anulación del otro: el llanto con la risa, la venganza con el perdón, el yo con el otro. En una sociedad donde la clave es el 'yo', el bienestar personal y las emociones placenteras, se ve como un ataque imperdonable cualquier amenaza a ese bienestar.

El presente trabajo se enfoca en el análisis de dos textos fundamentales en la bibliografía de la autora argentina Isol: *El globo* y *La Bella Griselda*.

El análisis de ambos textos se basa en la ficha utilizada para analizar narrativa para primeros lectores propuesta por Orozco (2018), la cual se conforma por 3 momentos: 1) Guía de análisis literario, que contempla cinco categorías de análisis, 2) Cuadro de análisis textual compuesto por cuatro columnas de lectura interpretativa, como elementos detonantes del análisis literario de un texto narrativo para niños; y 3) Recensión crítica interpretativa a partir de los elementos anteriores.

2. Metáfora invertida de la figura de la madre en *El globo* *El globo* nos presenta a Camila, quien está cansada de que su madre le grite todo el tiempo, así que desea que se convierta en un globo para que deje de gritarle, y su deseo se cumple. Muestra la situación de que algunas madres gritan a sus hijos y algunos hijos desean que sus madres se queden calladitas. Es una realidad en nuestra sociedad, pero pocas veces se aborda, quizás porque el rol dominante de los adultos no permite que la perspectiva de la voz de los niños se escuche.

El título *El globo* abre la imaginación sobre el contenido: un globo como símbolo de la infancia. El título no da indicios sobre cómo se desarrollará la historia, simplemente nos remite a la idea de la infancia ideal y feliz. El relato está escrito en tercera persona, lo cual da un poco la sensación de lejanía, pero al mismo tiempo le permite al lector interpretar con mayor distancia, le otorga mayor libertad. Los momentos en que cambia el narrador en los diálogos de Camila hacen que el intérprete del cuento se pueda sentir más relacionado con el texto, porque al estar escritos en primera persona da la sensación de que podría ser cualquier niño el que está viviendo esa situación.

Que una niña desee que su mamá desaparezca o cambie es una temática poco abordada en la literatura para niños, ya que la madre ha sido un símbolo de protección. Y qué mayor irreverencia que jugar con la imagen de la madre protectora para convertirla en tirana y opresora. La madre, quien en la cultura occidental representa protección y seguridad, en este cuento se presenta como la enemiga.

Por otro lado, la figura de madre agresora es parte de nuestra realidad. A pesar del actual concepto de niño a quien se le debe cuidar y proteger, y en muchos casos hasta consentir caprichos y estar a sus órdenes, muchos niños se encuentran sometidos al maltrato y al abuso por parte de los padres.

En la primera parte del relato, cuando aparece la madre gritona, Camila aparece con un gato de peluche que es lo que parece darle seguridad como persona. Es el objeto en el cual se afianza su seguridad. Una vez hecha la transformación en madre-globo, entonces Camila ya no necesita el gato de peluche, y ahora su seguridad está afianzada en su madre-globo. Una linda metáfora de cómo la figura materna puede ser benéfica o contraproducente para la infancia de un niño.

Uno de los momentos clave de este relato es cuando Camila juega con su madre ya convertida en globo. Camila está plena de felicidad, otro guiño que ofrece Isol en cuanto a la relación de padres e hijos. Es un grito que dice que los niños no necesitan más que compartir momentos de juego. Convivir y compartir su mundo es lo único que necesitan para ser felices, sentirse plenos y no necesitar ningún refuerzo psicológico como el caso de su gato de peluche. Y es aquí donde radica el toque irónico del relato, cuando exige al lector basarse en suposiciones para rechazar el sentido literal, ensayar explicaciones alternativas para tomar una decisión considerando el contexto del autor y de sí mismo.

Cuando Camila se enfrenta ante la disyuntiva de si prefiere un globo-madre calladito y que le haga sentirse segura y feliz, o una madre linda que no tiene la certeza de cómo será, prefiere quedarse con lo ya seguro y hace la reflexión final: “Y bueno... a veces no se puede tener todo”, aparece la palabra “fin” y se ve a Camila jugando a los saltos lunares con su madre-globo, con la misma gran sonrisa que compartimos los lectores en complicidad.

Camila decide quedarse con el globo rojo y esa decisión hace repensar el papel de la madre en la sociedad. Las niñas y los niños no están obligados a querer a su madre por el simple hecho de serlo. El cariño y respeto hacia una madre es una cuestión de trabajo diario y no de jerarquías, cargos o nombramientos (y eso se hace extensivo a toda la sociedad).

Este final queda fuera del tradicional final feliz donde la figura de la madre debería ser reivindicada y elevada como un elemento casi místico. En *El globo*, la madre-gritona permanece como madre-globo, lo cual confirma las leyes del reino del revés. Debemos destacar que el globo no es un globo en sentido estricto, ya que comparte dos cualidades: ser ligero como un globo inflado con helio, que no pesa y, por otro lado, Camila puede montarse en él para rebotar como si fuera un balón o una pelota.

Quizás la ambigüedad en la ilustración de *El globo* se relacione con la figura ideal de la madre: alguien que sea ligera y no sea pesado cargar, pero tan versátil como para montarnos en ella y disfrutar la vida. Una figura de madre que permita que los hijos sean felices sin querer determinar sus vidas, sin oprimirlos ni limitarlos. Una madre-globo ligera y anaranjada como símbolo de alegría que requiere la participación activa del lector para ahondar en su polivalencia de significados: en los niños despertará la imaginación y en los adultos la reflexión.

El sentido satírico de *El globo* se pone de manifiesto al evidenciar vicios individuales o colectivos a través de la ridiculización de la relación entre madre e hija con el propósito de generar una mejoría en la sociedad. No es un texto que invite a las niñas a desear que su madre se convierta en globo, sino un texto que lleva a la reflexión a las madres. Un texto que se sitúa del lado de los niños y critica la postura adultocéntrica (hegemónica) al jugar con la posibilidad de un mundo al revés para después retornar al

orden establecido, pero con un aprendizaje y un crecimiento individual.

El globo presenta una situación de humor negro en donde el lugar común: una madre tierna y cariñosa, es sustituida por una madre gritona y energúmena que se enfrenta a una hija, quien en el lugar común no tendría decisión ni libre albedrío y tendría que obedecerle y permanecer bajo sus leyes y condiciones, pero que en este caso rompe con su rol y desea la transformación de su madre.

El libre albedrío, que regularmente no se otorga a los protagonistas infantiles, es el elemento que choca con las convenciones sociales. En *El globo*, el mundo al revés permanece; no hay retorno al lugar común, al espacio dominado por las convenciones. En este caso, triunfa el carnaval, no sin antes dejar varias reflexiones de las relaciones entre madres e hijos en nuestra sociedad actual. Porque, al fin y al cabo, la literatura permite estas licencias y más, que el ser humano requiere para redimirse.

3. La ironía de la belleza en *La bella Griselda* La protagonista Griselda era tan hermosa que hacía perder la cabeza de manera literal a cualquiera que viera su belleza. Hasta el día que concibe a una niña (gracias a un príncipe cegatón) y es tan hermosa que pierde ella misma la cabeza. Griselda es bella fuera de lo normal, a tal grado que queda excluida por ser diferente. Una reflexión contraria a la realidad de la cultura occidental en donde ser bella es valorada en uno de los puestos más altos de la escala social (después de ser rico, por supuesto).

Relato lleno de humor, en el que desde la primera página se observa a Griselda con la clásica actitud “del ser o no ser” del Macbeth de Shakespeare, que remite a la búsqueda de respuestas; pero en el caso de Griselda, más parece un alimento de su vanidad que se ve coronada con la cabeza de un joven caballero caído por su belleza.

Un doble juego irónico que se presenta con el doble nivel de significación de “perder la cabeza”: en sentido estricto (aunque no literal), se puede perder la cabeza por amor, ambición o por un dolor profundo, de tal manera que entramos en un estado de enajenación que puede asociarse con la locura. “Estar loco por” (amor, ambición, dolor) es otra expresión asociada que se relaciona con dejar de lado la parte racional y atender solo a la emocional. Y como la parte racional de los seres humanos la ubicamos en el cerebro, por analogía decimos “perder la cabeza”.

El universo creado en el relato se burla de la lógica del mundo cruel y nada amigable, en donde los hombres pierden la cabeza por alguna mujer, pero en sentido metafórico, no literal como en el caso del relato. Gracias a la ironía, la palabra tiene un significado distinto al literal.

Se podría afirmar que *La bella Griselda* aprovecha las licencias literarias, las figuras que se crean con la metáfora para destrozalas y resignificarlas en un contexto real. Isol juega con los símbolos de nuestra cultura y aprovecha las imágenes creadas a partir de la sabiduría popular para darle nuevo sentido y significado a expresiones coloquiales.

Lo anterior da como resultado un mundo caótico que desafía las reglas del sentido común y, sin embargo, gobierna nuestras relaciones habituales con la realidad. Así como cuando, al tener a su bebé en sus brazos, exclamó “¡Qué hermosa!”, y en ese mismo momento perdió la cabeza. El mismo efecto que su belleza causa en los hombres del reino fue la causa de su muerte, de su propia “pérdida de cabeza”.

La bella Griselda se presenta como un texto de humorismo macabro, ya que, al ser indiferente ante la

evidente muerte de los hombres que la rodean, Griselda “se complace fingidamente en el tratamiento desaprensivo y gozoso de herejías como el asesinato, [...] siempre que sean gratuitos, porque un crimen útil se invalidaría a sí mismo humorísticamente” (Stilman, p. 14). Por supuesto que este hecho pasa desapercibido por los lectores, porque la atención se concentra en la belleza de Griselda, pero los crímenes siguen estando presentes.

Uno de los principios del humor absurdo es la invocación del disparate. Durante el paseo nocturno de *La bella Griselda*, su carruaje remite al carruaje de Cenicienta, pero en el caso de Griselda el cochero es una rata usando gafas oscuras en la noche, un elemento mostrado en la ilustración que queda fuera de contexto y provoca una reacción de asombro en el lector.

De cualquier manera, a los hombres parece no importarles perder la cabeza porque mueren con cara de satisfacción. Griselda es una especie de *femme fatale* que en el ámbito literario es una mujer que hace perder la cabeza a los hombres (en el sentido metafórico) pero que en el relato es literal, un juego que aprovecha la ironía al utilizar lo cómico inserto en la realidad social.

En la secuencia de imágenes donde Griselda se enfrenta a su igual (su hija) y le hace perder la cabeza, comienza un nuevo ciclo. Llega una nueva generación, y con ella la esperanza. Aunque no podemos estar seguros si esta princesita al alcanzar la madurez corra con la misma suerte que su madre. Tendremos que esperar para ver cómo la naturaleza dota de belleza a esta niña. La ironía se evidencia en la última ilustración en donde la niña juega a armar rompecabezas, en un doble o triple juego de palabras, de significados, significantes e imágenes.

La bella Griselda presenta elementos de parodia a través de elementos paratextuales (tapa y contratapa) los cuales evocan el universo onírico de los cuentos de hadas: una bella joven se admira en un espejo, un unicornio a su lado (elemento fantástico) sostiene un estandarte con el título del libro. Una imagen que, en su conjunto, remite a la heráldica medieval con todo lo que conlleva.

El humor negro constituye la expresión humorística más audaz, el alzamiento más herético contra la ley del lugar común: extiende la contradicción a los valores más venerados, los trastoca, los identifica y los anula. Tras la batalla, muchas veces es difícil saber que se ha ganado, y distinguir al triunfador (Stilman).

Cuando una sociedad no permite burlas a lo instaurado, la literatura se presenta como el medio ideal para hacerlo por medio del humor negro que señala, critica, ridiculiza y pone en tela de juicio la realidad a través de los temas tabúes en una sociedad.

Cierre

Stilman afirma que “el humorista enfrenta al mal, representado por lo racionalmente inexplicable o injustificable. El mal puede ser la muerte, el absurdo de la vida, el inmenso vacío del universo, o provenir del hombre mismo” (Stilman, p. 10), lo cual es aplicable a todo tipo de humor, ya que la esencia del humor no considera si su destinatario es adulto, joven o niño.

El humor presente en los libros de Isol, específicamente en *La bella Griselda* y *El globo*, muestran un modelo de niño capaz de desentrañar los significados ocultos de las palabras y las imágenes. Los artificios del humor juegan con esa doble significación que el niño es capaz de comprender desde su propia perspectiva, a partir de su experiencia de vida.

Isol se permite licencias estéticas al presentar árboles azules y otros elementos fuera de la cotidianidad bajo la protección del carnaval. Recordemos que el carnaval es la segunda vida del pueblo basada en el principio del mundo al revés. Lo atractivo reside en burlarse de lo prohibido, de lo representado por las personas e instituciones sacralizadas sobre valores arraigados. En el caso de Isol, se burla de la belleza y la realeza (*La bella Griselda*) y pone en entredicho el rol de la madre (*El globo*), porque al final la risa otorga equilibrio a la balanza y funge como paliativo simbólico.

Camila, la protagonista de *El globo*, establece una ruptura con la imagen intocable de la madre, figura que en la cultura occidental es la encarnación de la seguridad y protección infantil. De igual manera conocemos grandes ejemplos de madres que lo último que hacen es proteger, tal es el caso de Medea. La decisión de Camila no es un desafío a la normativa adulta, es un juego carnalesco que plantea el relato y que así lo entienden o deben entender los lectores adultos. El final es feliz si en el lector (adulto) no pesara más la imagen intocable de la madre.

El carnaval en la literatura para niños pone en evidencia las instituciones que soportan la sociedad, lo cual provoca que el lector se posicione desde una perspectiva creativa e imaginativa del mundo. Mientras más sujetos compartan un determinado valor moral, mayor potencial de humor negro supone su ridiculización. Sin embargo, recordemos que la definición de humor negro depende del lugar desde donde se mire el hecho o acontecimiento. Es por lo anterior que debemos ofrecer al niño todas las posibles lecturas interpretativas: en lo bueno, lo bello y lo verdadero.

Referencias

- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bergson, H. (2011). *La risa. Ensayo sobre la significación de la comicidad*. Buenos Aires: Godot.
- Booth, W. (1989). *Retórica de la ironía*. España: Taurus.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eco, U. (1989). *Entre mentira e ironía*. Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Altea.
- Hutcheon, L. (1981). "Ironía, sátira y parodia. Una aproximación pragmática a la ironía" en: *De la ironía a lo grotesco*. México: UAM Iztapalapa.
- Isol (2008). *El globo*. México: FCE.
- Isol (2010). *La bella Griselda*. México: FCE.
- Orozco, M. T. (2018). *Narrativa para primeros lectores*, Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Orozco, M. T. (2020). "Humor y carnaval en la literatura para niños" en Sincronía, México: UdeG. Disponible http://sincronia.cucsh.udg.mx/html/78/453_467_2020b.html
- Stern, A. (1975). *Filosofía de la risa y del llanto*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Stilman, E. (1967). "El humor negro", en *El humor absurdo. Antología ilustrada*. Buenos Aires: Brújula.

Entre cuentos infantiles y ‘Libros-juguete’: las formas del ocio en colecciones editoriales argentinas de las décadas de 1940-1950

Esp./Bib. Gabriela L. Purvis Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Dpto. de Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). / gabipurvis@gmail.com / gpurvis@fahce.unlp.edu.ar

Abstract: El presente trabajo muestra un avance realizado en el marco de la elaboración de la tesina para la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En este sentido, la investigación más amplia busca relevar distintos tipos de fuentes primarias e identificar las colecciones literarias destinadas específicamente a niñas y niños, lanzadas por los distintos sellos editoriales de mediados del siglo XX, con el fin de esbozar una panorámica de dichas colecciones. El objeto de estudio recortado para esta indagación lo constituyen, en particular, las colecciones de libros concebidas para los lectores más pequeños categorizadas, desde las fuentes de la época, como “libros-juguete”; tal es el caso, por ejemplo, de la serie Muñecos, de la editorial Molino; Lectura y Tijera, de Sigmar o Diverlandia, de Abril. En primer lugar, se realiza una breve aproximación al concepto de libro-juguete, luego se revisan algunas colecciones de este tipo de libros (a la luz del marco teórico propuesto), aportando algunas categorizaciones entre otras posibles y, finalmente, se bosqueja lo que se entiende que estas colecciones adelantaban ya en la década del 40, dejando planteados algunos interrogantes para futuras investigaciones.

Palabras clave: colecciones literarias, libros juguete, infancia, Literatura infanto-juvenil (LIJ).

A manera de introducción

La edición literaria infantil, entendida como un espacio periférico de producción cultural pero de gran impacto en distintos niveles de la vida social, registró una consolidación progresiva en nuestro país a partir de los años cuarenta. Durante la denominada “época de oro” (de Diego, 2014) de la industria editorial argentina, que se extiende desde 1938 hasta 1955, se constata la creación y publicación de una diversidad de textos literarios “para niños” escritos, en muchos casos, por autores reconocidos. Estos cuentos, fábulas, son promocionados como “lecturas infantiles” por parte de distintos sellos editores, quienes sumaron este sector especializado a sus catálogos, como es el caso de las editoriales Sigmar o Tito, mientras otros lo ampliaron y/o profundizaron como Abril, Atlántida, Bell, Codex, Dupont Farré, Kapelusz, Peuser, Tor, o las sucursales argentinas de Sopena y Molino. Según Alejandra Giuliani (2018), se trataba de la expansión de un “género editorial” relativamente nuevo para la época, el cual sirvió para dinamizar el mercado interno del libro.¹ Y, si bien los libros-juguete ya estaban presentes desde el siglo XIX, la expansión de estas obras fue posible gracias al desarrollo del procedimiento *offset*, esto es, al avance de las condiciones técnicas para la reproducción masiva de textos e imágenes impresas (Costa, 2014).

Entre los desarrollos de las décadas de 1940-50 que dan cuenta del mencionado avance en la producción y circulación de los libros ilustrados para la infancia, pueden mencionarse, además de los au-

¹ Vale la pena recordar que, para el período estudiado, existían dos tipos de lecturas que tenían como destinataria a la infancia: las *lecturas escolares*, institucionalizadas, obligatorias y las *lecturas recreativas*, más ligadas al ocio y que circulaban por fuera de las paredes de la escuela, aunque no siempre exentas de intencionalidades moralizantes y/o pedagógicas.

tores que se volcaron hacia esta literatura, dos hechos significativos: la difusión de reflexiones teóricas sobre la problemática de la llamada “literatura infantil”¹ y la publicación de reseñas o comentarios de novedades bibliográficas en revistas literarias o especializadas del sector editorial. La revista *Gaceta del Libro*—órgano oficial de la Cámara Argentina del Libro (en adelante CAL)—incorporó una sección con comentarios de libros infantiles titulada “Érase una vez...”, a cargo de la exiliada española García Usón (Costa, Purvis, 2017) Por otra parte, diarios masivos como *La Prensa* incorporaron suplementos infantiles, al tiempo que se crearon salas especiales en bibliotecas públicas, se exhibieron libros infantiles en diferentes exposiciones y se lanzaron concursos para la creación de obras literarias para la niñez. Entre estas iniciativas se destaca el establecimiento, desde 1946 hasta 1949, por parte de la CAL, de la conmemoración anual de la Semana del Libro Infantil en el mes de noviembre, bajo el lema “Más libros para más niños” (Giuliani, 2018; Purvis, 2019).²

Teniendo en cuenta el contexto mencionado, se realiza, a continuación, una aproximación a las colecciones de “libros-juguete” que, desde el punto de vista de esta investigación, se encuentran en los intersticios de un mercado editorial de corte tradicional: el de los libros de cuentos *para leer*. En particular, se consideran las propuestas de Abril, Codex, Sigmar y Molino, ya que fueron estas editoriales las que marcaron una diferencia en el mercado de los libros para niñas y niños en el periodo estudiado.

El libro como juguete: aproximaciones conceptuales

El libro juguete, es decir, el libro como un objeto que se utiliza para jugar, no es un concepto novedoso, sino que surgió en el siglo XIX dentro del sector editorial dedicado a la literatura infanto-juvenil (en adelante LIJ) y, si bien su sentido original se mantuvo desde sus comienzos, es cierto que los cambios en el mundo editorial y en el del ocio incidieron directamente en su evolución (Roldán Jiménez, 2015). Para una aproximación a esta categoría teórica se sigue, en este trabajo, a José Joaquín Roldán Jiménez (2015) quien, en su tesis doctoral, define al libro-juguete de forma abierta y genérica: el autor sostiene que, al resultar el panorama del mismo difícil de acotar, el factor fundamental para definirlo no es tanto la forma en que se nos presenta sino “el conjunto de cualidades intrínsecas al acto esencial que propicia: el juego” (p. 7). Por lo tanto, se define al libro-juguete como “un agente propiciador del juego, en el sentido más amplio de la palabra” (p. 8).³ En el caso de las colecciones analizadas, se constata que favorecieron una manera lúdica, no tradicional de interactuar, a la vez que propusieron un sujeto lector más activo que se vinculó de una manera diferente con el libro como objeto.⁴ Mediante sus elementos lúdicos, tales como juegos de ingenio, figuras recortables, troquelados, laberintos y adivinanzas, muñecas para vestir, ilustraciones para pintar con agua, entre otros, estas series introdujeron a los pequeños lectores en la lectura y permitieron el primer contacto con el libro desde su materialidad específica.

Resulta necesario situar estos “libros-juguete” dentro de las categorizaciones editoriales que tienen a la edad como criterio organizador de los catálogos: un rasgo común a los sellos estudiados es que

1 Algunas referencias son: *La literatura infantil*, del maestro uruguayo Jesualdo Sosa, editado por Losada a mediados de los años cuarenta o *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil* de Fryda Schultz de Mantovani, publicado por Nova a fines de los cincuenta.

2 Para un conocimiento más amplio del contexto histórico, véase: Purvis, G. L (2019). Colecciones editoriales para niños y niñas en la década del 40: aproximaciones a la historización del campo literario infantil, en III Jornadas sobre la historia de las Políticas Editoriales en Argentina e Iberoamérica. Biblioteca Nacional (BN), Buenos Aires, 7 y 8 noviembre de 2019.

3 Para un acercamiento más exhaustivo de este concepto, así como a su tipología, véase la tesis doctoral de Roldán Jiménez. (2015), disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102876>.

4 Roldán Jiménez distingue, a grandes rasgos, tres tipos de interactividad a que puede dar lugar el libro juguete: *la intelectual* (libros o libretas de actividades), *la emocional* y *la física* (libros sensoriales, libros móviles y desplegables, etc.), dándose, claro está, múltiples formas de hibridación según la forma que tome el libro.

conciben su plan editorial en función de las edades de los destinatarios y de lo que se supone son sus gustos, intereses y habilidades de lectura. De esta manera, como se mencionó en un trabajo anterior (Purvis, 2019) la idea del juguete como parte del consumo infantil —que empezó a consolidarse en Argentina en las primeras décadas del siglo veinte— se materializa en casi todas las colecciones infantiles de la época: la mayor parte de los sellos editoriales lanzan una serie de “libros-juguete” pensada para los lectores de corta edad. En Codex hallamos Juguete, Vestidos, Pararmar, Pintalagua;¹ en el caso de Abril, Diverlandia, Yo soy y Suplementos de “Bolsillitos”, un anexo de juegos de la colección homónima; en Sigmar, Dibujos mágicos, Lectura y tijera y, por último, en la editorial española Molino, los *libros muñeco*.

Respecto de la cuestión etaria como criterio organizador de las colecciones infantiles, resulta interesante lo que sostiene el editor de Codex, Nicolás Gibelli, en su artículo “Notas sobre el libro infantil” aparecido en la *Gaceta del Libro* en el año 1946 (GL, 21, pp. 62-63). En el apartado “Consideraciones pedagógicas”, el editor caracteriza las distintas etapas y/o edades del desarrollo infantil y juvenil, a las que hace corresponder distintos tipos de libros, con sus consecuentes textos e ilustraciones, acordes a las edades de los pequeños lectores. De las etapas propuestas, los “libros- juguete” se corresponden a lo que Gibelli llama *primera edad*, o etapa de manipulación, donde se ubican como *adecuados* a la psicología del niño, lo que da cuenta de cómo seguían vigentes los aspectos didácticos y pedagógicos en las orientaciones de lectura para las niñas y niños de la época. En relación con ello, resulta interesante reflexionar sobre de qué forma la construcción de categorías editoriales incide en cómo se piensa el campo de la literatura infanto-juvenil y sus destinatarios, a la vez que segmenta la producción clasificando gustos, necesidades y capacidades lectoras. En definitiva, “delimitar criterios en el subcampo de la edición infantil y juvenil significa ante todo dar una definición e interpretación de lo que es la infancia y la juventud” (Guijarro Arribas, 2019, p. 201).

Las formas (materiales) del ocio en las colecciones para la infancia

A partir del relevamiento de fuentes primarias, tales como avisos publicitarios, artículos de revistas, elementos paratextuales de los ejemplares, es posible caracterizar los “libros-juguete” del periodo, así como aproximarse al tipo de interacción que propusieron a los lectores. Muñecos y muñecas para vestir, aviones para armar “sin goma ni tijera” (publicidad de la época), personajes para pintar con agua “sin necesidad de mancharse con pinturas o utilizar lápices de colores” (publicidad de la época), juegos de ingenio, ludo, loterías, dominó, chistes, adivinanzas y palabras cruzadas son algunas de las propuestas de estas colecciones que, según se infiere, presuponen un lector no pasivo, que interactúa con el libro y se vincula con éste en tanto objeto material. Con el corpus relevado, se elaboró una tipología según criterios propios, que intenta dar cuenta de las posibilidades lúdicas que ofrecieron estos libros. Se concibe a los mismos como una especie de *juguete de papel*, esto es, libro con el que se juega y a veces al mismo tiempo se lee (y viceversa). El siguiente comentario de Angustias García Usón, aparecido en la *Gaceta del Libro* (1947), brinda una idea de las posibilidades de interacción que ofrecen estos libros, así como el efecto causado en los lectores:

La sorpresa que les depara el abrir una hoja y ver levantarse como por arte de magia la casita de los cerditos o la de la abuela de Caperucita Roja o el encanto de ver al conejito cepillarse la ropa o al leñador golpear incansablemente sobre el árbol corpulento que nunca es derribado, es una emoción que no por ser gustada una y mil veces deja de ejercer su efecto tantas veces como se la repite. (GL, 1947, n° 32, p. 163)

¹ De hecho, esta editorial publica una serie, en este tipo de formato *libro-juguetes*, dedicada enteramente al escritor brasileño Monteiro Lobato (GL, 1947, n° 26).

De acuerdo a las fuentes consultadas hasta el momento, se elaboraron las siguientes categorías:¹

En primer lugar, se encuentran los *libros lúdicos*: en estas series, predomina el elemento lúdico sin presencia de texto narrativo literario. Es el caso de la editorial Abril y su colección Diverlandia. Los distintos títulos de la serie contenían gran cantidad de chistes, números de magia, adivinanzas, acertijos, rompecabezas, juegos de ingenio, palabras cruzadas, historietas, construcciones, problemas, laberintos, “dibujos con puntitos”, etc. En los avisos publicitarios que promocionan la serie, el sello anuncia que: “Son los mejores libros para los días de lluvia, para los días de cama, para jugar con los amigos... ¡Para no aburrirse jamás!”³ mientras en otra publicación bibliográfica de la época se aclara que “Estos libros no son solo para leer!” (Publicidad en *Papel libro*, 1944, 18, s/p). Otro ejemplo para mencionar de la misma editorial es la serie Suplementos de “Bolsillitos”:⁴ el primer título publicado fue “El dominó de Donald”, que también propició los hoy llamados juegos de ingenio.

Una segunda conceptualización es la de los libros *lúdico-narrativos*: estas series combinan texto ficcional e imágenes y/o figuras para recortar, pegar o armar luego de troquelar. Es el caso de la colección Lectura y tijera:⁵ se trata de libros-juguete donde se combinan cuentos y elementos recortables. Cada título nuevo se anuncia de la siguiente manera:

Tienen una simpática pareja de niños en la tapa, para ser recortados y que además se paran solitos. En las páginas interiores están los vestidos para ir cambiando el ropaje de los protagonistas, de acuerdo a las alternativas del relato. Todo está impreso en hermosos y vivos colores. (*Biblos*, 1950, 39, p.10)

En tercer término, se hallan aquellos *libros solo para colorear*: se trata, en su mayoría, de libros para pintar con agua; los ejemplares contienen solo dibujos en negro que, al ser mojados con un pincel impregnado en el líquido, se iluminan con variados colores “proporcionando a niño la alegría de la sorpresa y la de sentirse un consumado artista pintor” (GL, 1947, 31, p. 34). Es el caso de la colección Dibujos mágicos o Álbumes para pintar o la serie Pinturas Fáciles, de Sigmar, Pinturas Fáciles o Ilustración Sorpresa de editorial Molino (en cuyas contratapas se anunciaba como “el libro de cuentos convertido en juguete”), o Pintalagua de Codex⁶. Por su parte, Abril propone la colección Pintando y Pintando, para “aprender a pintar jugando” (*Biblos*, año XIV, 74, 1956).

Por último, cabe mencionar los *libros lúdicos manipulables*: dentro de esta categoría se destacan los Libros muñeco de editorial Molino,⁷ que incluían muñecos de cartón para armar y vestidos para confeccionar, y la serie Alta costura para chiquitas, con una muñeca de cartón con piernas y brazos movi-

1 Las categorías aquí expuestas responden al estado de la investigación al momento de presentar el texto de la ponencia en el VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur; por tanto, no se incluyen categorías elaboradas con posterioridad, como por ejemplo los *libros móviles*, conocidos como “libros pop-up”.

2 Algunos de los primeros títulos fueron: “Los recreos de Mickey”, “Calesita de juegos”, “Parque de diversiones”, “El detective gatillo”, “Un día en el palacio chino”, entre otros.

3 Publicidad de editorial Abril en el sitio Todocolección <https://www.todocoleccion.net/>

4 Bolsillitos fue una colección paradigmática de la editorial Abril junto con Gatito. De formato pequeño, se vendían en quioscos de revistas, a muy bajo costo.

5 Los primeros títulos de la colección: *Viaje a la luna*, *En la granja*, *La tienda de Beba* y *Paseo maravilloso*. Los cuentos son de autoría de Julia Daroqui con dibujos de Rodolfo Dan. *En la granja*, por ejemplo, es un libro recortable, con figuras de muñecas y un cuento alusivo. Su tamaño es de 28 x 20 cm, con muñecas troqueladas en la tapa, de cartulina gruesa y satinada.

6 Se identifican, también, colecciones más híbridas —respecto de la tipología planteada— que combinan ilustraciones con imágenes en espejo para colorear y un cuento, como es el caso de *Pint-álbum* de Codex o *Cuadritos*, de Abril.

7 Contenían una muñeca de cartón que se pliega en la contratapa interior. Al desplegarla y al pasar las páginas, la muñequita cambia de vestido.

bles que hacía las veces de maniquí. En esta misma línea, en Codex puede mencionarse la serie Trajes típicos, con un muñeco y un variado repertorio de trajes típicos de distintos países para vestirlo, y los “libros-sastre”, para vestir bebés, de la colección Vestidos.

Las colecciones mencionadas respondieron a la idea de una literatura de entretenimiento o recreativa. Los libros-juguete, como algunos de los considerados en el presente trabajo, representan una novedad en un mercado editorial de corte tradicional, donde lo corriente son los libros de cuentos *para leer*. De hecho, las recomendaciones bibliográficas de *La Gaceta del Libro*, por ejemplo, distinguen los “libros de cuentos” de los “libros juguetes”. En los avisos mediante los cuales las editoriales promocionaban las series, se hace evidente que estos libros pretendían entretener, combatir el aburrimiento y procurar descanso a los padres. Así, aunque en las publicidades se anunciaran como “verdaderos libros-juguete”, es de destacar que tanto las apelaciones editoriales como las columnas de recomendaciones parecen hablarle, sobre todo, a los mediadores adultos, ya que esos libros “proporcionarán abundante material no sólo a los niños sino también a aquellas personas que tiene la misión de distraer y enseñar a jugar” (GL, 1947, 31, p. 34).

Estas series proponen una interacción lúdica —amplia o limitada, según el diseño y la puesta editorial—, lo que supuso algo novedoso para los pequeños lectores de la época. Al respecto sostiene el editor Gibelli, en su artículo ya mencionado, que:

el ‘libro juguete’ es una posibilidad gráfica que no se ha explorado mucho en español: la importancia de la educación manual, del espíritu de iniciativa propia- tan considerados por la pedagogía contemporánea- apenas si han sido contemplados por los editores que siguen considerando al niño como paciente inactivo, como mero receptáculo. (GL, 1946, 21, p. 65)

Las palabras del editor, aunque de corte marcadamente pedagógico, refuerzan el lugar que parecía darles a los lectores este tipo de publicaciones; como sujetos activos y no como meros receptores de las propuestas editoriales a ellos destinadas.

Reflexiones finales

Si bien en la actualidad está extendida la idea de una estrecha vinculación entre lectura y juego en la primera infancia,¹ para los años 40 la presencia de libros-juguete representó un elemento novedoso en los intersticios de un mercado de corte tradicional. Puede afirmarse que muchos libros presentes en el mercado editorial de hoy, como los ilustrados y los libros-álbum tan en auge, retoman este principio que se encuentra ya en libros para niños como los analizados: una propuesta lúdica, de interacción, que considera un lector activo, que construye significados y coopera con la obra.

Otra cuestión a considerar es que esta primera aproximación a los libros-juguete de la “edad de oro” de la industria editorial argentina permite reflexionar sobre las categorías editoriales con que actualmente se piensa a los lectores más pequeños,² pues los sistemas de clasificación, como se mencionó, clasifican lecturas legítimas y tipos de lectores: “las clasificaciones editoriales, no sólo tienen una función de división o separación, sino que son fuentes de poder” (Guijarro Arribas, 2019, 201). En este senti-

¹ Los trabajos de Yolanda Reyes (Colombia), María Emilia López (Argentina), por mencionar algunos abordajes, se enfocan en la relación con los libros y la lectura en la primera infancia y la borrosa frontera que separa lectura y juego en estos años, así como en la importancia de las bebetecas en las bibliotecas públicas.

² Colección Primeros lectores, de Loqueleo-Santillana; Primera, de Sudamericana; Tela, en Kalandraka (pequeños libros de tela, sobre animales); colección Pequeños lectores y Cuadrados, de editorial Uranito, entre otras.

do, se recuperan las ideas de María Emilia López (2018) sobre este tipo de libros destinados, sobre todo, a la primera infancia:¹ “los libros juegos o juguetes permiten interrogarnos, interrogar la cuestión de los géneros, además de hacer reflexionar sobre ‘Cómo se lee este libro’” (p. 96). Es decir, este tipo de obras puede llevar a los mediadores a revisar las concepciones subyacentes sobre el libro y la lectura,² ya que “la expectativa generalizada es encontrarse con “libros de cuentos”. Así, los libros-juguete, aquellos que escapan al género puramente narrativo, proponen otros modos de acceso al libro, desafiando saberes sobre la infancia y sobre la lectura.

Por último, se dejan planteados algunos interrogantes que invitan a profundizar en futuras investigaciones: ¿Qué relación se puede establecer entre juego y lectura en estas series? ¿Qué idea de lectura subyace en estos formatos? ¿Qué distintos tipos de interacción por parte del sujeto lector presuponen estas colecciones? ¿Qué representaciones o imaginarios de ‘niño’ y ‘niña’ se hallan implícitos en estas categorizaciones? ¿En qué medida están prefiguradas ya, en los libros-juguete para la infancia de la década del 40, las características de muchos de los libros hoy presentados en el mercado como novedosos y en los que aparece la idea de un lectorado activo? ¿En qué aspectos son los libros-juguete de los 40 similares a los libros-juguete de hoy, y en cuáles otros no?

Referencias

- Costa, M. E. (2014). Colecciones Infantiles Peuser: Arte, cultura masiva y nacionalismo en Argentina (1943-55). Actas del III Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil. Montevideo: Universidad de la República/UGR, pp. 137-144.
- de Diego, J. L. (2014). La “época de oro” de la industria editorial, 1938-1955. En de Diego, J. L. (director). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giuliani, A. (2018). *Editores y política. Entre el mercado latinoamericano de libros y el primer peronismo (1938-1955)*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Gujjarro Arribas, D. (2019). “Clasificar lecturas y lectores en el siglo XX: estudio de las categorías editoriales del sector infantil y juvenil en España y Francia”. En Ait-Bachir, N. y Fleites Marcos, A. (Coord.). *Lecturas y lectores (2ª parte)*. EHESS/CESSP/ Casa de Velázquez. Pilar.
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- López, M. E. (2015). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Editorial Lugar.
- Purvis, G. L. (2019). Colecciones editoriales para niños y niñas en la década del 40: aproximaciones a la historización del campo literario infantil, III Jornadas sobre la historia de las Políticas Editoriales en Argentina e Iberoamérica. Biblioteca Nacional (BN), Buenos Aires, 7 y 8 noviembre de 2019.
- Roldán Jiménez, J. J. (2015). *El libro como juguete. Sus tipologías y recursos para la interacción*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Dpto. de Dibujo, Valencia.

1 El concepto de “primera infancia” no existía como tal en el periodo abordado. Sí aparece, en diversas fuentes de la época, la referencia “los pequeños lectores” o los “lectores más pequeños”, considerando a las y los niños entre los 2 y 3 años aproximadamente.

2 Sostiene Claudia Segretin (2015): “Pensar los libros para los más pequeños significa interrogarnos sobre un objeto especial (...). Estos objetos nos colocan frente a la necesidad de repensar ciertas categorías como las de *texto e imagen, adentro y afuera, forma y contenido, forma y función, texto y paratexto*, entre otras” (p. 63).

Publicar LIJ de aquí y de allá. Un relevamiento editorial federal

Mauricio Andrés Micheloud Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC / Ediciones de la Terraza (Editor) / *mauriartilugio@gmail.com*

Eje temático: Formatos, experiencias y problemas de la edición y la circulación de la LIJ
Palabras clave: Bibliodiversidad, identidad, editorial, LIJ.

Este trabajo presenta un primer relevamiento de las editoriales que publican libros dirigidos a la infancia y la juventud y que se encuentren radicadas en todo el territorio de la República Argentina, exceptuando la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El objetivo es visibilizar aquellas editoriales que hacen un gran aporte cultural pero que tienen que batallar con las dificultades económicas, de distribución y visibilidad que implican formar parte de un país muy extenso de norte a sur y centralista en su funcionamiento, siendo que no están ubicadas en CABA, el mayor mercado editorial del país.

Gran parte de los libros que se producen en el país se realiza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, en consecuencia, sus posibilidades de alcance y distribución son mayores que las de los libros que se producen en el resto del territorio argentino. El mercado librero en Buenos Aires es el más grande del país por cantidad de habitantes y por la cantidad de librerías por habitante. En ese aspecto es una de las ciudades con más librerías por habitante en el mundo, con un promedio de 1 librería por cada 4700 habitantes (SINCA, 2019). Según el informe de producción del libro argentino publicado por la Cámara Argentina del Libro en 2018, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentra el 54% de los nuevos títulos que se editan en todo el país, contra el 19% de la provincia de Buenos Aires, el 7% en Córdoba y el restante 20% repartido entre las demás provincias. De igual manera, hay una mayor proporción de editoriales que están radicadas en CABA: son 469 contra 261 del resto del país, según fuentes del SINCA. Con respecto a los libros y editoriales LIJ, no se encuentran datos precisos, pero es de esperar que la relación sea bastante similar.

Ante esta disparidad, se vuelve importante valorar el trabajo que realizan las editoriales que funcionan fuera del centro metropolitano del país, porque cumplen una función muy importante dentro de la región en la que se desenvuelven: son parte constitutiva de la identidad cultural a la cual pertenecen y son la cara visible de una producción editorial más federal que mantiene viva una bibliodiversidad desconocida fuera de su ámbito más próximo.

Al constituirse en un territorio específico y desarrollar su actividad cultural en ese espacio como punto de partida, las editoriales de cada región del país son constructoras de la identidad cultural local.

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. (Olga Lucía Molano, 2007)

Cada editorial tiene una mirada particular que queda plasmada en su catálogo y por lo tanto es diferente de otras propuestas que pudieran surgir en su mismo lugar de origen o en otros. La suma de todas esas propuestas contiene una diversidad de gran valor cultural y social. Esta proliferación de editoriales, que son también expresión de la identidad cultural regional, contribuye a la bibliodiversidad. Pero para sostener este diverso ecosistema del libro, las editoriales independientes que se encuentran por fuera de los centros culturales más grandes tienen un desafío enorme, incluso mayor que el de las pequeñas editoriales independientes radicadas en centros metropolitanos como CABA.

Frente a las lógicas financieras, cada vez más editores independientes reaccionan, multiplican las estrategias de resistencia y contribuyen al mantenimiento de una edición plural, comprometida, apasionante, capaz de proponer a los lectores los mil sabores del mundo, la infinitud de las ideas de los pueblos, la diversidad de las culturas, en vez de la sopa tibia de la edición industrial poseída por algunos grupos en el mundo. (Gilles Colleu, 2008)

Estas características que enumera Colleu son las que mantienen en pie la bibliodiversidad y la ponen en valor frente a un mundo que tiende a la homogeneización. Conocer y apoyar el trabajo que realizan las editoriales de las diferentes regiones, en una situación de desventaja geográfica, es un paso importante para que se fortalezcan y puedan incluir en sus catálogos mayor diversidad de miradas sobre la literatura para la infancia.

Tenemos mucho trabajo por delante para mejorar la cantidad y calidad lectora de nuestros jóvenes, porque es muy grande todavía la desigualdad de oportunidades. Para eso necesitamos maestros y profesores que valoren la importancia de introducir a los nuevos lectores en la dificultad, docentes capaces de construir un lector al que no le dé lo mismo un libro que otro. Del mismo modo que nos interesa el fondo editorial de un editor al que no le da igual editar un libro que otro y buscamos el nuevo libro de un escritor a quien no le da lo mismo escribir de un modo o de otro. Los buenos libros son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos; esa es una de las razones más fascinantes de escribir y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más de la condición humana. (María Teresa Andruetto, 2014).

Entre todas estas claves que indica Andruetto, es imprescindible encontrar en la diversidad de propuestas editoriales aquellos libros que construyan mundos nuevos y otras posibilidades de comprender y comprendernos. Para ello, es clave conocer lo que se produce no solo en los grandes centros metropolitanos, sino también en el resto de las regiones del país. Ser un explorador es una de las tareas de cualquier mediador, y a veces allí donde no suele ser el lugar habitual es donde nos estamos perdiendo algo que nos puede abrir los ojos a nuevas propuestas. En definitiva, otras miradas, y por lo tanto otros mundos posibles.

Criterios de selección

La búsqueda de editoriales que publican LIJ se realizó de acuerdo a los siguientes parámetros:

1. Editoriales que estén radicadas en el territorio argentino, sin incluir CABA. Esto no descarta el hecho de que estas editoriales puedan tener distribución nacional y particularmente en CABA.
2. Editoriales de cualquier antigüedad que hayan publicado al menos un libro en cualquier formato dedicado al sector LIJ. Esto sin tomar en cuenta si el autor publicado es local o no.

3. La búsqueda inicial no discrimina calidad de los libros publicados, ni las temáticas que suele publicar o la especialidad de la editorial.

La búsqueda se realizó a partir de la información disponible en el SINCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina), dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación; por los datos aportados por especialistas de diferentes provincias y el propio conocimiento del campo.

En el listado se descartaron editoriales que ya no se encuentran en funcionamiento. Muchas de las que están listadas son nuevas o trabajan con diferentes grados de informalidad que dificulta su inclusión en estadísticas oficiales como las que provee la Cámara Argentina del Libro.

Luego de la búsqueda inicial, se tomaron dos parámetros principales: procedencia y especialización de la editorial. Además, se tomaron en cuenta otros parámetros que destacaron en los tipos de editorial: las universitarias y los fondos editoriales estatales que apoyan la publicación de autores LIJ.

Editoriales especializadas

Son editoriales que tienen una mirada editorial especializada sobre los contenidos que publican. Algunas de ellas son editoriales enteramente dedicadas a la publicación de libros para la infancia y la juventud. Otras tienen un catálogo más diverso, pero cuentan con colecciones o series de libros especializados en LIJ.

Córdoba:

Comunicarte (Capital)
Ediciones de la Terraza (Capital)
Los Ríos Editorial (Capital)
Portaculturas (Capital)
La Cuentería Taller Editorial (Traslasierra)
Superpoder Editorial (Capital)
Caracol de cartón (Unquillo)
Yammal Contenidos (Capital)
Tela Papel y Madera (Capital)
Garbanzos Peligrosos (Capital)
La Sofía Cartonera (Capital)
Eduvim (Villa María)
Trazos Nativos (Capital)
Josefina Calvo (Los Hornillos)
Pre-Banda (Capital)
Cartografías (Río IV)
Artilugio (Córdoba)
El Esperpento (Córdoba)
La Central (Córdoba)

Buenos Aires:

Maravilla (Sierra de la Ventana)
Sudestada (Lomas de Zamora)
Ediciones MB (Bahía Blanca)
Ediciones Libertad Creativa (Tandil)

Mágicas Naranjas (Lanús)

Santa Fe:

Libros Silvestres (Rosario)
Mundo Zeta (Esperanza)
Homo Sapiens (Rosario)
Editorial Municipal de Rosario (Rosario)
Listocalisto (Rosario)
La Ola (Rafaela)
Editorial Furiosa (Rosario) Festival
Tres.horas.ediciones (Rosario)

Mendoza:

Bambalí
Pez Menta

Salta:

Laralazul
Allá Ellas
Neuquén:
Ruedamares
Tanta Ceniza
La Ballenita de tantos mundos

Chaco:

Fundación Mempo Giardinelli (Puro Cuento y Puro Chico)

Entre Ríos:

Editorial Fundación La Hendija

Editoriales universitarias

Las editoriales universitarias tienen catálogos especializados en Ciencias y en algunos casos en Literatura. Solo algunas llegan a publicar algún material literario para la infancia.

Córdoba:

Eduvim
La Sofía Cartonera

Buenos Aires:

EDULP (La Plata)

Santa Fe:

Ediciones UNL

Misiones:

Editorial Universitaria de Misiones

Tucumán:
EDUNT

Fondos editoriales estatales

Los Fondos editoriales constituyen un apoyo indispensable para que autores locales puedan publicar a través de convocatorias y concursos.

Córdoba:
Editorial Municipal de Córdoba

Buenos Aires:
EdiBer (Berazategui)

Santa Fe
Editorial Municipal de Rosario
Fondo Editorial de Santa Fe

Río Negro:
Fondo Editorial Rionegrino

Otras propuestas editoriales

Hay un variado abanico de propuestas editoriales que no tienen una política de publicación consistente de libros para la infancia, pero que de todos modos incursionan en la publicación esporádica de este tipo de libros.

Córdoba:
El Emporio
Buen Gusto
29 de Mayo
Narvaja Editor (Córdoba)

Buenos Aires:
Editorial Maipue (Ituzaingó)
Rama Negra (Junin)
Aljaba Producciones (La Plata)
Wolkowicz (Vicente López)

Santa Fe:
El Salmón
Neuquén:
La Grieta

Chubut:
Vela al viento

Chaco:
Librería de la Paz

Contexto

Corrientes:

Moglia

Jujuy:

Cuadernos del Duende

La Pampa:

7 Sellos Editorial Cooperativa

Tierra del Fuego:

Utopías

Südpol

Este relevamiento se irá modificando con el transcurso del tiempo y con el cruce de nueva información que se pueda ir recolectando. Está pensado como un punto de partida para que, desde el conocimiento de estas diversas propuestas editoriales, se puedan disparar nuevas preguntas y se enriquezca el debate sobre la bibliodiversidad en el sector LIJ: ¿cuáles son las dificultades de estas editoriales? ¿Cuáles son sus desafíos? ¿Cómo podrían fortalecerse y dar a conocer su propuesta?

La respuesta está sobre todo en ellas, en la fuerza que puedan juntar y en los aliados que encuentren en su camino.

Bibliografía

Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cámara Argentina del Libro (2018). Informe de producción del libro argentino, Recuperado de https://issuu.com/camaradellibro/docs/2019.02_informe_de_producci_n_anual

Colleu, G. (2008). *La edición independiente como herramienta protagónica de la bibliodiversidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Marca Editora.

Molano L., O. L. (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona", *Revista Opera*, núm. 7, mayo, pp. 69-84, Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.

SINCA Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2019, Estadísticas, Librerías, Recuperado de <https://www.sinca.gob.ar/DatosBasicosEntidades.aspx?Id=288>

SINCA Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2019, Estadísticas, Editoriales de Libros, Recuperado de <https://www.sinca.gob.ar/DatosBasicosEntidades.aspx?Id=360>

Transmutaciones literarias

Lic. María Gabriela Sánchez Instituto Superior de Formación Docente N.º 11 Neuquén / mgsanchez27@hotmail.com

Resumen: El presente trabajo se constituye como un relato de las experiencias realizadas dentro de un Instituto de Formación Docente recientemente inaugurado, en la ciudad de Rincón de los Sauces, Provincia de Neuquén. El equipo directivo se presenta a concurso ante las autoridades educativas provinciales, sosteniendo una iniciativa (Para Leernos Mejor) que toma como eje transversal a la lectura.

Formar un maestro lector y productor de textos se constituye en su expectativa de logro central. La consolidación de este lineamiento teórico, mediante acciones concretas que abarquen la didáctica de la lectura desde todas las áreas del conocimiento, es lo que se expresará; mostraremos resultados concretos y conclusiones parciales.

Palabras clave: lectura, literatura infantil, formación docente, comunidad.

Introducción

A través de la presente ponencia, relataremos la experiencia de un proyecto institucional (Para Leernos Mejor) que propusimos como posible de llevar adelante en el recién creado IFD N.º 11 de Rincón de los Sauces, y de dos acciones pedagógicas que se desprendieron de él en 2018 y 2019.

Dicho emprendimiento académico inicial tuvo como meta central un modelo de formación que, desde el eje de la lectura, vinculara la teoría con la práctica. Sostenemos firmemente que esta relación debe establecerse desde la reflexión permanente, atendiendo a diluir la visión dicotómica que intenta separar una de la otra.

Fue nuestro sostén teórico, en primer lugar, la normativa vigente, iniciando con la Ley de Educación Nacional Argentina N.º 26.206 que, en el Capítulo II, “Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional”, se propone “l) fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida”.

En este marco de normativas nacionales, se ubica la formación de esos docentes que tendrán la responsabilidad inmensa de formar a las futuras generaciones de argentinos. Específicamente, la mencionada ley, en el art. 71, indica: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”.

En segundo lugar, tuvimos en cuenta a referentes teóricos del campo de las Ciencias de la Educación, como Gilles Ferry, quien define la formación docente como: “dinámica de un desarrollo personal, que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que solo posibilitan la formación” (Ferry, 1997: 55).

La formación es, entonces, el lugar de quien forma, y ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

También, basándonos en el Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén, Resolución N.º 1689, destacamos la importancia de la LIJ en la formación inicial de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta el Plan de Estudios N.º 639 del Profesorado de Educación Primaria, hay varias asignaturas a lo largo de la carrera que dentro de sus contenidos albergan a la literatura infantil y juvenil. Esto, en consonancia con nuestro proyecto de gestión, fue generando acciones concretas desde el primer año, con la asignatura LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) y con AEDE Lengua (Análisis de las Experiencias de Enseñanza); en segundo año del mismo plan, con Didáctica de la Lengua I y Lenguajes Artísticos. Y del Plan N.º 639, del profesorado de Educación Inicial, también con LEO, AEDE Lengua, y una fuerte vinculación con el espacio de Experimentación Estético Expresivo.

Primeramente, desde AEDE Lengua, indagamos respecto a las experiencias lectoras vividas en la trayectoria académica de nuestros estudiantes, las lecturas realizadas en su paso por la escolaridad inicial, primaria y media, y sus vínculos con las bibliotecas escolares y públicas.

Nos encontramos con gran presencia de los cuentos tradicionales, con mayor difusión de los mismos mediante relatos orales y con lectura de libros literarios en la escuela primaria, más que en secundaria. Teniendo en cuenta este panorama, los docentes decidieron ampliar el acervo de textos literarios leídos. Muestran diferentes formatos y soportes de libros destinados a las infancias, posibilitando la libre selección.

Sobre todo, se tomó la decisión de vincular la LIJ con el arte plástico y los títeres como una forma válida para que los y las estudiantes indaguen sobre géneros, escriban y adapten guiones y preparen sus estrategias para compartir con público infantil, estimulando así su expresión oral y creatividad personal.

En tercer lugar, realizamos con los y las docentes de las áreas involucradas en la propuesta una lectura crítica y reflexiva de autores referentes de la didáctica de la lectura y de la promoción lectora, buscando dar respuesta desde un sostén teórico a nuestros primigenios interrogantes: ¿qué entendemos por lectura? ¿Qué es leer?

A partir de dichas indagaciones, podemos decir que consideramos la lectura como un *proceso*, cuyo objetivo es construir significado a partir de un texto, es decir, *otorgar sentido al mundo, comprenderlo y resignificarlo*. Leer es mucho más que decodificar.

La lectura es, además, una experiencia social que implica una interacción entre el lector, el texto y el contexto social en el que se lee, por lo cual los conocimientos que el lector posea sobre el mundo y sobre el lenguaje son fundamentales para abordar exitosamente un texto. Seguimos a Aidan Chambers en este sentido.

Compartimos con Michele Petit la idea de la lectura como construcción cultural mediada por adultos, motivada. Adulto que posibilita el acceso a los libros y estimula la libre elección. También consideramos relevantes para nuestro proyecto estos conceptos teóricos: el de *experiencia lectora*, como indica Jorge Larrosa, seleccionar ese libro *que nos pasa por el cuerpo*, que nos moviliza; la mediación, en el sentido del adulto puente entre los niños y los libros del que nos habla María Teresa Andruetto. Que se complementa con el compromiso del docente, con el disfrute de la obra que se brindará a los alumnos, en el sentido que brinda Bárcena Orbe.

Nuestra propuesta tuvo como expectativas de logro centrales:

Formar un docente lector, en el sentido más pleno del término: un lector/a de fórmulas, de problemas matemáticos, de literatura, de las ciencias, del contexto y de la realidad circundante.

Desarrollar actividades en torno a los procesos didáctico-metodológicos de la lectura, tanto para estudiantes y docentes del IFD N.º 11 como para la comunidad en general de Rincón de los Sauces.

Desarrollo

Tuvimos, el equipo directivo y el cuerpo docente, intensas jornadas de lectura crítica y reflexiva de material teórico y normativo. Un entrecruzamiento entre ambos se constituyó, como expresábamos en el apartado anterior, en nuestro pilar epistemológico.

Seguimos en este punto a Paulo Freire, quien en *El grito manso* decía: “Los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, que se desdobra en la comprensión comunicante del mundo” (2006: 26).

Coherentes con dichos postulados, el estímulo de la curiosidad y de la creatividad de nuestros alumnos fueron también tópicos fundamentales de esta propuesta denominada Obras no percederas, llevada adelante en 2018, y que vinculaba LIJ y arte plástico.

En lo relativo al Espacio de Experimentación Estético Expresiva, los cuatro docentes responsables, pertenecientes a las áreas de Educación Corporal, Educación Visual, Música y Títeres, utilizaron el aula-taller como el lugar con mayores oportunidades creativas. En la mencionada cátedra se trabajaron los siguientes contenidos para la realización de cada una de las obras:

Títeres: el títere, objeto–personaje. Formas animadas. Títere manopla, de tres dedos, varilla. Teatro de sombras. Uso de telas, cartapesta, papel maché, papel celofán, goma espuma. Origen y evolución del género. Javier Villafañe y su influencia en nuestro país y Latinoamérica.

Aproximación a las técnicas de manipulación de títeres, elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación.

Actores fuera del teatrino: voz narradora, interacción con el público. *Performance* de animación.

Para la realización de este proyecto, se sumaron además contenidos propios de la Asignatura LEO (Lectura, Escritura y Oralidad), tales como:

Géneros literarios: lírico, narrativo y dramático.

La adaptación: argumento, diálogos, aclaraciones.

La fábula: orígenes y evolución.

Estructura narrativa: introducción-nudo-desenlace.

Voz narradora. Personas del discurso.

Procesos de escritura. Borradores.

Durante las clases presenciales, docentes de ambos espacios disciplinares y estudiantes pudieron seleccionar las obras literarias universales y argentinas, que iban a ser luego adaptadas al formato teatro de títeres. Trabajaron con minuciosidad el guion teatral como tipología textual, emplearon borradores, ajustaron y reajustaron los textos en base a los ensayos.

Aquí se llevó a cabo lo que conceptualmente nos hemos animado a definir como la *transmutación literaria*. Un texto narrativo que se transformó en uno dramático y luego en una representación. Vaivenes de formatos que responden a un texto original y que llevan al estudiante a apreciarlo desde otro lugar. Ir y venir desde el relato literario en un interesante movimiento de construcción de sentidos. Pero sin dejar de lado nunca al texto base, que se hacía presente en diversos momentos.

Tomamos de la literatura comparada un criterio temático para vincular las obras del corpus seleccionado: animales como protagonistas. Entre ellas, se destacaron: *Sucedió en colores* (el cuento “Blanco”) de Liliana Bodoc; *Belisario y su violín* de María Cristina Ramos; *El viaje más largo del mundo* de Gustavo Roldán; “La Reina Batata”, “La mona Jacinta”, “La vaca estudiosa” y “El reino del revés”, de María Elena Walsh. También versiones de los cuentos tradicionales: “El gato con botas”, “Pinocho”, “La ratita presumida” y “Los tres chanchitos”.

Después se crearon los teatrinos, la escenografía y los muñecos-personajes con diversas técnicas: telas, papel, cartapesta, goma espuma, títeres varilla, de tres dedos, manoplas y de sombras. Se trabajó intensamente en la puesta en escena, con *performance* específicas a cada obra. Largas jornadas de ensayo fueron dando forma a las propuestas de los y las estudiantes.

Las referencias al texto base se desarrollaron de varias formas: mediante personajes puntuales que, previo al inicio de la representación, se mostraban leyendo el libro de origen en algunos casos, como “El gato con botas”. En otro se establecía el diálogo entre esa lectora y los personajes que se hallaban detrás del retablo, como en “La vaca estudiosa”, o también, a través de *performance* teatrales, se materializaba el autor. Gustavo Roldán en *El viaje más largo del mundo* aparecía caracterizado por un alumno entre el público.

En la obra “El reino del revés”, una alumna acompañada de guitarra interpretaba la canción y hacía referencia a María Elena Walsh y a sus obras más conocidas. En *Belisario y su violín*, al finalizar la presentación, el propio títere protagonista contaba que había nacido de la imaginación de María Cristina Ramos y que, además de ésta, tenía varias aventuras más, ya que la obra forma parte de la trilogía junto a *Belisario y los Fantasmas* y *Belisario y los Espejos*, dejando así la puerta abierta a futuras representaciones.

En una de las obras, *Amigos del bosque*, surgió la posibilidad de reunir personajes de varios cuentos tradicionales: el lobo de caperucita, el lobo de los tres cerditos y la ratita presumida. Aquí apareció el concepto de *collage* literario. Una fusión intertextual que permitió visitar los clásicos, pero con una cuota de originalidad, apuntando también a generar la complicidad con los espectadores.

Con dichas obras de títeres participamos en la 16 Maratón Nacional de Lectura (Fundación Leer – 28 de septiembre de 2018), teniendo más de mil alumnos/as de la comunidad como público.

Luego de esta fecha, se estableció un cronograma de recorrido por escuelas primarias, jardines de

infantes, CCI y escuelas albergue, a fin de continuar socializando la experiencia y promocionando la lectura literaria. En el Ciclo Lectivo 2019, reflexionando a partir de lo ya realizado, los y las docentes decidieron continuar con la articulación de literatura y arte plástico.

Ya con 1° año de Educación Inicial y 2° año de Educación Primaria, las acciones se bifurcaron. Por un lado, nació el proyecto CREAR PARA LEER, que desde el área de Lenguajes Artísticos y Didáctica de la Lengua I sistematizó lo realizado el año anterior y se presentó en la Feria de Ciencias e Innovación Tecnológica, acorde a los formatos textuales requeridos: Informe Científico, Registro Pedagógico y Carpeta de Campo.

Esta experiencia fue muy enriquecedora. Las alumnas expositoras y las docentes asesoras transitaban con éxito las diferentes instancias: zonal, provincial y nacional, compartiendo saberes y aprendizajes.

Por otro lado, con los y las estudiantes de 1° Año, Profesorado de Educación Inicial, se continuó con la relación de LIJ y arte. Nuevamente desde la cátedra LEO se seleccionaron obras literarias y se adaptaron al formato teatral. Así surgió “Las tres cerditas”, una puesta en escena que le dio una perspectiva de género al cuento tradicional. Tres cerditas junto a su mamá pudieron enfrentar al peligroso lobo y visitaron escuelas primarias.

En lo que respecta a EEEE - Títeres, los y las estudiantes eligieron adaptar películas infantiles. Construyeron grupalmente los guiones respectivos como así también los teatrinos y los personajes. Surgieron: *Coco*, *Mohana*, *La granja de Zenón*, *Intensamente*. Con estas producciones también se recorrieron escuelas, bibliotecas y jardines de infantes de la comunidad.

Conclusiones

Creemos firmemente que en la tarea de educar nunca hay conclusiones definitivas. Mucho más aun, tratándose de una institución formadora que va recién transitando su tercer año de vida. Continuamos aprendiendo, planificando, proyectando y soñando junto a estudiantes y colegas en aras de construir saberes, experiencias significativas e instancias donde el conocimiento se ponga a prueba.

Pensamos seguir trabajando con las escuelas de la comunidad como así también con otras instituciones del medio: bibliotecas públicas, ONG, guarderías y comedores comunitarios, a fin de ir consolidando redes sociales. Porque estamos convencidos de que formar a quienes luego van a formar a otros es una responsabilidad inmensa que se sustenta en el aporte colectivo, en el aprendizaje cooperativo, valorando las perspectivas diversas.

Nuestro balance fue más que positivo. Hubo mucho compromiso de los y las estudiantes, de los y las docentes del área y de nosotras como equipo directivo que fuimos acompañando las acciones.

Como dice Paulo Freire: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” (Freire, 2006: 38).

Bibliografía

Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Comunicarte.

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2000). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*, Córdoba, Comunicarte.

Bárcena Orbe, F. (2008). Leer como salvajes, en *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*, Universi-

dad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Ciudad Universitaria.

Chambers, A. (2010). *Conversaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de formadores*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Freire, P. (2006). *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Larrosa, J. (2000). Leer y enseñar a leer entre las lenguas, en *Pedagogía Profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ley de Educación Nacional Argentina 26.206, diciembre de 2006.

Ley de Educación de la Provincia de Neuquén, diciembre de 2014.

Petit, M. (2009). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

Textos literarios

Antología de cuentos tradicionales (2016), Barcelona. Serres.

Bodoc, L. (2010). *Sucedió en colores*, Bs. As., Norma.

Ramos, M. C. (2014), *Belisario y su violín*, Neuquén, Ruedamares.

Roldán, G. (2007). *El viaje más largo*, Bs. As., SM.

Walsh, M. E. (2017). *Tutú Marambá*, Bs. As., Alfaguara.

Corazón delator: el resto (el otro y el paradigma). Una lectura en clave derridiana

María Laura Dossena Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Martín /
marialauradossena@gmail.com

Abstract: The present work will consist of reading the story *The Tell-Tale Heart* from a derridian approach. It is proposed to create a dialogue between this classic story by Edgar Allan Poe—which has entered the school environment as part of the literature offered to young people—the transposition into a cartoon made by Alberto Breccia—which integrates the material distributed from the Ministry of Education to the schools—and the philosophy of the deconstruction of Jacques Derrida. Philosophy that has maintained a strong link with literature, not only because of the special interest that this thinker has shown, but also because of his particular writing and work with words. Taking as a guiding thread the philosopher's allusion to the “rest” (and also the centrality of the gaze, blindness, death, the ghost), it will be proposed that a representation of the sameness-otherness relationship in terms of *The Tell-Tale Heart* can be found. At the same time it will focus on the relationship between the story and the transposition to problematize the place of “the original” in the writing of an author who has been considered the father of the modern police story.

Palabras clave: Poe, filosofía de la deconstrucción, transposición, resto, otredad.

El Otro. Mirada, ceguera, muerte, fantasma y resto

Desde la filosofía de la deconstrucción, Jacques Derrida se ha visto llamado en su trabajo intelectual a pensar la cuestión del otro; como franco magrebí, su experiencia ha sido siempre la del “otro”, la de la pertenencia-no pertenencia, la del “entre”. La otredad está siempre desafiando la idea de sujeto completo—tal como ha sido pensada por la filosofía occidental, en especial de la modernidad a esta parte—, estamos atravesados por el otro desde siempre; por lo tanto, la identidad consigo mismo resulta imposible. Así, la filosofía de la deconstrucción es una apuesta atenta hacia el/la/lx/lo que con su alteridad radical (nos) desafía.

En *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Derrida (1995) propone el concepto de “efecto visera” que implica el “sentirnos vistos por una mirada con la que será siempre imposible cruzar la nuestra” (p. 21), dando cuenta de la imposibilidad de la simetría, del intercambio (lógica económica) que supone una visión del otro como espejo o desdoblamiento de sí mismo. El pensador de la diferencia advierte que el otro, en su alteridad radical, nos mira, y esa mirada nunca puede ser correspondida, abarcada, introyectada, porque siempre (nos) desborda.

Por otro lado, el filósofo ha dirigido su atención hacia la ceguera; la demostración más evidente la constituye su libro *Memorias de ciego. El autorretrato y otras ruinas*. La ceguera no está en oposición a la visibilidad (lógica binaria) sino que habita en la propia visibilidad, la visión del vidente está atravesada por la ceguera en la medida en que percibe que es visto pero sin poder verse tal como es visto por ese otro; así, solo es posible mantener, en relación consigo mismo y con el otro, una “visibilidad nocturna”.

En *El corazón delator*, Poe construye una historia a partir de un ojo defectuoso, el intercambio de mirada resulta imposible con ese ojo que se sale de la regla e irrumpe burlando al vidente, que con sus ojos sanos nota lo que viene y se protege; el ojo enfermo desata la furia apropiadora en tanto se resiste

a ser apropiado. El protagonista demora varias noches en matar al viejo del ojo de buitre porque no es al viejo, sino a su ojo, a quien hay que matar, y necesita verlo para cometer el crimen. Durante siete noches se acerca y mira al del ojo defectuoso que no puede verlo porque duerme, en la total oscuridad.

A diferencia del relato que nos revela la mirada del narrador y nos ubica como lectores en el lugar de quien presencia una confesión, la transposición de Breccia propone un juego de encuadres, de acercamiento y alejamiento, que reclama el ajuste permanente de la mirada del observador y mueve su punto de vista continuamente (evitando la clausura), puesto por momentos en el lugar del asesino, por momentos en el de testigo-cómplice del asesinato y hacia el final en el lugar de los oficiales. Sin embargo, en ningún momento nos es permitido asumir el punto de vista del viejo, es la radical alteridad de ese otro, que con su ojo de buitre nos mira, la que impide ponerse en su lugar. Por otro lado, los personajes nunca cruzan las miradas y la viñeta que reproduce una de las escasas frases textuales “me miraba y me helaba la sangre” muestra —sin embargo— la imagen del viejo mirando, pero no al protagonista (con quien no cruza la mirada) sino al observador, a quien interpela una y otra vez.

A diferencia de algunos ciegos representados en las pinturas que analiza Derrida, el viejo ojo de buitre no rehúsa de su condición, expone con crudeza la imposibilidad de reciprocidad, de apropiación, en la que el otro no es un semejante, un conciudadano, un vecino, porque siempre es un extranjero que llega cuando no se lo espera para desacomodar(nos) y reclamar(nos) hospitalidad. El viejo —el semejante, el conciudadano, el vecino, el otro como duplicado del sí mismo— al que se quiere, con quien se es amable, a quien se conoce, en tanto ciego que no quiere dejar de serlo amenaza el edificio de la razón y desata su locura y su furia apropiadora, se debe matar al ojo de buitre (al otro como otro). Si *El corazón delator* de Poe nos hace testigos de esta confesión, el de Breccia nos confronta al mostrarnos —a nosotros, lectores/observadores racionales— en el lugar de la escena con linterna en mano a punto de cometer el asesinato.

Derrida escribió más de una vez a partir de la muerte de diferentes amigos; uno de esos escritos es *Memorias para Paul de Man*, donde sostiene que la experiencia del otro en cuanto otro que puede morir dejándonos su memoria revela que el sí mismo está desde siempre atravesado y desbordado por la otredad, la nada irrevocable de la muerte del otro escapa a la clausura, a la interiorización y a la totalización. Es por eso que se referirá a un “duelo imposible” contraponiéndolo al “duelo posible” freudiano, el “mí”, el “nos”, están obligados a albergar algo que es mayor que ellos y que los precede: esto es, están obligados a albergar al otro, su muerte y su memoria.

Un modo de ser espectral se sostiene en tensión entre lo vivo y lo no vivo, lo presente y lo ausente, lo visible y lo invisible, y desafía la lógica binaria ubicándose en un “entre”, esta condición fantasmal define la subjetividad y la relación con el otro. La figura del fantasma es tomada por Derrida para pensar la justicia, sobre esto trata su libro dedicado a Marx, mencionado más arriba. La justicia se basa en una promesa —un compromiso— con lo no viviente (lo aún no, ya no, viviente), con lo no presente; se basa —por tanto— en un juramento al espectro. El otro, que en su alteridad radical resiste a la apropiación, es un “resto”; la “remanencia” en términos derridianos es lo que resiste a la totalidad, se relaciona con el “entre” que, desafiando la lógica binaria, permite el acontecimiento, el fantasma como el modo de ser entre vida-muerte es un resto, así “el resto derridiano está indicando el lugar de lo indeconstruible... (esto es) la justicia, como afirmación de la alteridad” (Cragolini, 2012, pp. 150-151).

El formato de confesión utilizado por Poe está suponiendo un interlocutor que quiebra el solipsismo del narrador (a pesar suyo). Volviendo a la historia, el crimen hacia el viejo del ojo ciego se lleva a cabo

sin dificultad y los restos son ocultados: “escondí los restos en el hueco” declara el protagonista, y se siente tan seguro de sí mismo que responde con soltura a las preguntas de los oficiales que llegan para inspeccionar el lugar, incluso los invita a sentarse mientras que “con la audacia de mi perfecto triunfo, colocaba mi silla en el exacto punto bajo el cual reposaba el cadáver de mi víctima”. El final es conocido, el protagonista se pondrá progresivamente más nervioso por el latido de un corazón que retumba en su cabeza, llevándolo a la confesión de su asesinato.

El crimen es prolijo, se piensan todos los detalles, lo que el narrador recalca una y otra vez para probar su racionalidad, que es lo que le preocupa salvar; la matanza del otro no solo debe ser llevada a cabo sino que debe ser presentada como racional, “en nombre de la razón”. Pese a todo, el fantasma del otro retorna, el título lo anticipa: un corazón como resto que se resiste, como un “entre” vida y muerte que “delata”, la letra dibujada por Breccia para el título profundiza la atmósfera fantasmática. En su publicación original en el periódico literario *The Pioneer* (1843), el relato incluía la siguiente cita del poema *A Psalm of Life* de Henry Wadsworth Longfellow:

El arte es perdurable y el tiempo es fugaz
y nuestros corazones, aunque robustos y valientes,
aun así, como tambores silenciosos, están latiendo
marchas fúnebres hasta la tumba.¹

El límite entre la vida y la muerte no es preciso, identificable, porque en la vida ya está inscripta la muerte —el corazón vivo late marchas fúnebres—, somos fantasmas y estamos asediados por fantasmas. Burlando toda protección, el otro —la “huella” del otro— siempre retorna, el corazón fantasmático que late más allá de la muerte “delata” y exige justicia. En la economía de su propuesta, Breccia retrata, sin embargo, al viejo, al asesino y al corazón-fantasma, un “tump” que reaparece él solo, montado sobre un fondo negro una vez que el viejo ha muerto, como recordándonos ese indecible que se ubica entre la vida y la muerte y que define toda relación con uno mismo y con el otro.

Paradigma y resto

A propósito de los doscientos años del nacimiento de Poe, el diario *Página 12* le dedica una extensa nota, en la que se detalla su camino fundacional. Mencionando para cada caso la obra literaria que se erige como hito, se lo define como el padre de la novela policial, de la novela de aventuras, de la futura novela fantástica o de ciencia ficción, del cuento de terror de sustrato psicológico y, por si se necesitara reforzar aún más su título de *pater familias*, se agrega que es el precursor de la poesía simbolista francesa y del malditismo literario.² Dejando de lado el entusiasmo de la autora de la nota, lo cierto es que este autor ha sido considerado un precursor de géneros literarios, lo que ha facilitado seguramente su ingreso al ámbito escolar. Como parte del material distribuido por el Ministerio de Educación a las escuelas, ha ingresado también la transposición brecciana de *El corazón delator*, ya frecuentado en el ámbito escolar. A la hora de pensar la relación entre el relato original —de un autor fundador de géneros literarios— y la transposición, se convocará nuevamente a Derrida.

Para este filósofo, en toda escritura hay siempre resto, el texto resiste la traducción y mantiene un resto indecible y resistente. El significante siempre está multiplicándose, dividiéndose, y la iteración, en tanto repetición pero diferente, divide aquello que repite. La iteración remite a ese resto indecible

¹ Traducido por Diego A. López

² Cf. Frieria, S. (19/01/2009). El gran explorador de la naturaleza humana. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-12608-2009-01-19.html>

que permite el “estallido de horizontes”, la “diseminación” de sentido siempre incalculable que resulta infinita y que jamás se cierra en una totalidad. Por lo tanto, todo texto es siempre resto de resto, huella de huella, *différance* sin un origen “originario”. En “Orlas”, Derrida hablará de la muerte del paradigma en tanto el modelo, lo ejemplar; el resto alude a lo que se rehúsa a la apropiación en cada producción-reproducción, lo que desafía al *corpus* a la vez que erosiona el lugar de *original* respecto de la *copia*: “el paradigma ya no es primero en su linaje, se vuelve divisible por otro distinto de él: diseminable, expuesto a la descomposición sin forma” (Derrida, 2005, p. 222); así, toda filiación, corpus, serie, implica siempre una ficción.

Volviendo a *Memorias de ciego. El autorretrato y otras ruinas*, allí Derrida sostiene que el dibujante es ciego al dibujo ya que éste se abre paso sin ser previsto por él, el dibujante y el ciego comportan otra manera de ver el mundo: el ciego necesita del tacto para leer y escribir, en un “amor hacia el relieve y por lo tanto hacia los restos” (Derrida, 2004, p. 71), es por esto que el dibujante que dibuja a un ciego se estaría dibujando a sí mismo. En este sentido, Breccia dibujando el ojo de buitre estaría autorretratando su propia condición de ceguera en tanto dibujante.

Al escribir, Poe (también Breccia y Derrida) está inscribiéndose en la muerte ya que la escritura, el nombre propio y la firma están señalando el encaminamiento hacia ella —latiendo marchas fúnebres—. Así, toda escritura es una oscilación entre la vida y la muerte, este relato que tiene a la muerte como eje central, nos estaría hablando de la muerte del propio Poe, como autor y como padre de géneros literarios. Por otro lado, el narrador menciona el descuartizamiento del cadáver, el sentido es posible porque hay descuartizamiento, sin totalización ni clausura; por último, el resto —el corazón— como indecidibilidad y resistencia del texto hace posible el decir otro, el afloramiento del sentido.

El corazón delator de Breccia, en primer lugar, se inscribe en el arte de la historieta, el cual es considerado un arte menor; la transposición es entonces vista como secundaria respecto del relato y supone —en tanto transposición— el pasaje de un lenguaje a otro. En segundo lugar, *El corazón delator* de Breccia forma parte de una serie de transposiciones de obras literarias llevadas a cabo por el dibujante hacia el final de su carrera, es allí cuando se evidencia mayor abstracción y alejamiento del dibujo respecto del texto. En la historieta en cuestión se utiliza como técnica la repetición de una cantidad escasa de imágenes, jugando con distintos encuadres, una iteración en la que cada imagen al reproducirse, al desdoblarse, es la misma y sin embargo otra; sobre esto, el autor ha comentado que concibió la obra como un cortometraje. Se suma entonces otro lenguaje más: escritura-dibujo-filmación. Respecto de la imagen en movimiento propia del *filme*, Derrida (2004) ha sostenido que permite dar cuenta de la imposible captura del otro en tanto éste siempre está “en otra parte” (pp. 91-92), al igual que el punto de vista del observador en *El corazón delator* brecciano —como se ha dicho más arriba— está siempre “en otra parte”. Por lo tanto, la apuesta brecciana expone ella misma, en forma desnuda, el juego de iteración perpetua que implica cualquier escritura, ese desdoblamiento es el que opera en su versión de *El corazón delator* respecto del de Poe, respecto de un “corazón delator” que ya se encontraba desde siempre desdoblado, el cual jamás ha sido origen. *El corazón delator* de Breccia habla de sí mismo y de su relación con *El corazón delator* poeiano, y expone con crudeza en su carácter de transposición el “resto” y la traducción imposible (traducción de una lengua a otra, traducción de un lenguaje a otro). La herencia es lo que viene del otro y no se elige. Sin embargo —y para que el sentido tenga lugar— hay que filtrar, cortar, desplazar, intervenir la herencia, la de Poe, la de Breccia, la de Derrida, infinitamente; se trata de espantar la idealización (como nos alerta Derrida) y permitir que el fantasma del otro sobreviva.

Conclusión

La polifonía de la literatura sedujo a Derrida, al ver allí la posibilidad de pensar y escribir con mayor soltura; mezclando parcelas académicas —la de la filosofía, la de la literatura—, fue y vino habitando ese “entre” renuente a las categorizaciones.

Si *El corazón delator* “ha entrado” alguna vez a la escuela, nunca ha sido uno solo: han sido el de Poe, el de Breccia, pero también el de Poe que ya no era “suyo”, el de Breccia que ya no era “suyo”. Una vez que ya no queda el título de padre de familia —ni la familia—, una vez que espantamos la idealización, si puede llegar a entrar *El corazón delator* en la escuela es como resto que resiste a la totalización del sentido y se entrega a la diseminación.

Se propuso entonces que en *Corazón delator* puede hallarse una representación de la relación sí mismo-otro en términos derridianos, a la vez que se problematizó el lugar de “el original” del relato de Poe en relación con la transposición de Breccia. En este sentido, *El corazón delator* propuesto nos estaría reclamando, como intelectuales y como docentes, que dejemos la puerta de la escuela abierta para que pueda tener lugar el acontecimiento, para que circulen los sentidos, nos estaría señalando el compromiso ético político hacia el otro como espectro, que implica la memoria hacia el pasado y la promesa con el porvenir. Este *corazón delator* nos habla del resto como resistencia y como justicia.

Referencias

- Almeida, E. (2014). Historieta. En Flores, A. B. (Coord.), *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina* (pp. 57-66). Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5488>
- Breccia, A. (2011). *Edgard A. Poe. El Gato Negro y otras historias*. Doedytores.
- Cragolini, M. B. (2012). *Derrida, un pensador del resto*. La Cebra.
- Derrida, J. (1989). *Memorias para Paul de Man*. Gedisa.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Trotta.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Manantial.
- Derrida, J. (2001). *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (2005). *La verdad en pintura*. Paidós.
- Derrida, J. (2018). *Memorias de ciego. El autorretrato y otras ruinas*. Universidad de los Andes.
- Derrida, J. y Fathy, S. (2004). *Rodar las palabras. Al borde de un filme*. Arena.
- Derrida, J. y Stiegler, B. (1998). *Ecografías de la televisión*. Eudeba.
- Friera, S. (19 de enero de 2009). El gran explorador de la naturaleza humana. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-12608-2009-01-19.html>
- Poe, E. A. (2009). *Cuentos completos*. Edhasa.
- Trillo, C. y Saccomanno, G. (1980). *Historia de la historieta argentina*. Record.

Del libro-álbum a la TV pública: el caso de las series televisivas infantiles *Numeralia* y *Petit, el monstruo*, del canal público Pakapaka

Mariana Claudia de la Penna Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (Río Negro) – CELLAE UNRN (Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza) Sede Andina - Universidad Nacional de Río Negro / marandelapenna@gmail.com - mdelapenna@gmail.com

Eje temático 5: La relación de la LIJ con otros sistemas culturales

Resumen: Las relaciones entre literatura y lenguaje audiovisual no son nuevas. De hecho, innumerables películas, cortometrajes y programas televisivos se han originado como adaptaciones de textos literarios. La literatura infantil y juvenil no ha quedado excluida en la selección. Tanto los relatos clásicos infantiles, las sagas como Harry Potter o las novelas de Roald Dahl (por solo citar algunos ejemplos) dan cuenta de las diversas relaciones entre literatura y cine/TV. En la gran mayoría de los casos, las versiones audiovisuales vienen acompañadas por un éxito creciente de público que ha leído los textos o se acercará a ellos a partir de la película o serie.

En las dos últimas décadas, los libros-álbum también comienzan a formar parte de los elegidos, ya sea a través de cortometrajes animados, adaptaciones filmicas como *Donde viven los monstruos* o series televisivas como *Olivia*. En el presente trabajo, se analizarán dos series del canal público Pakapaka realizadas a partir de dos libros-álbum de la escritora e ilustradora Isol: *Numeralia* (en coautoría con Jorge Luján, 2007) y *Petit, el monstruo* (2013). De esta forma, se contrastará cómo cada una de las series recrea, actualiza y/o amplía las posibilidades de los libros-álbum, y qué nuevos sentidos surgen a partir del lenguaje audiovisual. Tanto el hipotexto como el hipertexto (Genette, 1982) son textos multimodales que proponen, en el caso del libro-álbum, una relación intersemiótica entre imagen-texto y, en el caso de las series, entre los distintos modos que componen el lenguaje audiovisual.

Más allá de las diferencias entre los sistemas semióticos de cada una de las propuestas, las series televisivas recrean la estética visual y literaria que caracteriza a la ilustradora Isol. Igualmente, en ambos casos la animación permite ampliar las propuestas de los libros-álbum: en *Numeralia* se desarrolla y da continuidad a la secuencia narrativa de las imágenes del libro-álbum, mientras que en la serie *Petit, el monstruo* cobran vida nuevas aventuras y personajes que aparecen esbozados en el libro, pero continuando con las características distintivas del personaje. Al mismo tiempo, es importante destacar que estas propuestas han sido realizadas y emitidas a través del canal público infantil Pakapaka, hecho que permite poner en valor la LIJ argentina contemporánea a partir de diversos programas o series que amplían su acceso y diversifican su público.

Palabras clave: libro-álbum, series televisivas, transtextualidad, multimodalidad.

Introducción

Sin lugar a dudas, la literatura ha sido fuente de inspiración a la hora de seleccionar las historias que se proyectan en la pantalla cinematográfica. La literatura infantil y juvenil (LIJ) no ha sido ajena al repertorio de textos seleccionados, tanto en el cine como en la TV. Los relatos clásicos que forman parte de la literatura tradicional; las historias de personajes como Heidi, Pippi Calzaslargas, Tom Sawyer, Huckleberry Finn, Alicia; las sagas como *Harry Potter*, *Crepúsculo* y *El señor de los anillos*; las novelas de Roald Dahl (entre un sinfín de textos contemporáneos), han sido adaptados a diferentes formatos audiovisuales, animados o bien protagonizados por actores y actrices. Los libros-álbum no han sido ajenos a esta selección a través de propuestas fílmicas en formato largometraje (más o menos fieles a los textos

originales) como *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak o *El expreso polar* de Chris van Allsburg; o bien cortometrajes como *La cosa perdida* de Shaun Tan (Oscar al mejor corto animado en el año 2011). Para este trabajo en particular, destacamos el caso de *Olivia*, personaje de los libros-álbum de Ian Falconer, que se convirtió en serie televisiva y fue distribuida en Latinoamérica por Disney. Así como en la serie de libros conocemos a la cerdita Olivia en diferentes aventuras y situaciones que nos permite construir sus vínculos y su personalidad, en la propuesta televisiva se amplían esas relaciones y conocemos al personaje en su vida cotidiana. De esta forma, tal como sostiene la especialista Teresa Colomer, la LIJ contemporánea se ha modernizado al incluir formas y recursos novedosos a partir de la interacción entre lo audiovisual y la literatura. Según esta investigadora,

la literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana ha osado perderse. De esta manera, la literatura para los niños constituye una verdadera «escalera» que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística. (Colomer, 1999, p. 133)

Esta cita nos permite posicionarnos en torno a la importancia de considerar las vinculaciones entre los textos literarios y sus adaptaciones audiovisuales, y en qué medida conforman también la experiencia lectora de las infancias.

En este trabajo, nos proponemos realizar un primer análisis a dos libros-álbum de la escritora e ilustradora Isol, *Numeralia* (con textos poéticos de Jorge Luján, 2007) y *Petit, el monstruo* (2013), y establecer algunas relaciones con sus respectivas adaptaciones televisivas que formaron parte de las producciones realizadas por el canal estatal Pakapaka (dirigido a un público infantil) en conjunto con otras instituciones.

Algunos marcos de referencia para pensar las relaciones entre libro-álbum y sus adaptaciones audiovisuales

Cuando se refiere al concepto de adaptación televisiva, es interesante señalar que éste supone la construcción de un nuevo texto a partir de diversas transformaciones que modifican/dan continuidad a la versión originaria. Sánchez Noriega señala que una adaptación es

el proceso por el que un relato, la narración de una historia, expresada en forma de texto literario, deviene, mediante sucesivas transformaciones en la estructura, en el contenido narrativo y en la puesta de imágenes, en otro relato muy similar expresado en forma de texto fílmico. (Sánchez Noriega, 2000: 66. En: Sánchez Noriega: 2001)

Esta relación entre un texto y otro fue analizada por Gerard Genette en el ensayo “Palimpsestos. La literatura en segundo grado” (1989). Allí propone la denominación de transtextualidad para dar cuenta de los diferentes modos a través de los cuales los textos (de manera total o parcial, directa o indirecta) remiten o refieren a otro/s textos. En este texto, el autor propone cinco categorías de transtextualidad: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, architextualidad, hipertextualidad. En esta propuesta de análisis centraremos la mirada en la intertextualidad a través de la cita, alusión o plagio de un texto en otro de manera más o menos explícita, y en la hipertextualidad, referida a la transformación o transposición de un texto en una obra diferente (el modelo es el hipotexto y su transformación el hipertexto). Ambas formas están muy presentes en la LIJ contemporánea, quizás el caso más emblemático sean las nuevas versiones de relatos tradicionales. Finalmente, en el caso de la adaptación televisiva de

Petit, el monstruo, también es interesante considerar la architextualidad (es decir, las relaciones que los textos establecen con sus géneros) a la hora de tener en cuenta algunas coordenadas que caracterizan a las series animadas infantiles y que se plasman en varias selecciones realizadas para su adaptación.

Otro concepto que resulta interesante a la hora de pensar en las relaciones entre hipotexto e hipertexto es el de multimodalidad. Kress y van Leeuwen (2006) definen multimodalidad cuando refieren al uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significados y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos. Su propuesta se construye a partir de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional y de la Semiótica Social.

Siguiendo la propuesta de Martin y Rose (2008), y considerando la cultura como un sistema de géneros, es importante señalar la relevancia de la multimodalidad, teniendo en cuenta que los géneros se realizan típicamente a través de más de una modalidad de comunicación, es decir, mediante la combinación de lenguaje e imágenes, pero también de sonido, acción, diseño espacial, etc., según el género que se trate. El libro-álbum es justamente un género multimodal (o bimodal como refieren otros autores), ya que

el texto de un álbum se compone de lo que narran las palabras y de lo que narran las ilustraciones. [...] Pero por tratarse de dos códigos diferentes, el texto escrito y la imagen no pueden ser equivalentes; es decir, no pueden contar exactamente lo mismo pues cada código tiene sus formas de contar. Es por eso por lo que las relaciones texto-imagen no son simétricas ya que cada código añade o limita lo que el otro establece. (Silva-Díaz, 2006, pp. 75-76)

Lo mismo podríamos decir de los géneros audiovisuales televisivos, como las series y micros analizados en este trabajo, que se construyen a partir de los códigos verbales, visuales, sonoros, entre otros.

Estudiar cómo se combinan estos elementos en un texto resulta fundamental para el análisis de la construcción de significados y supone un desafío a la hora de redefinir el concepto de alfabetización como multialfabetización (Unsworth, 2001).

Finalmente, resulta esencial pensar la educación mediática que implica construir herramientas para “leer y escribir” los medios, en particular aquellos que más transitan las infancias como los dibujos o series animadas. Como señalan Carli (2003) y Morduchowicz (2013), la cultura infantil y juvenil se encuentra modelada por la cultura mediática, considerando que la TV se ha convertido en uno de los agentes básicos de socialización junto con las redes sociales. Por ello, resulta también primordial analizar cómo esos medios construyen una imagen de las infancias, cómo promueven determinadas identidades, valores, una manera de ver el mundo, y reconfiguran el sentido de qué es/son la/s infancia/s hoy. Teniendo en cuenta la impronta que generan las experiencias audiovisuales propiciadas por la TV, se puede pensar que los canales públicos destinados a un público infantil como Pakapaka tienen una oportunidad única para diseñar propuestas alternativas que promuevan otras identidades y representaciones como parte de una “pedagogía pública” hacia las infancias, atendiendo a aquellos aspectos que social y culturalmente se considera valioso compartir y construir como experiencias significativas para las nuevas generaciones.

El mundo de Isol: el caso de *Numeralia* y *Petit, el monstruo*

Como se ha mencionado, el libro-álbum *Numeralia* (Fondo de Cultura Económica, 2007) es un libro de Jorge Luján (reconocido poeta y cantante) en coautoría con Isol (Marisol Misenta, escritora, ilustra-

dora y cantante). Aquí se resignifica la estética y el sentido de los clásicos libros infantiles que incluyen propuestas para reconocer/conocer los números del 1 al 10 a través de escenas vinculadas con el mundo conocido y que suelen estar acompañadas por rimas o breves oraciones que describen la ilustración. Ya desde los elementos paratextuales pueden observarse algunas particularidades, teniendo en cuenta que los paratextos cumplen otras funciones dentro de los libros-álbum. Por ejemplo, en la tapa un niño hace contacto visual, cara a cara, con un pavo real que tiene sus plumas desplegadas con la numeración del 0 al 10. Estos elementos paratextuales, junto con otros, anticipan la propuesta del libro, el cual busca relacionar la forma de los números con algún objeto, animal o situación, tanto en el texto como en la ilustración que lo acompaña. De esta manera, se juega con la pregunta implícita a qué se parece/con qué se relaciona tal número y desde allí se responde con comparaciones y metáforas que invitan, en algunos casos, a construir relaciones de intertextualidad (a manera de citación) con cuentos tradicionales. En el caso del número 2, el texto remite al Patito Feo; la ilustración del número 4 refiere a un niño disfrazado de Batman; y en el 6, texto e imagen refieren en ambos lenguajes a personajes literarios tan reconocidos como los tres mosqueteros.

La estructura del texto propone comenzar el conteo desde la página par en la cual se incluye el texto que menciona al número, “dibujado” más que escrito, y acompañado por diferentes imágenes dentro de la página que reproducen la misma cantidad de objetos o animales que el número, en sintonía con la ilustración de la página impar. De esta forma, cada imagen representada en la página impar forma parte de una escena recortada, un instante. El texto enuncia de manera sintética y poética la relación entre número y objeto/situación; desconocemos qué pasó antes o qué pasará después. Se combinan en estas representaciones aspectos narrativos y simbólicos; estos últimos a partir del uso de metáforas o hipérboles visuales, repeticiones, calambur (juegos visuales que esconden imágenes), como una especie de contrapunto y ampliación entre texto-imagen, lo cual le da a este libro-álbum un carácter lúdico y, en cierto sentido, humorístico.

Por su parte, *Petit, el monstruo* (Calibrosopio, 2013) nos cuenta el dilema que atraviesa el niño Petit con respecto a su personalidad y sus acciones. Desde la tapa, contratapa y las páginas iniciales que componen los paratextos podemos observar cómo el personaje se encuentra entre dos opciones, representadas a través del uso de colores cálidos y fríos que dividen la imagen del personaje (representado en la tapa) entre dos mundos, simbolizados a su vez por un tierno conejito versus un lobo malvado que muestra sus dientes (imágenes también presentes en la tapa y las páginas iniciales); Petit con forma de niño versus sombra de Petit monstruosa, la lluvia versus el sol (en el caso de las páginas finales). A lo largo del libro se interpela al lector con la pregunta desde el inicio: “¿Conoces a Petit?”. A partir de allí se sucederá una serie de valoraciones en torno a las bondades o maldades que realiza Petit, a través de afirmaciones que supuestamente brindan algunas certezas en acuerdo con lo socialmente considerado como juicio en el par bueno-malo. Así, la historia pone en cuestionamiento determinados valores, cómo son juzgados socialmente algunos actos y pone en tensión las categorizaciones binarias que los caracterizan.

Las series audiovisuales de Pakapaka: ampliando experiencias literarias en otros formatos

Pakapaka es un canal estatal destinado al público infantil que desde su origen incluyó programación vinculada con la literatura con diversas series o micros que recuperan relatos infantiles de autores/as reconocido/as, narrados en sus propias voces o en la voz de personalidades reconocidas en el mundo de la cultura. También se han musicalizado canciones con videoclips o se han realizado cortometrajes a partir de cuentos contemporáneos o poniendo en valor leyendas tradicionales de pueblos originarios.

En el caso de *Numeralia*, es una animación del libro homónimo coproducida por la señal Pakapaka y FLACSO, y consta de 13 micros con una duración de 40 a 70 segundos. Con la voz en off del actor, dramaturgo y director teatral Rafael Spregelburd, se propone un recorrido por los números del 0 al 12. Las presentaciones o títulos de los micros recuperan las imágenes y la estética de los elementos paratextuales del libro, comentados anteriormente, y se inician con el número dibujado a manera de animación y acompañado por su correspondiente sonido. A partir de allí, se acompaña con una música instrumental que varía de acuerdo a la temática (solo por mencionar dos ejemplos, música folk para el 0, que muestra en una escena a las gallinas y el huevo, o representativa de la guerra de secesión estadounidense en el caso de las hormigas que llevan la bandera blanca para ilustrar el 1). A diferencia del libro, algunas animaciones recrean las circunstancias que anteceden a la imagen ilustrada en el libro y/o bien le dan cierre a una acción posterior a la representada en el libro. Como se mencionó, se incluyen los números 11 y 12, que no forman parte del libro: el conejo para el 11 y el 12 para los meses del año.

En el caso de la serie *Petit*, su primera temporada fue estrenada en el 2018. Desde la canción de la presentación (cantada por la propia Isol), se puede reconocer la vinculación con el libro-álbum a partir de preguntas (¿quién dice que las cosas son así o asá? ¿Por qué algunas cosas son de esta manera y no de otro? ¿Quién dijo cuál es la forma de ver las cosas? ¿Quién dijo que el mundo es celeste o rosa?). Y propone que hay que ser Petit para poder mirar el mundo con sus ojos. Cada capítulo se inicia con Petit y una afirmación en la voz de personaje: “quiero ser el único”, “no quiero que se me moje el cerebro”, “para correr no hace falta caminar”, entre otras. Ante esas ideas o posicionamientos se escucha el coro de sus amigos y amiga: “¿cómo se te ocurre, Petit?”. Cada historia invita a los espectadores a resolver un desafío, un conflicto, a partir de comprobar diferentes hipótesis. Petit, Román, Gregorio y Laura (estos dos también participantes en el libro-álbum) van juntos a la escuela y son mejores amigos. Cada uno/a tiene su personalidad que se mantiene relativamente estable a lo largo de los capítulos y desde allí aportan su mirada con respecto a cada situación. Son acompañados por otros personajes como el padre, la madre y el abuelo de Petit (estos dos últimos figuran en el libro) y su hermana Tina (personaje que no aparece en el libro) quienes, al igual que su maestra, se suman en diferentes programas. Como grupo de amigos, intentan buscar soluciones a cada situación con mucho entusiasmo e intriga, como si fuera un juego. En las conversaciones surgen las hipótesis para resolverlas, algunas veces de manera más científica y otras de manera más disparatada, pero siempre buscan comprobarlas a través de diversas alternativas. Por ejemplo, para ser un niño chino prueban diferentes opciones, como comer el arroz con lápices, poner los ojos chinos estirándolos con los dedos, cavar un pozo en el patio para llegar a China y de esa forma vivir siempre de día y “zafar” de ir a dormir por las noches.

El juego es el eje central desde el cual los niños y niñas se vinculan con el mundo y con sus pares, cobrando especial sentido el juego dramático a través del cual transitan diferentes rincones del mundo, viajan a lugares extraños y asumen personajes diferentes. Los sueños nocturnos también le permiten a Petit conocer el mundo a partir de cómo él lo imagina; de hecho, muchas situaciones se resuelven en esas instancias.

Algunas ideas para pensar las adaptaciones audiovisuales de los libros-álbum

Petit, el monstruo y Numeralia

Sin lugar a dudas, una adaptación literaria “supone indudablemente una transfiguración no solo de los contenidos semánticos, son de las categorías temporales, las instancias enunciativas y los procesos estilísticos que producen significación y el sentido de la obra” (Peña-Ardid, 2000: 200). Esto implica determinar qué se dejará, qué se ampliará y qué se transformará en la versión audiovisual. Es importante destacar que, a diferencia de otras adaptaciones como es el caso de *Olivia*, la estética de las imágenes se

ha replicado en las dos animaciones, lo cual no es un hecho menor, ya que la propia ilustradora fue parte activa de las propuestas del micro y de la serie. De esta forma, en el hipertexto se conservan los rasgos característicos de los dibujos minimalistas del hipotexto, así como la paleta de colores y las ilustraciones, cuyo contorno está destacado a partir de líneas marcadas y coloreadas; las pinceladas que completan el interior de los objetos y personajes sobrepasan y transgreden la línea trazada, casi una metáfora vinculada con salirse del límite del sentido y del deber ser, transgredir, muy propio del trazo infantil. De hecho, este estilo caracteriza las ilustraciones de Isol. Esto permite ampliar y apostar por otras propuestas estéticas cuando se piensa en los dibujos animados para un público infantil, descartando el uso de imágenes estereotipadas o repetidas bajo la concepción de “esto es lo que les gusta a los chicos”. Así, en ambas experiencias audiovisuales se amplían las posibilidades de los libros, pero al mismo tiempo se conservan sus rasgos distintivos.

En el caso de *Numeralia*, si bien se suman dos números, en estos se continúa la misma estética y la estructura del guion de los otros capítulos. Allí donde en el libro solo había una escena fija, cada micro construye una secuencia narrativa. De esta manera, se completa una breve historia con una situación inicial, un conflicto y una resolución que incluye algún gag con un toque de humor. Los aspectos sonoros (música, onomatopeyas), al igual que la voz en off, completan el sentido de la historia narrada y fortalecen la relación imagen-texto.

Por su parte, la serie de Petit permite conocer más en profundidad este personaje y a quienes lo acompañan en sus aventuras. Se recrea una mirada del mundo desde el punto de vista infantil y, desde allí, se construyen los conocimientos del universo que rodea a los personajes y las diversas inquietudes en torno quiénes, qué y cómo somos. Se destaca la imaginación, el juego y la ruptura que proponen los posicionamientos e hipótesis de los personajes a la hora de cuestionar lo dado/lo dicho desde una perspectiva despojada de los condicionamientos sociales y culturales de los adultos. La serie propone una mirada en torno a las infancias y determinados rasgos éticos y morales que socialmente son valorados, pero sin dejar de ponerlos en cuestionamiento o tensión, o mostrando sus ambigüedades en algunas situaciones concretas. En ese sentido, se da continuidad a la idea original del libro, manteniendo la esencia cuestionadora del personaje de Petit y ampliando su mundo familiar y social.

Sin lugar a dudas, hay mucho por indagar en torno a las relaciones entre libros-álbum y sus adaptaciones audiovisuales, pero la experiencia de Pakapaka como coproductora de las dos propuestas abre un universo de posibilidades considerando la calidad lograda en la animación, que incluye a Isol como parte de equipo en ambos casos. Quizás la literatura infantil contemporánea encuentre un camino a través de estas adaptaciones televisivas para poner en cuestionamiento las producciones seriadas y estereotipadas que en muchos casos subestiman a las infancias.

Bibliografía citada

- Carli, S. (comp.) (2013). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Colomer, M. T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Ferrante, P. Jalfin, S. (2013). *Numeralia (serie de televisión)* FLACSO, FCE y Pakapaka.
- Genette G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Isol (2013). *Petit, el monstruo*. CalibroscoPIO.
- Isol y Luján, J. (2007). *Numeralia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 32 (2003), pp. 35-47.

Ojeda, B. (2018). *Petit*. CNTV (Consejo Nacional de Televisión / Chile), Non Stop, INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales / Argentina), Señal Colombia/RTVC y ANTV (Autoridad Nacional de Televisión / Colombia). (2018-2019-2020).

Peña Ardid, C. (2000). *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*. Cátedra.

Sánchez Noriega (2001) Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. *Revista científica de comunicación y educación*. N.º 17. 64-69.

Silva-Díaz, M. C. (2006), La función de la imagen en el álbum, En Peonza: *Revista de literatura infantil y juvenil*, 75-76, abril 2006.

La influencia del movimiento Banda Dibujada en la historieta infantil argentina. Una lectura de su Manifiesto como texto programático

Rocío Ailín Gibaut UBA - UNSAM / rocio_gibaut@hotmail.com

Eje 5: La relación de la LIJ con otros sistemas culturales

Resumen: La historieta infantil y juvenil en Argentina experimenta un proceso de crecimiento sostenido desde el año 2004. A partir de esa etapa de poscrisis, se produce una recomposición del campo ya que, hasta entonces, el panorama era desalentador: las publicaciones eran escasas o casi inexistentes.

¿Qué impulsó este desarrollo? ¿Dónde se pueden rastrear las primeras señales de cambio? Al profundizar sobre estas cuestiones, me resultó indispensable detenerme en la experiencia concreta del movimiento Banda Dibujada. Dicho movimiento cultural surge en 2004 con el objetivo de “fomentar e incentivar la lectura, creación, edición y difusión de la historieta infantil y juvenil” (Banda Dibujada, 2005, p. 1).

Para iniciar esta investigación, necesité establecer un recorte y examinar una acción concreta y fundante: el lanzamiento del manifiesto de esta banda, el cual define las líneas de acción del grupo y se instituye como programa.

Sostengo que las acciones llevadas a cabo por este movimiento han abierto un camino antes poco explorado en la historia de la historieta infantil y juvenil en Argentina. Analizar las líneas de su manifiesto me permitirá revisar sus principios y examinar sus planes de acción para entender qué estrategias hacen posible que este movimiento continúe existiendo quince años después.

Comprender este género discursivo tal como lo define Ana María Huvelle, como un “texto programático y polémico” (2005, p. 252) en tanto “texto de ruptura y fundación” (p. 253), nos permitirá analizar el Manifiesto de Banda Dibujada como un punto de partida no solo para la organización del grupo sino también para dar inicio a una nueva etapa en la historia de la historieta infantil y juvenil en Argentina.

Palabras clave: historieta infantil, Movimiento Cultural Banda Dibujada, manifiesto, revalorización del campo.

¿Qué es Banda Dibujada?

Banda Dibujada es un Movimiento Cultural para la Difusión de la Historieta Infantil y Juvenil en Argentina que nació en el año 2004. Su objetivo principal es fomentar la edición y lectura de libros de historieta destinados a un público infantil y juvenil. El movimiento se autoproclama “federal y para toda Latinoamérica” (Banda Dibujada, 2005).

El primer interrogante que surge es por qué se hizo necesaria la aparición de este movimiento. ¿Qué estaba ocurriendo durante esos años con la historieta? César Da Col (2006), uno de los fundadores de la banda, señala al respecto que, hasta el momento de la aparición de ese grupo, las historietas destinadas a niños, niñas y jóvenes eran casi inexistentes.

Quince años después, el panorama ha evolucionado considerablemente. Hoy en día encontramos editoriales que tienen dentro de su sello colecciones de historietas destinadas a un público infantil o juvenil, y otras especializadas en este tipo de producciones. En este sentido, surgen nuevos interrogantes: ¿qué ha pasado durante estos años para lograr estos cambios? Y, fundamentalmente, ¿qué incidencia ha tenido el Movimiento Banda Dibujada en este crecimiento?

Al realizar un seguimiento del trabajo llevado a cabo por este grupo desde su surgimiento, podríamos arriesgar una primera respuesta: fue la influencia de este movimiento la que le dio un impulso fundamental a un género a menudo desvalorizado. Pero darle sostén a esta primera respuesta requiere un análisis más profundo. La propuesta es hacer un seguimiento de los pasos llevados a cabo por esta banda, desde su existencia hasta nuestros días. Como el marco temporal es amplio, en esta ponencia en particular realizo un recorte, ya que me centro en una acción específica que dio lugar a la fundación del movimiento: la escritura, publicación y difusión de un manifiesto mediante el cual la banda no solo define sus líneas de acción, sino que también logra dar los primeros pasos en su lucha por la revalorización de la historieta.

La importancia de un manifiesto

¿Por qué fundarse a través de un Manifiesto? La definición planteada por Huvelle (2005) nos acerca a una primera respuesta a este interrogante:

el manifiesto es el acto fundador de una entidad colectiva que desea estructurar y afirmar una identidad: intenta hacer existir a un grupo que no se encuentra —aún— organizado (...) un grupo animado por convicciones comunes y el deseo de acción. (p. 253)

Históricamente, el manifiesto ha sido un texto que han utilizado diversos grupos culturales no solo para darse a conocer sino para manifestar su postura frente a determinada situación. Fundamentalmente, cuando nos referimos a manifiestos relacionados con movimientos artísticos, estos dan cuenta de la posición que tiene el grupo frente a determinado estado del arte. Es en este sentido que se suele calificar a este tipo de textos como una *literatura de combate*, ya que vienen a luchar frente a determinado orden que, desde la perspectiva de los integrantes del grupo, tiene que modificarse.

En el caso concreto de Banda Dibujada, ellos plantean desde el primer momento el porqué de su surgimiento y a qué vienen a enfrentarse: “...denunciamos la falta de atención e interés que las editoriales —al menos las argentinas— ponen en la edición de Historietas para niños y jóvenes.” (Banda Dibujada, 2005, p. 1). Su primera medida consiste en *revelar* la situación que experimentaba la historieta infantil y juvenil en ese momento. La denuncia permite hacer visible una problemática que, según ellos, no había sido considerada como tal hasta entonces.

Este reclamo se hace más específico cuando señalan a las instituciones con las que pretenden dialogar: “Observamos que las editoriales —y ciertos sectores de la crítica— “niegan” a la Historieta Infantil su condición de expresión literaria genuina, considerándola un género menor” (Banda Dibujada, 2005, p. 3). Para hacer evidente el problema, discuten con aquellos discursos que deslegitiman el valor literario de la historieta. Es así que abren el debate y enfrentan diversas conceptualizaciones que atravesarán todo el manifiesto. Esto me permite percibir los primeros puntos de quiebre con respecto al discurso tradicional sobre la historieta y cómo, de esta manera, la banda se posiciona desde otro lugar y puede observar el fenómeno desde otra perspectiva. Es desde esta postura que el *Manifiesto de Banda Dibujada* se presenta como texto de ruptura, en tanto y en cuanto no reconoce como válida la mirada que se pretende instalar desde ciertos sectores de la crítica y editoriales.

En este sentido, ¿cuáles son las concepciones sobre lectura e historieta que recorren el manifiesto y exponen una nueva mirada?

En primer lugar, la elección del nombre (Banda Dibujada) nos propone un primer acercamiento

a las ideas que se establecerán como bases fundantes para este movimiento. Al denominarse como la traducción literal de historieta en francés (*Bande Dessinée*) están constituyendo no solo su identidad como grupo, sino el espacio de conceptualizaciones desde donde quieren situarse. Ese país funcionará como modelo a imitar, porque allí la historieta tiene el lugar al que el movimiento aspira que tenga en Argentina: el del reconocimiento no solo popular sino también como material de lectura valioso, es decir, un reconocimiento cultural. De allí también que se autoperciban como un “movimiento cultural”, ya que buscan que la historieta ingrese en ese circuito.

Seguir el modelo francobelga es una de las primeras propuestas de la banda para frenar la invisibilidad. ¿Y dónde encuentran el motivo de esa “invisibilidad”? En la ausencia material del formato libro de historietas. Para enfrentarse a esto, señalan: “...la imperiosa necesidad de realizar y editar *libros* y no solamente *revistas* de Historietas: consideramos que los libros se perpetúan porque están diseñados para proteger su contenido del paso tiempo y pueden ser conservados *para siempre* en la biblioteca” (Banda Dibujada, 2005, p. 5). Aquí se ponen en juego diversas concepciones relacionadas con el formato en relación a una diferencia palpable entre revista y libro: la revista es un soporte efímero, un material de lectura que puede llegar a ser descartado; el libro, en cambio, es un objeto que sobrevive mucho más al paso del tiempo. Allí aparece una primera propuesta de acción concreta luego de que se han establecido las problemáticas. Publicar las historietas en libros implica generarlas en “un formato noble, mucho más apropiado para una práctica lectora intensiva, que le dará al género el aspecto formal y material que merece” (Banda Dibujada, 2005, p. 9). Aquí se definen una serie de conceptualizaciones referentes a la historieta y su lectura que sentarán las bases ideológicas del movimiento. Es por eso que se hace relevante rastrear qué es la historieta para esta banda y cómo quieren que se la perciba.

En primera instancia, la historieta es un “género de gran aceptación popular” (p. 2). Se le reconoce por su llegada al público y su masividad. Pero esto no anula su carácter de “material de lectura” valioso (p. 11) en tanto es considerada por este grupo como una “expresión artística” (p. 2), conceptualización negada desde los circuitos institucionales a los que se denuncia desde el manifiesto.

Por otro lado, situarla en la esfera artística permite darle relevancia en la formación de nuestra historia cultural: se la reconoce no solo como “parte de nuestra cultura” sino también como “testigo de nuestro pasado” (p. 8). De ahí la importancia de su publicación y reconocimiento, ya que: “Si se niega o ignora esta parte de nuestra cultura, se está negando también lo que fuimos, la construcción de nuestro presente y proyección de nuestro futuro” (p. 8).

Este tramado de conceptualizaciones dirige sus líneas de acción hacia el lugar y el tiempo específico al que quieren apuntar. De ahí la relevancia que cobra en el manifiesto el llamado no solo a la edición sino también a la reedición de historietas. No solo pretenden que se trabaje desde el presente para que se edite y valore el trabajo de lxs historietistas contemporáneos, sino que también se proyectan hacia el pasado mediante la recuperación de obras de otras décadas que forman parte de nuestra identidad cultural.

Progresivamente, se va generando un doble gesto: de rechazo hacia la “invisibilización” de la historieta, y de propuesta, ya que el manifiesto no se queda solo en plantear la denuncia, sino que va más allá y delimita una serie de estrategias a seguir para modificar lo establecido.

El hecho de que la historieta no haya sido valorada como una lectura válida y como un material digno de ser estudiado es percibido como una problemática que puede y debe ser enfrentada. Pero primero

hay que hacerla pública; de ahí la necesidad del manifiesto. Por lo tanto, este comunicado fundante funciona no solo como medio de expresión y denuncia de una problemática, sino que, en tanto texto fuertemente apelativo, busca la adhesión y participación de sus receptores. La banda, en tanto grupo de personas con intereses comunes, se constituye a través del manifiesto, pero necesita de la colaboración de sus receptores para llevar adelante su misión.

Es por eso que otra parte importante del manifiesto es aquella en donde definen sus destinatarios: “Anhelamos que esta preocupación también sea escuchada y atendida entre los sectores de difusión de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Resultaría paradójico que la Historieta tuviera que hacerse un lugar dentro de la LIJ” (Banda Dibujada, 2005, p. 4). Nuevamente, buscan que la historieta infantil y juvenil no solo se sitúe en una esfera particular, sino que tenga reconocimiento por parte de quienes constituyen esa esfera. La expresión “anhelamos” trasluce el deseo de que la historieta ingrese dentro del círculo de la LIJ en tanto es literatura y no “subliteratura” o “género menor”, como se la consideraba en ciertos sectores. El aspecto paradójico alude también a los prejuicios que hay sobre la LIJ en relación con la literatura en general. Si la historieta ni siquiera es considerada literatura, ¿cómo se la hará circular en el terreno de la LIJ? Se trata de un intento de quitarla de ese lugar de desplazamiento, de apartarla de una posición marginal.

Otro sector que cumplirá un rol importante en esta tarea será el del ámbito familiar y escolar: “Por eso invitamos a los docentes y educadores a fomentar la lectura de la Historieta en el aula; les pedimos que se sumen a nuestro reclamo a las editoriales por la edición de Historietas creadas por nuevos valores y la reedición de los clásicos, que hoy son inaccesibles” (Banda Dibujada, 2005, p. 12). Banda Dibujada busca que la historieta Infantil ingrese en las aulas y bibliotecas de las escuelas argentinas y latinoamericanas (desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Medio), con el objetivo de contribuir a la formación lectora de niños y jóvenes. Reconocen al género como un portal de indudable riqueza para el ingreso del niño al mundo de la lectura y de los libros. En este sentido, reflexionan sobre la función social que el arte debe cumplir, otro de los puntos fundamentales que aparecen en los manifiestos como textos programáticos.

Hacia el final del texto, continúa la interpelación que permitirá poner en funcionamiento el mecanismo: “En el lector de este Manifiesto, en su pensar y en su hacer, estará la respuesta y solución que estamos tratando de llevar adelante” (Banda Dibujada, 2005, p. 14). La problemática queda establecida y se invita no solo a reflexionar a lxs lectorxs, sino que se les propone fundamentalmente un rol fuertemente participativo: al leer este manifiesto y conocer la problemática, el receptor queda involucrado y se lo incita a colaborar en la tarea de revalorización.

En el manifiesto, en tanto proyecto de revalorización del objeto desplazado, se ponen en tensión diversos sentidos, se discute con otras instituciones, se delimita una serie de estrategias y se convoca a la acción.

El texto se presenta como una herramienta fundamental en la actividad de esta banda. Su escritura y circulación no es solo un hecho fundacional sino una pieza central para poner en funcionamiento una serie de estrategias que se siguen implementando hasta la actualidad. Si lo consideramos como “un acto de legitimación, la búsqueda de una identidad colectiva y una estrategia de conquista” (Huvelle, 2005, p. 257), lo comprenderemos no solo como una declaración de principios ni un listado de tareas a llevar cabo sino como la primera y fundamental estrategia para evidenciar la problemática de la historieta infantil y juvenil. Hacer evidente el problema permite empezar a actuar sobre él. Es por eso que el manifiesto configura la identidad del grupo en tanto expone sus ideas, dialoga con sus receptores

y expresa las tensiones ideológicas presentes en la búsqueda de nuevas construcciones de sentido.

Bibliografía citada

Movimiento Cultural Banda Dibujada. (16 de marzo de 2005). *Manifiesto de Banda Dibujada*. En *Imaginaria – Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Miscelánea, N° 150. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/15/0/banda-dibujada.htm>

Huvelle, A. M. (2005) *Los manifiestos*. Trabajo presentado en *Anuario N° 7 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam* (251-266). La Pampa. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/no7a20huvelle.pdf

Bibliografía consultada

Masotta, O. (1970). *La historieta en el mundo moderno*. Buenos Aires: Paidós.

Rivera, J. (1992). *Panorama de la historieta en la Argentina*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Vázquez, L. (2008). Historia de la Historieta: aproximaciones teóricas y metodológicas para una investigación en curso. Trabajo presentado en *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. Año 2, n° 4, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/04_InformedelInvestigaci%C3%B3n_LauraV%C3%A1zquez%20.pdf

Los sonidos de la fuga: a propósito de *El arte de la fuga* de Luis Sagasti

Carolina Pinardi Facultad de filosofía, Humanidades y Artes. UNSJ, Instituto de Literaturas Ricardo Güiraldes / carolinapinardi@yahoo.com.ar

Palabras clave: diálogos interartísticos, literatura, música, metaficción.

Introducción: Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Literatura con niños y niñas: el inalienable derecho a la experiencia estética”, del Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes, UNSJ. Por otra parte, *El arte de la fuga* (2016), con ilustraciones de Ana Sanz Durán y música de Nico Cota, de Editorial Treintayseis, integra el corpus de la tesis de Maestría en Lectura y Escritura de la UNCuyo *Hacia una poética de Luis Sagasti. La transposición como dispositivo de escritura y lectura*. Por estas razones, el libro ha sido motivo de otros trabajos (Pinardi, 2016, 2018, 2019) en los que lo hemos considerado como un texto heterosemiótico, cuyos diálogos entre palabra, música e ilustración desafían al lector. En este caso, nuestro propósito es detenernos en las relaciones entre música y literatura que no han sido profundizadas en los análisis anteriores. En primer lugar, focalizaremos la atención en el texto verbal para analizar una de las estrategias metaficcionales con la que se construye: la metalepsis. Luego, estableceremos algunos vínculos entre ese texto verbal y el texto musical.

El mapa de la fuga

La historia cuenta la aventura de unas figuras musicales que huyen de un pentagrama cuando descubren que está próxima su ejecución por parte de la orquesta sinfónica. El protagonista, llamado Arnaldo, convence a una serie de personajes que comparten su compás en la *Quinta sinfonía* de Beethoven de que deben fugarse antes de que se cumpla ese destino fatal. La fuga los llevará por distintas obras musicales, ya que en su intento de huida caen en otros pentagramas y el peligro de ejecución se renueva. En análisis anteriores hemos planteado que el texto verbal se construye al modo de una fuga musical,¹ ya que el tema que se presenta inicialmente (esto es, la necesidad de escapar de un pentagrama) se reitera a lo largo del libro con algunas variaciones.

Si seguimos el recorrido que nos propone la historia, encontramos que el viaje por obras icónicas de la historia de la música occidental no se da en sentido estrictamente cronológico: los personajes recorren la *Ofrenda musical* de Bach, la *Marcha fúnebre* de Chopin, la marcha patriótica norteamericana *Barras y estrellas* de Philip Sousa; un blues, una pieza de jazz; el álbum *Sargent Pepper* de The Beatles y, por último, la obra 4'33", de John Cage.

Si no es posible pensar en un viaje que atravesara cronológicamente los distintos movimientos artístico-musicales, nos preguntamos ¿cómo se construye el recorrido? ¿Cómo podría configurarse un mapa de la fuga? Una posible respuesta a estas preguntas es que las etapas del viaje se organizan a través de distintas formas de contrapunto. Aunque el desarrollo de esta hipótesis interpretativa excede los alcances de este trabajo, esbozamos la idea de que los vínculos y motivos del recorrido podrían explicarse en series de simetrías y oposiciones: entre las estéticas romántica y barroca, en el movimiento que va de Beethoven

¹ De acuerdo con Soler (1980), la fuga podría definirse “como una composición musical, en un solo tiempo, sobre un solo ‘tema’; de éste se deriva el total de la obra siendo únicamente la unidad de su enunciado la que engendra y controla sus diversas ramificaciones, su forma, sus distintos periodos” (p. 5).

a Bach y luego a Chopin o entre la tristeza y la algarabía, en el tránsito entre las marchas, fúnebre de Chopin y patriótica de Philip Sousa. Encontramos también un contrapunto entre la celebración patriótica norteamericana y el sometimiento de los esclavos en ese mismo país—como si se tratara de dos caras de la misma moneda— en el paso que va de Sousa al blues, y de este al jazz. Contrapunto, finalmente, en el viaje que realizan los personajes entre el show del Sargento Pepper y la obra 4'33" de John Cage; de la máxima experimentación con los sonidos a la máxima experimentación con el silencio.

La llegada de Arnaldo y sus amigos a la obra de los Beatles constituye, como trataremos de mostrar en el apartado siguiente, un punto de máxima complejidad narrativa. Entendemos que esa obra de rock en la que participan instrumentos sinfónicos opera como un condensador que recupera y articula gran parte de la historia musical que vienen recorriendo los personajes. Para dimensionar la relevancia musical de este álbum, Sergio Pujol (2017) recupera la tesis del crítico musical Henry Sullivan, para quien la apuesta de los de Liverpool marca el punto de inflexión entre la modernidad y la posmodernidad.

Sullivan afirma que Los Beatles, y en especial su disco fetiche, deben ser vistos como el canto de cisne de la modernidad, y por lo tanto como el inicio de la posmodernidad. “No es Sgt. Pepper´s quien se encuentra enterrado bajo las flores”, razona Sullivan al analizar la carátula del disco, “sino el período que él representaba. La tapa del disco es un funeral o un réquiem para la cultura que los Beatles reemplazaron: estamos observando el final de la Edad Moderna.” (Henry W. Sullivan, 2013, p. 275. Citado por Pujol, 2017, III, s/p)

Llegados a este punto de experimentación propuesta por The Beatles, el resto es silencio, y esto es precisamente lo que encontrarán Arnaldo y sus amigos al llegar a 4'33", cuya partitura tiene una única indicación: “No debe ejecutarse” (Sagasti, 2016, p. 31).

Siete personajes que huyen del compositor: Metaficción

Nos permitimos subtítular este apartado con un enunciado que retoma y desvía el sentido de la obra de Pirandello, ya que, en el caso de *El arte de la fuga*, los personajes no buscan un autor que pueda contar su historia, sino que huyen de los compositores que puedan incluirlos como notas en un pentagrama. Particularmente nos interesa detenernos aquí en uno de los procedimientos con los que el texto de Sagasti desafía a los lectores: la metaficción y, más específicamente, el recurso de la metalepsis.

María Cecilia Silva Díaz (2005a, 2005b) señala como un rasgo propio de la literatura llamada posmoderna la utilización de recursos que persiguen un desenmascaramiento de la ilusión de realidad, al mostrar cómo funcionan ciertas convenciones que generalmente permanecen ocultas. Se trata de textos metaficticiales, es decir, de textos que abordan su propia construcción narrativa o lingüística y, al hacerlo, provocan un distanciamiento en el lector. De acuerdo con Silva Díaz, estos procedimientos problematizan la lectura y hacen a los lectores conscientes de su rol activo en la construcción de sentidos.

Entre las estrategias mediante las cuales los textos llaman la atención sobre su propia condición de artefactos estéticos, se encuentra la transgresión de las barreras entre planos narrativos, o metalepsis. Genette (1989) define este procedimiento como “toda clase de transgresión, sobrenatural o lúdica, de un nivel de ficción narrativa o dramática” (p. 470). Por su parte, Ródenas (citado en Amo Sánchez Fortún, 2010) afirma que estamos frente a metalepsis cuando:

el sujeto de la enunciación irrumpe inopinadamente en el mundo de los personajes o estos en el de aquél, se produce una violación de los límites ontológicos del libro, y se da autorización, por lo tanto,

para que dialoguen entidades pertenecientes a mundos narrativos distintos (p. 28).

Desde el comienzo del cuento, los personajes tratan de escapar de compositores musicales o de músicos que podrían incluirlos en un pentagrama, o, peor aún, *ejecutarlos*. Debaten entre sí sobre las características de las composiciones de las que son parte y se refieren a los autores de las obras. Por ejemplo, cuando Arnaldo despierta sobresaltado, sus compañeros de compás le informan que se encuentra en la *Quinta sinfonía* de Beethoven y, cuando les propone escapar, le responden espantados: “¿Escapar? ¿Por qué? ¿Adónde? Esto es Beethoven. ¿Entiendes, muchacho? ¡Bee-tho-ven!” (p. 8).¹ Luego, Ludmila pregunta “¿Qué había de malo en ser parte de una música tan maravillosa” (p. 8).

En estas menciones de los personajes encontramos violaciones a los límites de los distintos planos narrativos. En tanto que creaciones, asumimos que las figuras se encuentran en un nivel de ficción diferente de aquel en el que existen sus creadores. Sin embargo, estas diferencias de niveles ficcionales se presentan confundidas en el texto, en el que conviven compositores, músicos, figuras y notas musicales, pero también personajes de canciones. Cada uno de los *mundos musicales* por los que viajan Arnaldo y sus amigos se construye con elementos que pueden pertenecer a distintos niveles de ficción, aunque esa diferencia nunca aparezca marcada en el texto. Si bien esta estrategia se instaure en el texto desde el comienzo, el procedimiento va complejizándose en cada una de las secuencias narrativas, hasta llegar a su punto máximo en el episodio en el que las figuras asisten al concierto del Sargento Pepper.

A medida que se alejaban el cielo se fue cubriendo de diamantes. Un gallo anunció buen día y el sol salió por el horizonte de inmediato, como si cumpliera una orden. Una cálida brisa agitó las hojas de unos árboles de mandarina.

-Permiso, permiso. Debemos apurarnos, ¡está por terminar el show del sargento Pepper!- gritó por un megáfono el maestro de ceremonias del Circus Royal que encabezaba el desfile. Había aparecido de improviso detrás de una colina. Tras él marchaba Mr. Kite, el mejor acróbata del mundo, dos payasos, un domador, y una fila de animales: cerdos, morsas, pulpos, monos, bulldogs y, al final, ¡un caballo llamado Henry que decía bailar muy bien el vals! (p. 22)

En este episodio, el espacio está poblado de elementos que aparecen mencionados en las letras de las canciones del *álbum Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, de The Beatles: el gallo con el que comienza “Good Morning Good Morning”, los árboles de mandarina y el cielo cubierto de diamantes de “Lucy in the sky with diamonds”, el desfile al que asisten los personajes es el circo de “Being for the Benefit of Mr. Kite!”, con sus acróbatas y su caballo danzante. Los protagonistas asisten atónitos a este extraño espectáculo y se sorprenden de no escuchar ninguna música. Lugo, Arnaldo y sus amigos ven llegar una orquesta sinfónica cuyos músicos se encuentran ataviados con máscaras de animales, narices de payaso y bigotes de plástico. El show de la banda del Sargento Pepper está por comenzar. Arrastradas por el viento llegan hasta ellos las hojas de un periódico con una fotografía de un accidente, tal como se relata en el comienzo de “A day in the life”; las figuras se inquietan. De repente, escuchan miles de notas tocadas al unísono por una orquesta sinfónica: “Parecía que alguien quisiera acabar con la música para siempre” (p. 25). Arnaldo y sus amigos corren lo más velozmente que pueden, pero no todos logran salvarse: “Y de improviso, un gran acorde de Mi mayor que nadie vio llegar tomó a Sissi del brazo y se la llevó consigo. Nadie quiso mirar” (p. 25).

¹ Las páginas del libro no tienen numeración. Para indicar las páginas en que se encuentran las citas, las he numerado yo partiendo de la portada.

El relato presenta coexistiendo en un mismo plano al sargento Pepper y su banda —suerte de alter ego que inventaron los Beatles—, los 40 músicos sinfónicos que fueron convocados para tocar “A day in the life” disfrazados de payasos, los personajes de las canciones del álbum, las notas y figuras musicales que integran las partituras y hasta el fatídico acorde en Mi mayor del que nadie puede salvar a Sissi. Con estas múltiples referencias se construye el mundo musical que habitan los personajes, mundo en el que se confunden e interactúan entidades propias de distintos niveles narrativos.

La banda sonora de la fuga

La metáfora de la banda sonora nos permite pensar en la relación entre el relato verbal y el musical. Recordemos que el libro incluye un CD con dos pistas: en la primera puede escucharse la historia contada por Luis Sagasti sobre un fondo musical compuesto por Nico Cota. Por otra parte, en la segunda pista se omite el relato verbal y se incluye solo la música de la aventura de los héroes. La relación entre ambos relatos constituye una nueva apuesta con la que nos desafía *El arte de la fuga*, ya que la narración musical no resulta subsidiaria de la palabra, sino que cuenta la historia con sus propios códigos.

La versión instrumental que constituye la narración musical está compuesta a partir del diálogo entre las distintas piezas que recorren los personajes y cuyas melodías pueden reconocerse. Sin embargo, no se trata de una reproducción de obras consagradas sino de una recreación, en la que la aparición de ciertos motivos musicales funciona como una clave para quien escucha. Las melodías se presentan fusionadas con otras y son objeto de diversas intervenciones rítmicas, instrumentales y vocales que las transforman.

Consideramos que el texto musical se construye mediante diversos procedimientos de intertextualidad musical. Para describirlos, adoptamos la clasificación que López Luna (2015, pp. 84-87) recupera de Omar Corrado. De acuerdo con esta tipología, en el texto musical de Nico Cota encontramos dos tipos de citas: textuales y estilísticas. Las primeras consisten en la incorporación de materiales temáticos reconocibles (melodías o complejos polifónicos) tomados de obras preexistentes y cuya función es referencial. Así, sobre una trama de fondo, van haciendo su ingreso las melodías que representan cada una de las obras que visitan los personajes: podemos reconocer los motivos del Primer Movimiento de la *Quinta sinfonía* de Beethoven, el Quinto Movimiento de la *Octava sinfonía* de Schubert, un clave que alude a la *Ofrenda musical* de Bach. También pueden escucharse los temas centrales de la *Marcha fúnebre* de Chopin y de la marcha patriótica *Barras y estrellas por siempre* de Philip Sousa. Finalmente, aparecen los acordes de *A day in the life* de The Beatles. Las melodías hacen su entrada, dialogan y se transforman a partir de una serie de variaciones hasta desaparecer.

Por otra parte, podemos identificar citas estilísticas, es decir, melodías que reconstruyen con diversos grados de fidelidad “gestos formales y expresivos dominantes de un estilo, sin referencia particular a alguna obra determinada” (López Luna, 2015, p. 85). Este es el caso de las partes del texto musical correspondientes al blues y al jazz, en las que, si bien no podemos reconocer una obra específica, sí está presente el estilo característico que nos permite identificar estos géneros.

Si se escucha simultáneamente la música y la narración oral, pueden apreciarse los juegos que se proponen en el diálogo entre lenguajes y que ponen de manifiesto las diversas relaciones entre el relato verbal y el musical. Trataremos a continuación de dar cuenta de los posibles vínculos entre ambos relatos, que establecen distintos grados de cercanía o distancia.

Por una parte, como hemos señalado, podemos reconocer las melodías de las obras que los personajes van explorando en su viaje; se trata de temas musicales o de estilos reconocibles que permiten seguir la

trayectoria de los héroes. En este caso podríamos entender que existe un grado de cercanía entre los dos relatos; sin embargo, es posible encontrar algunas diferencias que marcan los límites de cada uno de los lenguajes. Este es el caso de la obra de Schubert, en la que nos detendremos particularmente dado que encontramos allí un ejemplo de las posibilidades de expresión de cada uno de los discursos. En el relato musical podemos escuchar, como hemos señalado, la melodía inicial del Quinto Movimiento de la *Octava sinfonía* de Schubert. Esta obra no es visitada por los personajes sino mencionada por uno de ellos. La historia de la nota que escapa de la obra y por la cual ésta queda inconclusa es introducida como un relato enmarcado en un nivel metadieético por uno de los personajes. Esa diferencia de niveles narrativos solo se advierte si se escuchan simultáneamente ambos relatos (el verbal y el musical), pero no podría ser percibida si se escuchara únicamente la música de Nico Cota, dado que en ella las diferencias entre niveles narrativos se encuentra anulada.

Otra posible relación entre ambos relatos es la que se establece cuando en el texto musical escuchamos sonidos que aluden al texto verbal, reproduciendo los movimientos de los personajes. Por ejemplo, cuando en el relato verbal se describen los intentos de las figuras de despegarse del pentagrama, el texto musical reproduce esos desplazamientos a través de una serie de sonidos que evocan el movimiento. Esto es particularmente evidente en cuando los personajes llegan a 4'33", la obra de John Cage, en la que solo pueden escucharse ruidos que remiten a pequeñas acciones que intentan las figuras en un clima de absoluta inmovilidad.

Encontramos, entonces, una serie de planos sonoros superpuestos que establecen relaciones complejas con el texto verbal. Si en el ejemplo anterior es posible encontrar un paralelismo entre ambos relatos, en otros casos, lo que se cuenta a través de la palabra no aparece en la narración musical. Elipsis significativas son las cuatro notas iniciales de la *Quinta sinfonía* de Beethoven que despiertan a Arnaldo, y que no se escuchan en el texto musical. Lo mismo ocurre con el acorde en Mi mayor final de la canción *A day in the life*. Consideramos que estos ejemplos son significativos, en la medida en que esperaríamos que estuvieran presentes en la música subrayando el relato verbal, dado que se trata de composiciones icónicas y fácilmente reconocibles. Pero, el texto musical los elude. En un sentido inverso, por momentos, el cuento menciona instrumentos musicales que no se escuchan en la narración sonora y viceversa: no podemos oír el “viento de trompetas” (p. 11) que persigue a los personajes en la *Quinta sinfonía* de Beethoven, ni los “tambores y platillos”, “tubas y trombones” (p. 17) de la marcha patriótica norteamericana; tampoco aparece el pájaro saxo que con su pico devora notas al ritmo del jazz, que es un personaje central en el cuento y en la ilustración. Sin embargo, sí podemos escuchar el clave con el que se presenta la melodía de Bach, aunque este instrumento, típico de la obra barroca, no se menciona en el relato verbal. Por último, cabe mencionar ejemplos del contrapunto que se da entre ambos relatos en el caso del blues: mientras en el relato verbal se mencionan “cantos que eran lamentos hermosos” (p. 18), en el texto musical escuchamos voces que entonan una melodía alegre marcada por un ritmo que, aunque nos remite al gospel, contrasta con la descripción verbal.

Hasta aquí hemos intentado dar cuenta de las múltiples relaciones, referencias, elipsis y reenvíos del texto musical al verbal (y viceversa), que potencian la posibilidad de construcción de sentidos entre la lectura y la escucha.

Libros que enseñan a leer y a escuchar

Hemos tratado de describir en este trabajo algunos rasgos de *El arte de la fuga*. Nuestro análisis, necesariamente incompleto, ha procurado dar cuenta de la complejidad de un texto que desafía de múltiples maneras a los lectores convocando distintos lenguajes. En otras oportunidades, hemos

recurrido al concepto *libros que enseñan a leer literatura*, propuesto por Teresa Colomer y recuperado por María Cecilia Silva Díaz (2005a) para describir obras cuyas propuestas estéticas funcionan como una puerta de ingreso a otros textos y al mundo de la literatura. El cuento de Luis Sagasti es, sin dudas, uno de ellos. El texto tematiza los códigos con los que trabaja y pone en evidencia la construcción de la ficción, rasgo que lo inscribe en la serie de textos metaficcionales. Pero, además, el libro multiplica la apuesta al construirse como un artefacto heterosemiótico que invita a la exploración de los diálogos entre distintas artes. Así, *El arte de la fuga* es un libro que enseña a leer y a escuchar.

Referencias bibliográficas

Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de “Dónde crees que vas y quién te crees que eres” de Benjamín Prado, en *Revista OCNOS*, n.º 6, 2010, pp. 21-34. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285654634_Los_recursos_metaficcionales_en_la_literatura_juvenil_el_caso_de_Donde_creos_que_vas_y_quien_te_creos_que_eres_de_Benjamin_Prado/fulltext/568d8f4508aef987e56614fa/Los-recursos-metaficcionales-en-la-literatura-juvenil-el-caso-de-Donde-creos-que-vas-y-quien-te-creos-que-eres-de-Benjamin-Prado.pdf

Genette, G. y Prieto, C. F. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

López Luna, D. (2015). Intertextualidad Musical. El Intertexto Musical: Proceso Creativo y Símbolo Semiótico (Tesis de grado). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) Facultad Popular de Bellas Artes, Michoacán, México.

Pinardi, C. (2018). Una lectura de “El arte de la fuga de Luis Sagasti”. En Ortega de Hocevar, Susana (Comp.). *Actas del Segundo Simposio Internacional ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*. 272 Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza (pp. 272-281).

Pinardi, C. (2018). Siete notas a propósito de “El arte de la fuga” de Luis Sagasti. En *BOLETÍN GEC*, N.º 22, nov. 2018: pp. 145-159. ISSN 1515-6117 – e ISSN 2618-334X.

Pinardi, C. (2019). Notas sobre una poética. Conversación con Luis Sagasti. *Estudios de Teoría Literaria*. Revista digital: artes, letras y humanidades, marzo de 2019, vol. 8, n.º 15, pp. 226-231

Pujol, S. (2017). Pepper en el cielo con diamantes; Biblioteca Nacional; Marca de agua; 4, 2017; 26-32. Recuperado de <http://sergiopujol.com.ar/2017/05/30/50-anos-de-sgt-peppers/>.

Sagasti, L. (2016). *El arte de la fuga*. Buenos Aires: Ediciones Trintayseis.

Silva-Díaz, M. C. (2005a). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>

Silva-Díaz, M. C. (2005b) *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*; Gerencia de Información, Documentación y Estudio. 1ra. Ed. Caracas (Venezuela): Banco del Libro. Recuperado de http://ciie.abc.gov.ar/marcospaz/wp-content/uploads/sites/39/2016/10/Silva_D%C3%ADaz._Metaficci%C3%B3n..pdf

Soler, J. (1980). *Fuga, técnica e historia*. Antoni Bosch Editor.

En modo estatua: construyendo experiencia desde la literatura

Raquel Marina Carranza / raquecarranza@gmail.com

Mara Quevedo Fernández / maragqf@gmail.com

Abstract: En esta presentación se realizará una narrativa pedagógica de una experiencia desarrollada en el primer año de cursado del nivel secundario de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de un trabajo interdisciplinario llevado a cabo por tres unidades curriculares: Lengua y Literatura, Artes Visuales y Teatro.

A partir de la lectura de la novela de Andrea Ferraris *También las estatuas tienen miedo*, surgió la idea de realizar una muestra de estatuas vivientes, previa selección de un personaje (mitológico, literario, histórico, de la vida cotidiana, etc.), investigación y trabajo de composición sobre él. Esto implicó la elaboración de una narración, una descripción y la producción estética del personaje creado.

Diversas motivaciones se presentan en la génesis de esta propuesta. En principio, desde el campo de la enseñanza de la literatura, surge recurrentemente la pregunta acerca de los sentidos de la experiencia lectora: ¿cómo las identificaciones que se tejen en la lectura del texto literario pueden transformarse en una vivencia de los estudiantes?; ¿de qué modo lo literario se convierte en experiencia?; ¿cómo propiciar, desde el aula, que esas identificaciones se transformen en una práctica significativa? En el marco del lema del nuevo plan de estudios del nivel secundario: “Una escuela que construye experiencia”, estas preguntas indagaban en una parcela específica del conocimiento que circula en la escuela para colaborar en la construcción de un sentido colectivo sobre el transitar la escolaridad secundaria.

Otra motivación no menor para llevar adelante esta propuesta se vinculó con la necesidad de emprender trabajos colaborativos entre varias disciplinas. Una característica tradicional de la organización curricular es la segmentación del conocimiento en asignaturas, lo que ha llevado a la fragmentación y a la constitución de compartimentos estancos, sin vinculación. Poner en diálogo la literatura con otras manifestaciones, como las plásticas y las dramáticas (partiendo de la especificidad de sus lenguajes y del particular modo de conocer, enseñar y aprender cada arte) contribuye a lograr la comprensión del hecho artístico como objeto de creación complejo y a la vez accesible desde distintas expresiones corporales y sensibles.

Palabras clave: experiencia lectora, experiencia estética, representación artística, interdisciplina.

Introducción

El objetivo de esta presentación es compartir una experiencia desarrollada en el Ciclo Preparatorio de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. La experiencia se desarrolló en cuatro secciones del mencionado ciclo, como un trabajo interdisciplinario entre tres unidades curriculares: Lengua y Literatura, Artes Visuales y Teatro.

A partir de la lectura de la novela de Andrea Ferrari *También las estatuas tienen miedo*, surgió la idea de realizar una muestra de estatuas vivientes, previa selección de un personaje, investigación y trabajo de composición sobre él. Esto implicó la elaboración de una narración, una descripción y la producción estética del personaje creado.

Fundamentos de la propuesta. La experiencia lectora, la experiencia estética

Una preocupación común, que a menudo se expresa entre los profesores, es la relación de ajenidad

que construyen los estudiantes con el conocimiento. Aun cuando se despliegan metodologías activas, que suponen la participación de los jóvenes, en muchos casos se observa la falta de apropiación genuina de los contenidos, la repetición mecánica de lo que, los estudiantes suponen, espera el profesor como demostración de los aprendizajes.

Esto no es ajeno al campo de la enseñanza de la literatura. Recurrentemente, en los encuentros docentes, surge la pregunta acerca de los sentidos de la lectura: ¿cómo las identificaciones que se tejen en la lectura del texto literario pueden transformarse en una experiencia para los estudiantes?; ¿cómo propiciar desde el aula que eso ocurra?; ¿cómo promover, en palabras de Heidegger (Larrosa, 2007), que los jóvenes se dejen “abordar en lo propio por lo que los interpela”?

Interesa recuperar el concepto de experiencia que propone Jorge Larrosa:

Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (2007:28)

La experiencia, por tanto, se vincula con lo que acaece a cada sujeto, lo conmueve, lo tensiona, lo derrumba, lo emociona; aquello con lo que dialoga; aquello a lo que da lugar en su subjetividad. En ese marco, la particularidad de la experiencia lectora reside en que “no solo se vincula con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2011).

A menudo se ha asociado a la función poética o literaria con el entretenimiento. Adjudicar a la obra artística solo esta finalidad reduce su potencialidad como productora de experiencia y su poder de interlocución con los sujetos que la crean o receptan. Acerca de las potencialidades de la experiencia estética, Molano señala:

El problema de la experiencia estética (...) sitúa las actividades de creación y recepción del arte en el escenario fundamental de los procesos de construcción y reconstrucción de sentido de mundo presentes en todo ser humano y en toda cultura, a lo largo de la historia, aunque inscritos cada vez en horizontes diferentes. (2012: s/d)

La obra literaria, entonces, además de orientarse al solaz de los lectores permite, fundamentalmente, enriquecer el conocimiento del propio mundo y del mundo de los otros, comprender y dar sentido a realidades en las que se reconocen y descubrir nuevos universos. Como plantea Molano:

Aunque se trata de una experiencia y en cuanto tal se da en la conciencia del sujeto, sin embargo, siempre se trata de una experiencia de algo otro, diferente, que no hacía parte integral de mi experiencia previa ni de mi mundo o que sólo ocupaba allí un espacio marginal, olvidado o reprimido. A través de este proceso, el sujeto experimenta una ampliación de sus horizontes de comprensión de modo que puede apropiarse incluso de vivencias lejanas a su realidad. (2012: s/d)

Resulta movilizador para el equipo de trabajo pensar y abordar la experiencia estética como un hecho que se ponga de manifiesto en un espacio y en un momento no habitual, en el que se generen ciertas sugerencias en todos los participantes, tanto en los ejecutores del proyecto como en el público al que se dirige la presentación. De esta manera, no solo se promueve una movilización y resignificación

de las subjetividades individuales, sino también se produce una resignificación de espacios que se habitan como comunes a espacios portadores de experiencia estética. En consonancia, Molano postula:

No se trata, pues, de que la experiencia estética esté vinculada con ciertos objetos, ciertos espacios, ciertos momentos; por el contrario, puede verse cómo la experiencia estética puede activarse virtualmente en cualquier espacio y momento y apoderarse incluso de los objetos más anodinos: figuras de la cultura de masas, objetos esquivos a la percepción, espacios rutinarios y sujetos anónimos. (2012: s/d)

Lo interdisciplinario

Una característica tradicional de la organización curricular es la segmentación del conocimiento en asignaturas, lo que ha llevado a la fragmentación y a la constitución de compartimentos estancos sin vinculación. Poner en diálogo la literatura con otras manifestaciones como las plásticas y las dramáticas (partiendo de la especificidad de sus lenguajes y del particular modo de conocer, enseñar y aprender cada arte) contribuye a lograr la comprensión del hecho artístico como objeto de creación complejo y a la vez accesible desde distintas expresiones corporales y sensibles.

Desde el aula de literatura se puede ensanchar la experiencia lectora al proponer que aquello de lo que el lector participa al leer se convierta en una experiencia en la que participe el cuerpo y, con él, la emocionalidad en todas sus dimensiones. Para ello, el trabajo colaborativo con Artes Visuales y Teatro se presenta como un imperativo que encuentra sustento en la noción de experiencia estética planteada previamente (Molano, 2012), quien asocia el concepto a la idea del placer subjetivo, a las impresiones ópticas, táctiles, espaciales o auditivas y a sus asociaciones emocionales. En esta dirección, la producción de la obra se construye en colaboración, desde diversos sentidos. Desde la literatura, activando las subjetividades que surgen de la relación entre el mundo representado y la realidad extraliteraria; desde las Artes Visuales, trabajando sobre las impresiones ópticas que se desean representar en la configuración de cada puesta en escena, y desde el Teatro, tomando conciencia de la espacialidad, de la apropiación de los personajes y de las emociones que se desean generar.

Ensanchar la experiencia literaria supone también que, además de ser productores de sentido desde la recepción, los estudiantes puedan serlo desde la producción.

Origen de la propuesta

Como se mencionó anteriormente, el origen de esta propuesta fue la lectura de la novela de Andrea Ferrari *También las estatuas tienen miedo*. La novela relata la historia de Florencia. En primera persona, el lector se sumerge en los conflictos de la protagonista, una chica de 12 años cuyos padres se han separado. Al percibir las dificultades económicas por las que pasa su mamá, decide comenzar a trabajar y, luego de considerar distintas posibilidades, resuelve empezar a hacerlo como estatua viviente junto con un joven más experimentado que la invita a trabajar con ella. A medida que avanza la lectura, se va configurando el personaje principal y el mundo que la rodea: un padre ausente que le genera enojo; una madre protectora ante quien comienza a construir su autonomía; un hermano travieso que la irrita al mismo tiempo que le genera ternura; un tío sabio y divertido en cuyas sentencias encuentra consuelo e impulso para sus decisiones; un compañero de trabajo empático y solidario; el primer amor, que le genera dudas y miedos; las relaciones conflictivas con algunas compañeras.

Por diferentes razones, las vicisitudes por las que pasa la protagonista encuentran cobijo en las subjetividades de los alumnos y permiten intercambiar miradas y sentires. Y, del mismo modo, el

docente reconoce su adolescencia en el personaje, sus miedos, amores, conflictos y aquellos primeros ensayos de emancipación. De estas múltiples identificaciones emanadas de la lectura surgió la idea de transformar en otro tipo de experiencia la experiencia lectora.

Para ello, se realizó un sondeo previo sobre la disposición de los estudiantes para participar de esta propuesta. Posteriormente, se realizó la aproximación a los docentes de las otras disciplinas, quienes acogieron con entusiasmo la idea.

Presentación de la propuesta

Objetivo general

Propender a hacer de la lectura una experiencia para los estudiantes.

Objetivos específicos

Comprender un texto literario

Producir una intervención artística a partir de la apropiación del texto literario.

Promover el trabajo interdisciplinario entre distintas asignaturas.

Fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Desarrollo

La primera consigna fue constituir equipos de cuatro alumnos y elegir un personaje mitológico, histórico, literario, cinematográfico, de la vida cotidiana, entre otras opciones, que sería representado como estatua. Luego de seleccionado el personaje, debían investigar sobre él y seleccionar la información relevante para su construcción dramática.

Con esa información, debían construir un texto con secuencias narrativas y descriptivas en las que presentaran al personaje. Ese texto, luego de sucesivas correcciones, acompañaría la estatua viviente durante la muestra. Además, debía incluir la indicación acerca de lo que tenían que hacer los espectadores para que las estatuas se moviesen: desde dejar un mensaje o decir una mentira (el personaje de Pinocho) hasta hacerse el muerto (el personaje de Hades).

Algunos de los personajes elegidos fueron: Alicia y el conejo, Maléfica y la Bella Durmiente, Pinocho, Hades, Duki, un médico con su paciente, el Guasón, Hércules, Zeus, Phileas Fogg, la Estatua de la Libertad, Passepartout, el Gato con botas, Vin Diesel, Tinkerbell y su hermana, un lobo con una muñeca, una niña con su muñeca, un hada, la Catrina, Rapunzel, un soldadito de juguete, Juana Azurduy, Coco y su abuela.

Paralelamente, en las clases de Artes Visuales, los docentes trabajaron en el diseño del rostro de los personajes y en la elección de la vestimenta. Optaron por usar una amplia gama de colores que fueron necesarios para la composición de los personajes. Se ocuparon de la impresión óptica que se puede generar con el maquillaje.

En las clases de Teatro se trabajó con la construcción del gesto y la postura. Además, se abordaron técnicas para desarrollar la concentración y para controlar la respiración. Asimismo, se practicó la dosificación del movimiento y el control de las energías; en síntesis, el dominio del cuerpo, especialmente porque la representación de la estatua viviente es un trabajo que requiere de un considerable esfuerzo físico.

A través de Facebook, de WhatsApp y de la radio de la escuela, se realizó difusión de la actividad para invitar a estudiantes, profesores y familiares.

La puesta de la Muestra de Estatuas se organizó para un mediodía. Cabe aclarar que la escuela tiene doble escolaridad y los alumnos tienen una hora y diez minutos para almorzar, desde las 12:05 hasta las 13:15 hs. Se solicitó la cesión del módulo anterior y posterior a los profesores de las otras asignaturas con el fin de que los alumnos se pudieran preparar y, posteriormente, cambiarse y almorzar.

La muestra se realizó en el patio del primer piso, donde muchos alumnos se encuentran para almorzar; de ese modo, la actividad permitió amenizar el horario del almuerzo; en el patio se dispusieron treinta y una estatuas, algunas sobre una tarima que se ubicó en el centro del patio, otras sobre unos bancos de mampostería que se encuentran en el exterior de cada una de las aulas y otras en mobiliario escolar disponible. Todo estuvo dispuesto de manera que los compañeros de otros cursos pudieran realizar distintos recorridos e interactuar con los personajes.

Reflexiones sobre la experiencia

A partir de la experiencia desarrollada, surgen diversas reflexiones que abonan posibilidades de fecundos trabajos posteriores con los estudiantes. La propuesta permitió conocer con mayor profundidad el universo de referencias de los estudiantes. Muchos de los personajes elegidos, conocidos fundamentalmente a través del cine, remiten al mundo de la infancia. En un período etario de vacilación, dado que sus elecciones oscilan entre los íconos de su niñez y la imaginaria juvenil, los personajes seleccionados representan, mayoritariamente, la etapa que están dejando. Hablan de un repertorio rico y de un suelo común que contribuye a fortalecer sus lazos generacionales y también intergeneracionales, pero al mismo tiempo revelan un horizonte construido por una cultura de masas que invisibiliza otras expresiones culturales singulares y próximas, lo que pone a la escuela en el desafío de nutrir de nuevas referencias el universo simbólico de los jóvenes a través de propuestas que procuren dejar huella en su subjetividad.

La presentación ante la comunidad escolar en su conjunto posibilitó que la actividad se convirtiera en una verdadera práctica social cuyo destinatario no fuera solo su profesor. Esto permitió afianzar el lugar de los recién llegados, para que empezaran a ser reconocidos y a interactuar con compañeros de otros cursos.

En la mayoría de los casos, los alumnos lograron apropiarse de la obra de arte recreada y tomar un rol sumamente activo, tanto en la producción estética como en el momento de la puesta en escena. La identificación de las fortalezas y debilidades, por parte de los alumnos, sobre el funcionamiento de cada grupo dan cuenta del valor de la experiencia. Como fortalezas se manifestó el gusto o el placer estético de presentar “algo” (expresado con sus palabras), es decir, una obra que fuera creada por ellos. Como debilidad se remarcó la posibilidad de poder colaborar más en el proceso, en el caso de los alumnos que no dieron todo su esfuerzo, justamente porque posteriormente valoraron la propuesta como una experiencia única.

Bibliografía

Ferrari, A. (2018). *También las estatuas tienen miedo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Molano, M. A. (2012). Desafíos para una teoría del arte: experiencia estética, institución y función social, en *Aisthesis*. Santiago de Chile, Chile. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-71812012000100005

Historia, imágenes y poesía en la literatura para jóvenes

Prof. Sonia Hidalgo Rosas U.N.Sa – C.I.U.N.Sa / hidalgorosassonia@hum.unsa.edu.ar

La LIJ como problema del sistema literario

Resumen: ¿Qué tienen en común los diarios de viajes de Cristóbal Colón hechos poesía y el relato de un grupo de jóvenes que toma un colegio en Santiago de Chile? En *Las indias* (2018) de Juan Lima y Christian Montenegro y en *Al sur de la alameda* (2014) de Lola Larra y Vicente Reinamontes se cruzan el discurso literario, la imagen y el discurso histórico. Aproximarnos a estos textos nos permite no solo ampliar nuestra mirada sobre un campo cultural con constantes intromisiones, sino pensar a la literatura juvenil desde el trabajo con la palabra poética y todas las posibilidades de lectura que esto conlleva.

Los textos seleccionados dan cuenta de una sugerente relación entre historia, literatura e ilustración, discursos que unidos conmueven por el destinatario juvenil que requiere, corriéndolo de una mirada deficitaria muchas veces presente en propuestas lineales, de escaso desafío interpretativo y con un carácter prescriptivo y utilitario previo a su propia lectura.

Al sur de la alameda y *Las indias* ficcionalizan dos momentos de la historia de Latinoamérica a través de la palabra poética y de las imágenes. Además de deleitarnos y asombrarnos por los sentidos que convocan, nos llevan a pensar en el lugar de la ilustración en la literatura para jóvenes y en los aportes a su formación como lectores.

Palabras clave: literatura para jóvenes, historia, literatura, ilustración.

Una pintura es un poema sin palabras
Horacio, poeta romano

¿Qué tienen en común los diarios de viajes de Cristóbal Colón hechos poesía y el relato de un grupo de jóvenes tomando un colegio en Santiago de Chile? En *Las indias* (2018) de Juan Lima y Christian Montenegro y en *Al sur de la alameda* (2014) de Lola Larra y Vicente Reinamontes se cruzan el discurso literario, la imagen y el discurso histórico. Aproximarnos a estos textos nos permite no solo ampliar nuestra mirada sobre un campo cultural con constantes intromisiones, sino pensar a la literatura juvenil desde el trabajo con la palabra poética y todas las posibilidades de lectura que esto conlleva.

Un diario, la memoria histórica

Entre la historia y la literatura, *Al sur de la alameda. Diario de una toma* se abre ante nosotros en un diálogo entre ilustración y palabras que discurre constante a lo largo de sus páginas. A través de las imágenes podemos ver los prismáticos de quien observa de lejos los movimientos de la toma. Mientras, una voz en primera persona, a través de las páginas del diario de Nicolás, nos cuenta la experiencia de formar parte de la protesta. De esta forma, el afuera está marcado por las ilustraciones en un continuo azul, rojo y blanco; el adentro se construye en las páginas celestes donde descansan las letras que conforman las partes narrativas de todo el libro. Los tres colores con los que se ilustra la novela pueden pensarse como una referencia a la bandera chilena pero también un homenaje a los franceses que legaron no solo la idea de revolución, sino la posibilidad de cuestionar todo un sistema educativo. Este homenaje se termina de construir con la presencia de *la francesa* como una de las protagonistas de la historia y en los versos de Paul Eluard en francés, que aparecen en el epígrafe de la novela:

Toque de queda

Que íbamos a hacer, la puerta estaba bajo guardia
Que íbamos a hacer, estábamos encerrados
Que íbamos a hacer, la calle habían cerrado
Que íbamos a hacer, la ciudad estaba bajo custodia
Que íbamos a hacer, ella estaba hambrienta
Que íbamos a hacer, estábamos desarmados
Que íbamos a hacer, al caer la noche desierta
Que íbamos a hacer, teníamos que amarnos

De esta forma, entre el afuera de las imágenes y el adentro de la narración nos acercamos a las escenas de la toma y nos vemos leyendo el diario de Nicolás ¿encerrado? en la toma. El diálogo entre la historia y la literatura se construye en las palabras de un personaje que al principio no sabe muy bien por qué está ahí y de qué acontecimiento está siendo parte. Pero también, a través de su propio discurso, vemos la historia de 21 estudiantes de un colegio secundario privado de Chile que forma parte de lo que la historia oficial denominó “la revolución pingüina” y que tenía como objetivo buscar cambios en el sistema educativo chileno. El diario de Nicolás no solo nos permite conocer su propia mirada sobre la toma sino la historia de sus padres y la de ellos, la historia de las revoluciones en Chile. En palabras de Nicolás, la toma lo estaba esperando para reencontrarse con su pasado, con sus propios genes y con la historia de su país, pero solo la escritura le permite entender que es parte de los mismos sueños de sus padres.

Así, el discurso histórico se traspone a la novela en la memoria que reconstruye Nicolás en su diario. En esta memoria individual está también la memoria colectiva ya que, en palabras de Jelin, “las vivencias individuales no se transforman en experiencia con sentido sin la presencia de discursos culturales” (2000, p. 10), y más aún es en el acto narrativo donde esta experiencia del pasado llega como memoria presente, vivida y resignificada:

Pienso en el tío Carlitos. Claro que lo conozco. Lo he visto cientos de veces ir a tomar café a casa, a comer, a pasar la tarde del domingo. Desde que tengo recuerdo ha estado allí, entrando y saliendo, silencioso, solitario, con el cigarro en la boca y vestido de negro de pies a cabeza. Pero no sé realmente cómo es, o por qué nunca se casó ni con quién vive. Es un amigo de mis padres, nada más. Que quedó traumatizado con la desaparición de Rodrigo lo he escuchado tantas veces que es algo igual de habitual que sus camisetitas de cuello alto o su roñosa chaqueta de cuero. (Reinamontes y Larra, 2014, p. 96)

Sin embargo, esta memoria individual no siempre llega en total armonía con la memoria colectiva. Una serie de discursos, relatos, fragmentos de vida fueron quedando en el olvido a medida que el discurso histórico oficial va construyendo su propia historia, con sus propias leyes, y determina qué se debe recordar y qué no. En ese intersticio ingresa lo literario que, a través de la ficción, nos ayuda a reconstruir lo que Jelin denomina memoria “subterránea” y que circula en privado, en las voces de quienes no fueron los protagonistas de los hechos que marcan la historia oficial de un país, los que no tienen nombre. Memorias subjetivas cargadas de sensibilidad; despojadas de nombres, de fechas y de grandes hazañas, pero memoria al fin, y sobre todo la argamasa de la ficción histórica.

Partimos de una noción de memoria como concepto usado para interrogar las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo se enlaza ese pasado con el presente en el acto de recordar/olvidar. Esta interrogación al pasado es un proceso subjetivo, es siempre activo y construido socialmente. (...) memorias narrativas, inmersas en afectos y emociones, esto es lo que las

hace “memorables”, lo que las hace intersubjetivas y con vigencia en el presente (Jelin, 2008, p. 8)

Estas memorias subjetivas llegan en esta novela a través de la historia de un puñado de jóvenes estudiantes de un colegio privado que en principio parece que “juegan” a tomar un colegio, que quieren pertenecer a una lucha que por momentos no les pertenece. En ese ambiente, Nicolás es más ajeno aún, ya que no sabe bien por qué está ahí o más bien, su único motivo fue estar al lado de Paula, la francesa, y todo lo que de ella le atrae. Sin embargo, la escritura del diario le permite entender su lugar en ese espacio, aprender que de Paula no solo le gusta su físico sino sus palabras, su historia de militancia. El diario de Nicolás lo reencuentra con la historia de sus padres y con la memoria de un país entero; de esta forma, su escritura se vuelve homenaje a héroes silenciosos de otros años, la memoria histórica esta vez se trasluce en hechos, imagina nombres y apellidos de esos revolucionarios de otras épocas. La literatura entonces recoge lo oculto, lo que subyace a lo que todos conocemos, revivimos y homenajeamos, aquello que es cimiento y memoria oculta, tanto como la historia de los padres de Nicolás y como los ojos que observan desde afuera, los días de la toma.

Imágenes pasadas

Al sur de la alameda propone un juego con las imágenes diferente a otros libros ilustrados. Lejos de intentar ser espejos de los momentos más importantes del relato, las ilustraciones tienen una doble función respecto del trabajo con el discurso literario. Por un lado, hacen ingresar una nueva voz al relato, que se complementa con la de Nicolás. Nos permite mirar aquello que se escapa de los ojos de los personajes y especialmente del narrador. Nos pone a los lectores en el lugar del que espía, del que puede mirar desde afuera la toma, la cotidianidad de los que están encerrados, aquello que el narrador no sabe y lo que no puede contar, sino solo sentir. Por ejemplo, los lectores solo sabemos que Nicolás y Paula hacen el amor por primera vez dentro de la toma porque los ojos de quien mira de afuera nos lo muestran; o sabemos antes que los personajes que Elai, “el bello durmiente”, abre uno de sus ojos cuando todos lo creen dormido, haciéndonos saber que no siempre está durmiendo dentro de la toma y que no tiene las mismas intenciones que el resto del grupo.

De esta forma, las ilustraciones nos acercan a la idea de lo que es un narrador heterodiegético. No forma parte de la historia narrada y a la vez nada escapa su ojo avizor que puede mirar cualquier rincón de la toma; incluso puede saber lo que escribe Nicolás en el diario porque sus binoculares se alejan y se acercan de la escena. Esto que estamos descubriendo respecto de algunos saberes narratológicos que nos brindan las imágenes a partir de su relación con la palabra es lo que refiere María Cecilia Silva-Díaz cuando muestra la potencialidad de los libros-álbum en la formación de jóvenes lectores:

En el discurso de la imagen, con sus características propias, hay aspectos similares al discurso textual, pero se evidencia de forma más concreta. El punto de vista, los cambios de temporalidad de la historia, la inclusión de una historia dentro de otra o la presencia de varios hilos narrativos son elementos compositivos de la historia que encuentran sus codificaciones en el discurso de la imagen y que, a través de lo gráfico, pueden resultar más concretos, más visibles y evidentes. En las discusiones, estas categorías de análisis visual, son, en muchos casos, trasladables a la especificidad del lenguaje escrito sin mayores problemas. (Colomer, 2009, p. 165)

En esta novela, lo que las palabras no dicen lo muestran las ilustraciones, son ellas las que nos permiten entender la presencia de dos narradores y la posibilidad de mostrar qué es la focalización en la construcción de la narración literaria. Es la densidad de las imágenes y de las palabras y la complementariedad entre ambos códigos lo que hace que *Al sur de la alameda* se acoja a lo que Shulevitz denomina

“concepto de libro-álbum”. Los hechos que Nicolás escribe en su diario son solo una parte de la historia de esta novela; la otra, eso que ni Nicolás ni sus compañeros pueden ver, está en las ilustraciones. Este otro narrador nos ayuda a entender lo que sucede en ese momento y nos devuelve las imágenes de la memoria, nos muestra que la lucha estudiantil no es un hecho aislado y que hay una historia detrás de la vida de Nicolás y de todos los jóvenes que inician la revolución de los pingüinos en Chile.

Poesía para un diario de viajes

Las Indias de Juan Lima y Cristian Montenegro es una compilación de poemas construidos a partir de frases del diario del primer viaje de Cristóbal Colón a América. Tal como lo dice el título, estamos ante una versión, es decir un texto nuevo que se construye a partir de otro. En este sentido operan dos formas de reescrituras o de relaciones hipertextuales, según Genette (1989): por un lado, la *transformación* simple o directa que consiste en decir lo mismo de otra manera, y por otro, una relación de *transcodificación*, ya que mientras que el texto original es un relato de viajes, el texto de Juan Lima lo reescribe en otro género y en otro código que en este caso es icónico. En este pasaje, el texto actual o el hipertexto se transforma a tal punto que por momentos olvida o silencia al primero (p. 14).

El poemario de Juan Lima toma fragmentos exactos del texto original, los versifica y los reordena en cuatro grandes grupos: el viaje, la llegada a las islas, la admiración por sus verduras y animales y, por último, los hombres. En los relatos del diario de a bordo, esta información aparece mezclada; las palabras transpuestas en los poemas de Juan Lima fueron elegidas de forma tal que construyen espacios de sentido y se vuelven poesía para mirar desde este artificio lo que fue la experiencia de los días previos y la llegada de Colón a América. En esta transposición, el encuentro con “las indias” se vuelve metáfora y cadencia en el nuevo orden que le otorga el poema.

y bajo un cielo alucinado
desplegué la bandera real
que llevaba como Almirante
en todos los navíos por seña
y los capitanes dos banderas
una de un color de la cruz
y otra de otro
entre árboles muy verdes
aguas muy muchas
y alguna mariposa
a punto de volar. (Lima y Montenegro, 2018, p. 15)

Por otra parte, en algunos poemas, la distribución de los versos en la página imita breves caligramas, como cuando se forma una escalera de palabras al referirse a la cercanía a la tierra, a la maravilla del paisaje y a no detenerse a seguir admirando el verdor que rodea a los recién llegados. Además, el yo lírico, presente en los primeros poemas que dan cuenta del viaje en pleno mar, desaparece en los fragmentos que muestran la llegada a “las indias”. La mirada y las palabras del Almirante nos dejan paso para asombrarnos de la maravilla del nuevo paisaje sin intermediarios, las palabras del diario de bordo aparecen exactas y nuevas, son las mismas, pero en nuevos entornos: palabras viejas en odres nuevos.

subiéronse
todos
sobre

el mástil
y en la jarcia
y todos afirmaron
que
 era
 tierra
la hube visto
la he soñado
demasiadamante (Lima y Montenegro, p. 13)

Las indias se construye a partir de tres colores: rojo, negro y blanco. Cada una de las ilustraciones rescata el estilo de antiguos dibujos hechos a carbonilla, de forma y límites difusos, como hechos a contrapelo del tiempo, en una forma urgente por dar testimonio de lo que se vive en cada momento y como si las mismas manos, por momentos, corrieran la pintura. Sin embargo, apenas llegados a las Indias los dibujos se vuelven casi catálogos de especies vegetales y animales, como si la necesidad de documentar la experiencia obligara a ordenar la experiencia visual. Más adelante, y a medida que nos vamos acercando a mirar a los habitantes del lugar, comienza a insinuarse la “gente”. Vemos la silueta de un hombre a lo lejos, difuso, y en la página siguiente una figura masculina y otra femenina, desnudas, dan cuenta de las bondades de los nativos, casi a manera de un nuevo catálogo, pero esta vez humano. El poema final cierra con las líneas: “toda gente mansa/ muy sin mal/ ni guerra” junto a una página pintada con una sola mancha negra, sin límites ni formas.

Entonces, después de leer *Las indias*, nos preguntamos qué es la poesía si podemos tomar los diarios de navegación de Cristóbal Colón y transformarlos en poemas. ¿Toda palabra puede ser poética?, ¿la poesía está en todos lados?, ¿aun en textos que tuvieron de base otras intenciones? Cada uno de estos interrogantes se nos abren cuando leemos *Las indias*, porque en este libro las palabras perdieron transparencia, dejaron de informar o de persuadir para volverse “inútiles”, “imprácticas” y transformarse en una nueva experiencia a partir de lo ya dicho. Estamos ante una versión que nos involucra porque carga de subjetividad lo ya conocido y nos lo entrega con otros sonidos y con otros sentidos.

El discurso poético con su detenimiento en la captación, con su necesidad de enunciar siguiendo una pulsión que no se detiene fácilmente en los límites de la utilidad inmediata, tiende a ampliar la mirada, a abrir el mundo con la percepción olvidada. (Genovese, 2016, p. 28)

Las indias nos permite ampliar la mirada de lo que conocemos sobre los diarios de Cristóbal Colón, “subjuntivizar”, en palabras de Brunner, un discurso pragmático y utilitario. Las palabras cobran otro sentido al ser elegidas y ordenadas en verso en la página en blanco. Nuevas posibles lecturas se abren ante este texto que se construye entre poesía e ilustración y nuevas potencialidades a la hora de formar lectores

Conclusión

Retomo el epígrafe del inicio para volver a la relación entre historia, discurso e ilustración, planteada al principio y que busqué desarrollar a lo largo de este trabajo. Si una imagen o una pintura es un “poema sin palabras”, estamos ante dos obras en las que lo poético invade a ambos códigos. Las imágenes de ambos libros reactualizan la historia de Latinoamérica, la vuelven extraña, pero más potente en su ambigüedad y metáfora. La palabra poética nos corre de lo pragmático, y nos devuelve la potencialidad de las palabras para volvernos a contar lo ya conocido, lo que aprendimos desde la historia oficial. En este

cruce de nuevos sentidos, nos volvemos a apropiarnos de lo que nos pertenece como latinoamericanos. Nuestras luchas, búsquedas y derrotas tienen otras voces y nuevos colores que nos permiten pensar que en la literatura para jóvenes no está todo dicho, no todo debe ser tan práctico, utilitario o previsible. También está la poesía, las palabras con su opacidad y levedad, con sus nuevos tonos y sonidos; porque, en definitiva, bien vale recordarlo, las palabras y las imágenes están para acercarnos el mundo que muchas veces nos parece tan ancho y tan ajeno.

Referencias

Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles* (primera parte). Gedisa.

Colomer, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Jelin, E. (10 de marzo de 2020). *Memorias en conflicto* <http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/memorias/Jelin.pdf>

Luján, J. y Montenegro, Ch. (2018). *Las Indias*. Comunicarte.

Navarro, S. (1998). *La metaficción historiográfica en el contexto de la teoría posmodernista*. Episteme.

Reinamontes, V. y Larra, L. (2014). *Al Sur de la alameda*. Ekaré.

Maquinaciones de la LIJ como objeto de estudio en las carreras de Letras. Puntos de partida y reconfiguraciones de un proyecto de promoción de la lectura y la expresión artística en el ámbito de la salud pública

Natalia Rodríguez / nrodriguez@unrn.edu.ar

Laura Eisner / lauraeisner@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro - Centro de Estudios la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), Sede Andina.

Resumen: La comunicación que proponemos remite al Proyecto de Trabajo Social (PTS)/Proyecto de Extensión “Experiencias estético-expresivas para la formación de lectores. Construcción de escenas de lectura con niños y niñas en centros de salud del Hospital Zonal de Bariloche”, inscripto en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) (2019-2021). Dicho proyecto se centra en la promoción de la lectura contextualizada en espacios de la salud pública provincial, involucrando como destinatarios directos a niños, niñas y adultos acompañantes que asisten a los controles médicos en tres centros de salud de la ciudad de Bariloche. El equipo está conformado por docentes y estudiantes de las carreras de Letras y de Teatro de la UNRN, e integrantes externos con experticia en promoción lectora. Desde nuestra tarea, en condición de formadoras de futuros licenciados en Letras y profesores de Lengua y Literatura, pretendemos sistematizar y reflexionar sobre lo proyectado, lo realizado y lo que emergió como inesperado en el marco del proyecto, representándose así una instancia de resignificación y búsqueda, de inscripción de nuevos interrogantes, en sintonía con las aproximaciones referentes a las áreas de la formación docente que maquina la literatura infantil y juvenil como un objeto de estudio específico.

Palabras clave: formación docente en Letras, literatura infantil y juvenil (LIJ), extensión universitaria, promoción de la lectura en ámbitos de la salud pública.

Introducción

La presente comunicación remite al Proyecto de Trabajo Social (PTS)/Proyecto de Extensión (PE) “Experiencias estético-expresivas para la formación de lectores. Construcción de escenas de lectura con niños y niñas en centros de salud del Hospital Zonal de Bariloche”, inscripto en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Este escrito se propone el registro de la experiencia en clave de narrativa pedagógica en función de reflexionar sobre los puntos de partida y las reconfiguraciones de esta iniciativa de formación de lectores vinculada a la mediación del texto literario en ámbitos no formales, a través de intervenciones estético-expresivas que potencien el diálogo entre el teatro y la literatura.

Para ello, luego de reconstruir los antecedentes del proyecto con anclaje en el trabajo de articulación entre la UNRN y el Hospital Zonal Bariloche, haremos referencia a los devenires de la implementación con foco en los siguientes aspectos: los “encuentros de formación”, abiertos a todos los integrantes del proyecto como dispositivo para el tratamiento didáctico de contenidos específicos vinculados con la literatura infantil y juvenil (LIJ) y la narración oral; la conformación de equipos con trayectorias

disciplinarias complementarias; la planificación y el desarrollo de las intervenciones de promoción, la selección de textos y objetos lúdico-expresivos; las estrategias de construcción con las organizaciones participantes; la metodología de evaluación de las acciones.

Antecedentes: Asociatividad entre instituciones, proyectos previos y diagnóstico preliminar

La experiencia que vamos a describir comenzó a gestarse como parte de un proceso interinstitucional más amplio entre el Área de Extensión de la UNRN, que convocó a docentes interesadxs, y los centros de salud del Hospital Zonal Bariloche (HZB), ubicados dentro del territorio local, en barrios considerados de mayor vulnerabilidad. Las sucesivas reuniones habilitaron intercambios de profundización de los recorridos previos de asociación entre instituciones, partiendo de la identificación de problemáticas comunes que involucraron a las carreras de Letras en cuanto a la promoción cultural, especialmente a la formación de lectorxs contextualizada en lo que los propios centros denominaban “rincones de lectura”. Además, estos encuentros permitieron, a quienes asistimos como docentes interesadas en abordajes de vínculo entre lectura y salud con eje en territorio, realizar un diagnóstico preliminar que evidenció fundamentalmente una vacancia en cuanto a espacios de lectura y acciones de promoción lectora, de acuerdo a un plan de trabajo sistemático y con continuidad.

A partir de estas reuniones, se definieron las tres localizaciones en las que trabajamos —centro de salud Barrio El Frutillar, centro de salud Barrio San Francisco III y Casa de la Salud— y se evaluó como necesario indagar la realidad particular de los centros, de manera de potenciar las construcciones ya existentes o de aportar a la creación de ambientes de lectura. A fines de 2018, a través de un PTS que involucró a estudiantes de la Lic. en Letras y el Prof. en Lengua y Literatura, llevamos adelante una exploración de las necesidades, expectativas y recursos disponibles en relación con la literatura infantil y juvenil (LIJ) y los ambientes de lectura contextualizados en los momentos de control médico de niñxs. Esta indagación involucró observaciones de la cotidianeidad de los centros, entrevistas a integrantes de los equipos de salud y la elaboración de inventarios de libros y otros objetos lúdico-expresivos. La exploración preliminar derivó en la formulación de líneas de acción con eje en la formación de lectorxs, incorporando una mirada integral del territorio socio-comunitario, que se plasmó en este PTS, articulado a su vez con un PE (por el período 2019-2021), y que se focaliza en la implementación de las acciones concretas.

Los participantes y las dinámicas de trabajo

Desde los inicios, el proyecto evidenció la complejidad de presuponer tres actores con diferentes grados de intervención, pero que requerían atender a expectativas y procesos de apropiación diferenciados.

Por una parte, estaban los equipos de los centros de salud —médicxs, odontólogxs, psicólogxs, enfermerxs, trabajadorxs sociales, agentes sanitarixs, personal administrativo y de apoyo— que habitaban cotidianamente estos espacios y tenían sus propias dinámicas de trabajo y, en algunos casos, sus propios diagnósticos de necesidad en relación con la promoción de la lectura. Por otra parte, el equipo de la UNRN, conformado por docentes, personal de apoyo (bibliotecarixs), así como estudiantes que se acercaron al proyecto como espacio de formación requerido para la acreditación de las carreras, una instancia muy diferente de las cursadas de las asignaturas. A su vez, entre lxs estudiantes (y las docentes) había una combinación de distintas procedencias disciplinarias —para decirlo globalmente, Letras y Teatro—, y experiencias diversas en relación con lo literario y con su “puesta en acto” en espacios públicos. Por último, y con una importancia sustancial, lxs usuarixs del centro de salud que utilizaban las salas de espera, quienes eran la población destinataria, con sus propias heterogeneidades: niñxs de

diferentes edades (con una mayor presencia de menores de 2 años), jóvenes, adultxs acompañantes y otrxs adultxs que asistían en el mismo horario.

A continuación, describimos las dinámicas de trabajo planificadas en relación con cada uno de estos participantes, los emergentes que fueron surgiendo y algunas estrategias que asumimos para soslayar dificultades y capitalizar aciertos inesperados.

Las reuniones con los centros de salud. Aspectos de la articulación

Uno de los pilares de la planificación del proyecto fue el diálogo fluido con los centros, en un esquema predefinido de reuniones, que convocaron a referentes, equipo de profesionales, docentes y estudiantxs. En las reuniones de inicio se pactaron tiempos, frecuencias y modalidades de trabajo, en torno a dos grandes líneas: la ambientación de los espacios de lectura y las intervenciones del equipo de estudiantes con propuestas de mediación literaria. Luego, realizamos encuentros periódicos a lo largo del año, que llamamos “de monitoreo”, para evaluar concreciones, situaciones emergentes. Para ello, nos sumamos a algunas de las reuniones de equipo que se realizaban una vez por semana en cada centro. Esta presencia sostenida posibilitó vínculos de reciprocidad en cuanto a la (re)configuración de encuadres, procesos de ajuste, construcción de análisis integrales. Destacamos dos procesos que se jugaron en estos encuentros: la generación del “lugar” para el desarrollo de las acciones de promoción lectora y la negociación de las expectativas en torno a la formación de lectorxs.

“Hacerle lugar” a la literatura en los centros

Una primera preocupación fue “hacerle lugar” a los espacios de lectura: en todos los casos había limitaciones materiales. Pero más allá de las limitantes por las dimensiones reducidas, nuestra participación implicaba ingresar en un territorio con dinámicas y distribuciones espaciales ya instaladas, y todo cambio implica una tensión.

Del conjunto, dos de los centros tenían antecedentes de experiencias con prácticas de promoción lectora: en el centro B° Frutillar cuentan con una pequeña biblioteca y un mueble para guardar libros; en Casa de la Salud quedaba el cartel de una antigua biblioteca, desmantelada con el paso del tiempo; en el centro B° San Francisco III acordamos la incorporación de un mueble-biblioteca, reorganizando el mobiliario existente.

En los tres casos, el “lugar” para la lectura literaria se fue construyendo a lo largo de los meses, de modo más fluido o con mayor dificultad, con la presencia sostenida de lxs estudiantes semana a semana.

Las representaciones de la lectura literaria con niños: dar de leer o inscribir la experiencia literaria

El segundo aspecto que resultó necesario articular fue el de las expectativas sobre nuestro rol en los centros. Inicialmente, se evidenciaron dos representaciones de la lectura literaria: como entretenimiento y como vía de acceso a un mayor desarrollo cognitivo, medido en un mejor desempeño escolar. En el primero de los casos, la lectura de libros se incluía entre varias actividades posibles (juegos de mesa, expresión plástica) como estrategias para que los niños “no se aburrieran” y/o “estuvieran corriendo o gritando” en las salas de espera. En el segundo argumento, se asociaba la lectura a un aumento de vocabulario, y se apuntaba a la concientización de las madres en ese sentido. La literatura aparecía, así, como parte de los hábitos saludables que el Estado busca fomentar en la población.

Estas representaciones contrastaban con las que traíamos desde el equipo, que buscaban inscribir la experiencia literaria; ello se puso en evidencia cuando comenzamos a realizar las intervenciones y

en algunos casos requirió explicitarlo para poder consensuar. Inicialmente, nuestros destinatarios excluyentes eran lxs niñxs que asistían al centro y, entre los abordajes previstos, dábamos una importancia central a poner a disposición materiales literarios de calidad, para una exploración no necesariamente guiada por lxs adultxs; sin embargo, como se verá más adelante, este fue uno de los puntos que justificó una revisión, ya que el lugar de lxs adultxs usuarixs del centro comenzó a aparecer como más central de lo que habíamos previsto.

Para la negociación de los aspectos referenciados —y muchos otros que surgieron— fue esencial la dinámica de retroalimentación que se implementó en las reuniones en los centros. En efecto, en este marco de diálogo y negociación se generaron actitudes colectivas de disponibilidad receptiva frente a sujetos y contextos, de apertura y registro sensible a los diversos planteamientos, que posibilitaron nuevas resoluciones consensuadas entre todos los participantes.

El equipo de trabajo “de la universidad”

Como referimos, otra de las características salientes del proyecto era la heterogeneidad al interior del equipo que llamamos “de la universidad”, que involucró a estudiantes de las carreras de Letras y de Teatro de la UNRN, docentes responsables del PTS/PE e integrantes externxs con experticia en promoción lectora en contextos educativos formales e informales. Interesa destacar el presupuesto implicado en esta definición, atendiendo a la significación de trayectorias de enseñanza y aprendizaje complementarias que dieron apertura a maquinaciones interdisciplinarias. La necesidad de articular estos saberes y ponerlos en común llevó a la planificación de instancias de formación, que en un principio pensamos como un “puente” entre los distintos saberes previos de lxs estudiantes; sin embargo, los encuentros se transformaron en ámbitos de reconfiguración de objetos de estudio tanto como de problematización de supuestos previos, a partir del diálogo entre los saberes específicos de las disciplinas en clave de una aproximación holística.

Los encuentros de formación

Los espacios que denominamos “encuentros de formación” fueron definidos por el equipo docente como una manera de acompañar los procesos de (re)apropiación conceptual y de configuración de fundamentos teóricos para una justificación de las acciones de mediación. Se plantearon los siguientes ejes temáticos: representaciones sobre la infancia, el campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ), la lectura en ámbitos sociocomunitarios, la selección de textos, narración oral, desarrollos escénicos, recursos expresivos de la voz, ambiente de lectura, conversación literaria, estrategias de promoción lectora, metodología de taller en contextos de educación no-formal. Ello abreva en los planteos de Aliagas (2010), Andruetto (2009), Chambers (2007a, 2007b), Díaz Rönnner (2001) y Kalman (2003). De este modo, se pretendió potenciar el interjuego de variables asociado al tratamiento didáctico de contenidos específicos vinculados con la LIJ y la narración oral, las tareas de planificación, implementación y evaluación de las acciones de promoción lectora.

Se realizaron cuatro encuentros de formación teórico-práctica, a cargo de las coordinadoras del PTS, y se contó con el aporte de un docente y narrador de reconocida trayectoria en la comunidad. Participaron tanto lxs estudiantes como integrantes externas (bibliotecarias) y se sumaron trabajadoras de los equipos de centros de salud, lo que tornó a los encuentros (inesperadamente) en instancias de articulación y favoreció una mayor apropiación del proyecto.

Según se había programado, estas instancias se desarrollaron en los primeros meses del proyecto, ya que se concebían como formación previa a la salida al territorio. Luego, lxs estudiantes se organizaron en

tres grupos, uno para cada centro. Para la planificación de las intervenciones se desarrollaron reuniones de equipo en las que cada grupo presentaba sus esbozos de propuestas y éstas se ajustaban, precisaban, consolidaban mediante estrategias de retroalimentación colectiva. Luego, los grupos retomaban estos guiones en tiempos y espacios de mayor autonomía.

Debates y disyuntivas: la selección de los materiales literarios

En relación con las disyuntivas abordadas al interior del equipo, uno de los puntos centrales fue la selección de los materiales literarios y objetos lúdico-expresivos para los centros; en un primer momento, se trabajó con los materiales que ya existían en los centros y con los solicitados en préstamo a otras instituciones (sumados a donaciones recibidas); a partir de la adjudicación de fondos del PE, se gestionó la compra de 71 libros (incluyendo libros-álbum) para distribuir en los tres centros.

En lo que respecta a la conformación de las selecciones de libros y libros-álbum adquiridos para los centros, se establecieron como criterios preponderantes la calidad estética y literaria; la variedad de autorxs, ilustradorxs; autorxs de LIJ argentina (clásicos y contemporáneos); diversidad de géneros, editoriales (privilegiando proyectos alternativos, de pequeños editores), colecciones, formatos, soporte; libros desafiantes (para lectorxs y mediadorxs), libros para la primera infancia. No obstante, en las instancias concretas de selección, se planteó una tensión entre la selección de materiales más “exigentes”, o menos convencionales, y las características del dispositivo de intervención, ya que — por el dinamismo propio de las salas de espera— se trataba de intervenciones “autocontenidas”, sin una posibilidad de continuidad que permitiera diseñar recorridos de formación lectora, como sucede habitualmente en contextos de educación formal.

Las intervenciones en torno a la lectura y al libro

Las intervenciones en torno a la lectura y al libro en los espacios de espera funcionaron como una consumación de las instancias anteriores. Este punto nodal en el que se produjo el encuentro con lxs destinatarixs principales de la propuesta generó desconciertos, desajustes y también satisfacciones inesperadas para los grupos que las llevaron adelante.

Como dijimos, las intervenciones se estructuraron a partir de dos pilares: el acondicionamiento de ambientes de lectura y la implementación de las iniciativas de mediación en los términos de la promoción lectora. El primer caso involucró acciones como la elaboración de objetos de ambientación, la diagramación de carteleros de difusión y/o materiales informativos, la participación en las gestiones para la adquisición de mobiliario, la provisión, colocación y distribución de objetos lúdicos y de expresión artística, la organización y redistribución del material literario existente, la ampliación de la dotación a partir de la adquisición de libros; por su parte, la segunda etapa implicó la realización de las intervenciones de lectura, que asumieron variadas metodologías, entre las que destacamos la disposición de libros para la exploración, la lectura en voz alta, la narración oral, la lectura y/o narración con música, la dramatización, los susurradores, el *kamishibai*, los Pequeños Universos Portátiles (PUPs).

Para lxs estudiantes, en particular quienes procedían de las carreras de Letras, la “puesta en acto” de la práctica lectora no resultó siempre fácil: en las reuniones escuchamos expresiones como: “me quedé paralizada”, “no sabía cómo acercarme”; progresivamente, cada grupo fue poniendo en juego sus propias estrategias de potencialidad, que incluyeron la incorporación de música en vivo y la confección de libros artesanales. En este punto fue muy positiva, como dijimos anteriormente, la suma de trayectorias y saberes en diálogo al interior del grupo.

Una de las cuestiones que surgieron con más fuerza a lo largo de las intervenciones fue, como habíamos planteado, los modos de interpelación a lxs adultxs usuarixs de los centros. En efecto, en la concepción del proyecto, las propuestas de formación lectora apelaban directamente a lxs niñxs como destinatarios, apuntando al disfrute (y no a la obligación); sin embargo, la experiencia en los centros nos mostró la importancia de interpelar también a lxs adultxs que compartían los espacios de espera: por un lado, en el caso de lxs adultxs acompañantes, porque lxs propixs niñxs lxs convocaban, acercándoles los materiales literarios o simplemente buscando su aceptación —explícita o tácita—; por otro lado, en varias intervenciones que implicaban lectura en voz alta (por ejemplo, utilizando el *kamishibai*) o en relación con los libros puestos a disposición para exploración, registramos que lxs adultos presentes también se sentían convocadxs, lo que nos indicó una demanda potencial a la que sería necesario —y deseable— atender desde el proyecto.

Conclusión. Posibles reconfiguraciones de proyección

A partir de la sistematización de la experiencia en clave evaluativa, concluimos esta comunicación con la mención a algunas proyecciones que surgieron: la potencialidad de un replanteo sobre la conformación interna de los equipos, considerando la figura de lx “tutorx par”; una profundización en la planificación de las propuestas, ajustando además aspectos relativos al seguimiento de la implementación; una mayor imbricación entre instancias de formación y de trabajo de campo para favorecer la puesta en relación entre teoría y práctica, comenzando con las intervenciones en los centros más tempranamente; la participación en eventos vinculados con la lectura con las familias y/o en la comunidad; la ampliación de los entramados con otras organizaciones y/o programas.

Definitivamente, dichos desafíos de construcción implicarán potenciar el trabajo realizado para una resignificación del proyecto en condición de genuina contribución a procesos de reinscripción de abordajes que maquinan la LIJ como un objeto de estudio específico en las carreras de Letras.

Referencias

- Aliagas, C. (2010). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En A. Moreno Sandoval (coord.) *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, pp. 5-15.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Chambers, A. (2007a). *Dime*. México: FCE. Cap. 1-4, 5 y 14.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*, México: FCE.
- Díaz Rönner, Ma. A. (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial, Colección Relecturas.
- Kalman, J. (2003). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. En *Decisio*, 6, pp. 3-9.

Enseñar la LIJ en una lengua extranjera.

El caso del seminario de Literatura Infanto Juvenil en Lengua Portuguesa

Mgtr. Graciela Esther Ferraris Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas /
gralaferraris@gmail.com

Resumen: En esta narración de experiencia me interesa compartir el caso del Seminario de Literatura Infanto Juvenil en Lengua Portuguesa, que se dicta en 4º año del Profesorado de Portugués en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicha asignatura forma parte de la sub-área de Literatura, dentro del área Cultura del plan de estudios vigente. Desde su inicio, hace más de dieciocho años, este seminario ha experimentado un crecimiento en su temática, en su enfoque y, por lo tanto, en su bibliografía. El ingreso de nuevos autores e ilustradores ha dado lugar a la inclusión en el programa de la narrativa de imagen, tan prolífica en Brasil. Por otra parte, desde 2014 se incluye la literatura de autoría indígena brasileña, de más de veinte años de existencia y más de cuarenta escritores, escritoras y poetas quienes, al difundir su cultura, nos permiten traer al aula la realidad de los pueblos originarios de Brasil y abrir el diálogo hacia los demás pueblos de Latinoamérica. Recientemente, la incorporación de novelas de los países africanos de lengua portuguesa pone de manifiesto, en ficciones atravesadas por la historia, la experiencia como configuradora del relato. Como particularidad, destacamos que este seminario de literatura está pensado para el estudio de una lengua-cultura extranjera y no pertenece a una carrera de Letras.

Palabras clave: LIJ, formación de profesores, lengua portuguesa.

Subiendo y bajando escaleras literarias

En su reflexión sobre el proceso de lectura, Gustavo Roldán intenta mostrarnos cómo bajar una escalera, ya que, según él, aprendimos a subirlas con las instrucciones de Julio Cortázar, que nos dejó allá arriba. Es con estas últimas que solemos comenzar la primera clase de este seminario: ¹ un poco siguiendo las reflexiones de Roldán, un poco jugando con las consignas cortazarianas y mucho sumando a la literatura en nuestro cotidiano, poniéndole el cuerpo con esos pasos que suben escalones. Fue en una de esas clases en que una alumna, con expresión de gran sorpresa, vino a decirme que “no sabía que este tipo de cosas podían escribirse”; ella nunca había leído nada de Cortázar, no lo conocía. Este episodio me dio a entender que estaríamos yendo por buen camino, a cumplir uno de los objetivos de la asignatura: “contribuir al desarrollo de una competencia lectora, fundamental en el futuro profesor de lengua, a través de la promoción de una competencia literaria”.

Un faro que nos guía al respecto es promover la actividad de la lectura literaria, por lo que, si bien la bibliografía del seminario comprende literatura en lengua portuguesa, con frecuencia nos referimos a textos de otras literaturas, principalmente latinoamericana y en especial de Argentina, y los ponemos en diálogo. Respecto de las consideraciones teóricas, trabajamos con lecturas de Michèle Petit (2015); Irene Klein (2015); María Teresa Andruetto (2009); Adriana Silvestri (2009); Antônio Candido (1988),

¹ Nuestras clases tienen lugar en el 2º piso de la facultad, por lo tanto, subimos hasta el primer piso leyendo las “Instrucciones para subir una escalera” en español, como fueron escritas, y desde allí continuamos el ascenso leyendo el mismo texto, en su traducción al portugués.

entre otros. Frente al interrogante del por qué o para qué de este seminario, o qué sentido tiene para un futuro profesor de portugués aprender algo de la literatura escrita en esa lengua y destinada a niños y jóvenes, el episodio de aquella alumna sorprendida se nos manifiesta como una buena respuesta, seguramente algo cambió en ella después de aquel “encuentro cronopio”.¹ Parte de esa fundamentación, tal vez necesaria, tal vez no, dio origen a una serie de investigaciones desde un equipo integrado por estudiantes del Profesorado de Portugués, bajo mi dirección, y radicado en la Facultad de Lenguas, en el Programa de Formación de Investigadores, que promueve la actividad investigativa desde la carrera de grado. Nuestro proyecto trataba la presencia de la literatura en la enseñanza de PLE,² para lo cual consultamos bibliografía sobre el tema, aunque en la mayoría de los casos la lengua extranjera fuese otra, o el portugués era la lengua materna. Lo que se busca al transitar el seminario de LIJ en lengua portuguesa es la experiencia literaria, la lectura de literatura, no con un sentido utilitario de la lengua en cuestión, sea en formato novela o cuento, a pesar de que en algún momento pudiera llegar a plantearse esa posibilidad. Así, la pregunta de Adriana Silvestri, parada en el epígrafe de nuestra investigación de 2017,³ “¿Cuál es, entonces, esta actividad cognitiva específica para el caso del discurso literario, qué procesos tienen lugar en la mente de un sujeto cuando enfrenta la tarea de comprender o producir un texto literario?” (Silvestri, 2009), nos está hablando de la literatura como, también, vehículo de conocimiento.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta como parámetro el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que, en su sección sobre la interculturalidad y sobre promover una competencia intercultural, “sugiere como recurso educativo el uso de cuentos para lograr, a través de tareas adecuadas, relevantes propósitos comunicativos”. Consultado el trabajo de Sonia Rut Badenas Roig, sobre el uso del cuento como recurso en el aula de francés lengua extranjera, ella manifiesta que

La literatura y el cuento, en especial, se prestan (...) a ser ventajosamente utilizados en la clase de idiomas, puesto que cumplen con importantes criterios didácticos, siguiendo los objetivos del MCERL y del enfoque comunicativo (...) el cuento, entre otras cosas, nos enseña, de modo indirecto, a imaginar, construir y comunicar nuestros propios relatos. (Badenas Roig, 2018: 22)

La autora considera las dimensiones ética, lúdica y didáctica en el cuento, pero más allá de su utilización ventajosa en la clase de lengua extranjera, del criterio didáctico a que ella se refiere, me parece pertinente atender a la reflexión sobre “la dimensión subjetiva de la experiencia literaria” a que aluden Débora Cingolani y Florencia Ortiz en su fundamentación sobre la inclusión de la LIJ en el nuevo plan de estudios del Profesorado en Letras Modernas. En la ponencia presentada al Simposio LIJ del Mercosur 2018, que tuvo lugar en Córdoba, las autoras hablan del “impacto [de la LIJ] en las biografías lectoras de los/las estudiantes y que en algunos casos ha llevado a muchos/as de ellos/as a elegir esta carrera universitaria [de Letras] y el desafío que esto implica en una didáctica de la literatura” (Cingolani y Ortiz, 2018). El enfoque puesto en la experiencia de lectura.

Un poquito de historia

En 2020 la Facultad de Lenguas de la UNC cumplió veinte años como tal, y la primera carrera de nivel superior creada en ese entonces fue el Profesorado de Portugués, que tuvo inicio en el segundo cuatri-

1 Elijo llamar encuentro cronopio al experimentado por la alumna y el escritor argentino dado que el texto referido, “Instrucciones para subir una escalera”, forma parte de su libro *Historias de cronopios y de famas* (1962).

2 Portugués como Lengua Extranjera.

3 Dicho proyecto de investigación ocupó parte del corpus del seminario, y se llamó “La literatura en la formación del profesor de PLE. El texto literario en la clase de LE: exploración y experimentación”. Proyecto que integró el Programa de Formación de Investigadores, SECyT, Facultad de Lenguas en 2017.

mestre de 2001. Su plan de estudios, pensado para cuatro años de duración, fue confeccionado cuando la institución aún era Escuela Superior de Lenguas y estuvo organizado sobre la base de la interacción de tres áreas de conocimiento, que son: Lengua, Cultura y Formación docente.

El área de Cultura está conformada por dos sub-áreas: Cultura y Literatura. Según se fundamenta en dicho plan de estudios, en el área de Cultura se consideran “los diferentes discursos circulantes en las sociedades de habla portuguesa privilegiando la brasileña”, por lo que la mayor parte de ese mundo luso parlante se ocupará de la cultura de Brasil. Y continúa con la sub-área de Literatura, comprendida por seis cuatrimestres que se cursan en los tres últimos años de la carrera, en que el Seminario de Literatura Infante Juvenil en Lengua Portuguesa es el penúltimo. Al respecto, en los descriptores del plan de estudios menciona tratarse de un “seguimiento específico de autores y obras relevantes de la literatura infantil y juvenil del mundo luso parlante”, pensada como “espacio de expresión de la sociedad y vehículo de la lengua, costumbres y tradiciones, con el propósito de facilitar a los estudiantes los medios teórico-instrumentales para el análisis de textos en portugués y el abordaje de las diferentes manifestaciones de la literatura brasileña y lusófona en general”.

El Profesorado de Portugués es la única carrera de Facultad de Lenguas en que la LIJ¹ tiene un espacio, posiblemente siguiendo una tradición originada en Brasil, donde se creó como cátedra para la formación de docentes de la escuela primaria dada la promulgación de una ley de educación (1947) y el importante crecimiento experimentado por la producción literaria destinada al público infantil que se dio a partir de los años 40.²

Este seminario fue dictado por primera vez en el año 2004 y desde entonces, y durante ocho años, más allá de las variaciones previstas en el proceso de construcción de una cátedra, las fluctuaciones manifiestas se debieron a una situación de alternancia respecto del responsable a cargo. Durante ese periodo formó parte de un convenio binacional, y eso significó cambiar tres personas en la titularidad de su dictado. Así, había iniciado con el estudio de la obra de Monteiro Lobato. Probablemente haya sido impensado no incluirlo dada la tarea fundacional que tuvo, no solo como autor de ficción para los más pequeños, sino como traductor de obras de la literatura universal e impulsador de la actividad editorial en Brasil. Con el transcurso del tiempo fue necesario incorporar otras voces y miradas diferentes que la literatura proporciona, como asimismo posicionarse desde una perspectiva antirracista, y Lobato tuvo que dejar de integrar el seminario. Reconocemos, sí, su mundo ficcional, el “Sítio do Picapau Amarelo”, traducido aquí como La Quinta del Benteveo, el “abrasileñamiento” de la lengua vehiculizada por su literatura, la inclusión de la oralidad, de la flora y fauna de Brasil en los textos de su autoría, que leemos en parte, pero que no integran la bibliografía obligatoria.

Hacia el año 2010 se incorporaron en la bibliografía del seminario algunas obras de literatura portuguesa, principalmente referidas al 25 de abril de 1974, día de la Revolución de los Claveles, y a la dolorosa realidad de las guerras en los territorios africanos colonizados por Portugal. Lamentablemente esos libros no permanecieron en la cátedra, dado que siempre dependieron de quien dictara el seminario, o sea, la posibilidad de acceso a una bibliografía determinada ha sido siempre un factor

1 Las demás carreras de lenguas extranjeras tienen una asignatura en el último año de cursado que trata de las literaturas desde la posguerra.

2 Según las investigadoras Lajolo y Zilberman, citadas en Oliveira (2015): “este crecimiento de la producción de libros de literatura infantil, que resultó en una producción intensa y fabricación en serie de ese tipo de libro, estuvo relacionado al proceso de profesionalización y especialización de editoriales y escritores, así como al aumento significativo del mercado consumidor”.

definitivo en el armado del corpus.

A partir de 2014, se me encarga el dictado de este seminario. Coincide con la obtención del premio Hans Christian Andersen en ilustración por parte del artista brasileño Roger Mello. Por ese motivo, y porque en dicho año lo había conocido a través de las imágenes que creó para *Jonás e a baleia*, de Zélia Gattai, uno de sus diseños fue imagen de portada del apunte de cátedra, a la vez que uno de sus libros ingresó al corpus del seminario. Las palabras iluminadoras de entonces fueron las de Cândido; Andrue-tto y Roldán. Durante los últimos años se han sumado Michèle Petit, Teresa Colomer, Ana Maria Machado, Daniel Munduruku, Graça Graúna, Graça Lima, Bartolomeu Campos de Queiros, Istvan Schritter, Irene Klein, Zohar Shavit, Marisa Lajolo, Fanny Abramovich.

En el programa del seminario, el eje conceptual es la lengua portuguesa en tanto “abrasileñada” para hablar como lo hacen sus lectores niños y jóvenes, y la lengua como reconocimiento de una identidad y autoafirmación que buscó visibilidad a partir de la Semana de Arte Moderno de 1922. Alejándose del hablar de la metrópoli, buscó los paisajes, la flora y la fauna de Brasil; recibieron ese legado autoras como Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, entre otras. Da comienzo una especie de “boom” de la LIJ brasileña que coincide con los llamados “años de plomo” de la dictadura; una abundante producción literaria se dedicó a decir lo prohibido, a vestir de cuento de hadas gobiernos autoritarios, en que ni la Caperucita podía ser roja. Chico Buarque escribe su propia versión de una Caperucita de otro color, inmovilizada por el miedo.¹

La narrativa de imagen también fue incluida en el programa del seminario. En Brasil denominada libro de imagen, “pone en primer plano el lenguaje principal de estas propuestas y lo hace de modo afirmativo, frente a otros modos de nombrar esta modalidad de libros ilustrados tales como ‘libros sin palabras’ o ‘libros mudos’ (Bajour, 2016). A través de líneas y trazos, la narrativa de imagen expone la forma en que ilustradores autores como Ângela Lago, Graça Lima, Roger Mello, André Neves, Eva Furnari, entre otros muchos destacados eligen contar, no sin que se renueve el debate sobre si ese tipo de narrativa es literatura, si es bueno que un libro no tenga palabras, etc. Para los fines de nuestro seminario estas producciones son de una gran riqueza dado que, más allá del goce estético que generan, posibilitan considerar un trabajo con la oralidad en la lengua objeto de estudio, que no sucedería si se tratara de texto escrito; la ausencia de palabra motiva a que el lector elija, coloque la que considere pertinente y arme su discurso ficcional según lo prefiera.

Sancionada en Brasil la ley 11.645/08, el estudio de la historia y cultura de los pueblos originarios del país se tornó obligatorio en todos los niveles educacionales; este hecho seguramente favoreció la producción y difusión de abundante literatura de autoría indígena. Hasta entonces, algunos pocos autores no indígenas, como Ciça Fittipaldi, daban a conocer mitos, cuentos y leyendas de diversos pueblos, pero hacia fines de los años noventa son sus propios protagonistas quienes toman la palabra y escriben no solo historias ancestrales, sino también las que cuentan su realidad actual. Además de la ficción, han producido reflexiones que incorporamos al corpus teórico, como en el caso de Graça Graúna y de Daniel Munduruku.

El programa cierra con algunos relatos de autores africanos como Pepetela y Ondjaki, de Angola, Mia Couto, de Mozambique y Jorge Araújo, de Guiné-Bissau; en ellos se refieren acontecimientos de la historia mediados por la ficción, las guerras de liberación primeramente y guerras civiles después,

¹ La Caperucita creada por Chico Buarque se llamó “Chapeuzinho amarelo”, o sea, Caperucita amarilla. Vive con tanto miedo del lobo y de todo lo que sucede alrededor de ella, que no se atreve a hacer nada y por eso vive “*amarelada de medo*” (Buarque, p. 7).

atravesando la vida y las palabras de sus protagonistas. Como particularidad de este seminario destaco el hecho de estar inserto en una facultad en la que prima el estudio de la lengua y la lingüística, destinadas a dar clase de lengua extranjera. El plan de estudios del Profesorado de Portugués carece de asignaturas que conlleven el análisis del discurso literario, el estudio de una teoría literaria, una introducción a los estudios literarios, etc.

Un tejido de palabras...

Es la metáfora que utiliza Michèle Petit para hablar de lo que el arte y la literatura interponen “entre lo real y cada uno de nosotros”, pero ese tejido, además de palabras es “de conocimientos, de historias y de fantasías, sin los cuales el mundo sería inhabitable” (Petit, 2015). La construcción y consolidación del Seminario de LIJ en lengua portuguesa es un camino que se está haciendo año a año, día a día, lectura a lectura. En el programa actual, lo transitamos —Unidad 1, primer texto— compartiendo una leyenda del pueblo Ekoi, en Nigeria, reescrita por Rogério Andrade Barbosa, ilustrada bellamente por Graça Lima y dedicada por ambos a “todos los brasileños afrodescendientes”. Dicha leyenda habla de la rica diversidad cultural de África “con sus múltiples caras, colores, perfumes, sonidos, gestos y formas” (Barbosa, 2002), contada a través de los ojos de un ratoncito que recorre todos los rincones del continente africano y rescata la oralidad propia de los *griots*, para diseminar sus historias por todo el mundo. A partir de este relato se propone un recorrido extenso, en tanto abarcador, e intenso, dado que en doce semanas de clase completa el periplo terminará en África. Nos queda como gran deuda sumar publicaciones de autoras/es afrobrasileñas/os, pero recién en estos últimos tiempos las estamos conociendo gracias a seminarios, cursos, simposios realizados en forma virtual y que permiten una actualización permanente y, a veces, hasta el acceso a esa literatura. Sin duda, dichas narrativas formarán parte del futuro programa del seminario que estará vigente para los años de 2025 y 2026.

Desde que esta ponencia fue presentada ha habido una serie de modificaciones en el programa que se presentó para el próximo bienio 2023-2024; dichos cambios obedecen a temáticas que se retoman pero en otros textos, como los que cuentan escondiendo un gobierno totalitario entre mediados de los años 60 y de los 80: *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque (1970); *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes (1972); *Era uma vez um tirano*, de Ana Maria Machado (1982); y en el relato que se actualiza contado por una niña de Brasilia en *Clarice*, de Roger Mello (2018). La incorporación de temática LGBTQIA+ junto a la problemática ambiental, especulación inmobiliaria y violencia de género en *Sapato de salto*, de una Lygia Bojunga de 2006.

La experiencia como configuradora de relatos de la África que habla y escribe en portugués permite agregar *nouvelles* y cuentos de Ondjaki —*Bom dia, camaradas* (2001); *E se amanhã o medo* (2005) y *Os da minha rua* (2007)— a la *nouvelle* *As aventuras de Ngunga* (1976), de Pepetela y los cuentos de *O fio das misangas* (2003), de Mia Couto, que actualmente integran el programa del seminario.

En este camino nos acompañan ciertos interrogantes: Cómo abordar esta asignatura para lograr que les estudiantes puedan separarse de una forma de trabajo planteada desde la primera literatura que cursaron en la carrera, y entender que hay otros abordajes. Cómo evitar el “uso” didáctico, fácilmente disponible en un tipo de producción que juega con palabras, sonidos, significados, significantes, si se tiene como principal objetivo en la formación de estos profesores armarse de recursos para estar frente al aula de lengua. De todos modos, ver la LIJ como una herramienta para la clase de PLE, ¿podría estar significando “perderle el miedo” a lo difícil de la literatura en otra lengua? ¿Haría de una apropiación? La premisa que priorizamos es la lectura literaria, y poder acceder a un panorama lo más abarcador posible, para lo cual debe haber mucha lectura por parte de les cursantes, de quienes esperamos

participación y debate. Por lo tanto, seguiremos subiendo y experimentando escaleras lúdicas, para bajarlas después de la experiencia vivida en la lectura, al final del seminario.

Referencias

- Badenas Roig, S. (2018). "El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* Vol. 13, año 2018, 21-30 - EISSN 1886-6298. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. 1ª ed. Córdoba, Comunic-Arte.
- Barbosa, R. A. (2002). *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. Ilustr. Graça Lima. São Paulo, Brasil: DCL.
- Buarque, C. (2014). *Chapeuzinho amarelo*. Ilustr. Ziraldo. [1970] Rio de Janeiro, Brasil: José Olympo Editora.
- Cingolani, D. y Ortiz, F. (2019). "La dimensión subjetiva de enseñar literatura en la formación de profesores universitarios", en Gómez, S. (comp.) *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. 1a ed. Córdoba: UNC, FFyH. Libro digital. Consulta 3 de marzo 2020. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/14037/VI%20SIMPOSIO%20DE%20LIJ%20DEL%20MERCOSUR%20%20Actas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortázar, J. (2011). *Historias de cronopios y de famas* [1962]. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Ferraris, G. (2019). Programa de Literatura infanto juvenil en lengua portuguesa. UNC, Facultad de Lenguas. Recuperado de www.lenguas.unc.edu.ar
- de Oliveira, F. R. (2015). *História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003)*. [recurso eletrônico] 1ª ed. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica. Recuperado de <https://archive.org/details/9788579836688/page/n5/mode/2up>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Trad. Vera Waksman. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Profesorado de Portugués (s/f). Plan de estudios. Escuela Superior de Lenguas. Córdoba. Recuperado de www.lenguas.unc.edu.ar, enero de 2020.
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre: La aventura de leer*. Ilustr. Pilar Ortega. 1ª ed. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Silvestri, A. (2009). *La creación verbal: el procesamiento del discurso estético*. *Estudios de Psicología*, 23 (2), pp. 237-250.

Experiência e afeto na formação dos formadores de leitores

Sheila Oliveira Lima (UEL) / sheilaol@uol.com.br / sheilalima@uel.br

Resumo: O problema da formação de leitores nas escolas brasileiras parece esbarrar em duas bases principais: a incipiente experiência leitora dos professores e a sua formação docente, por vezes carente de abordagens no tocante à leitura literária em sala de aula. Diante disso, a disciplina « Leitura no Ensino Fundamental » integra o currículo do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, e busca contribuir para a formação de um docente que seja capaz de criar caminhos eficazes para o fortalecimento da formação leitora de seus alunos. Em 2019, ao longo do processo de realização da disciplina, foram observadas dificuldades dos estudantes para a proposição de atividades de leitura literária para o Ensino Fundamental. Tal situação chamou a atenção para a necessidade de intensificar, no decurso da formação docente, a realização de experiências subjetivas de leitura e, assim, haver o entendimento de metodologias que visem engajar o leitor às obras, também, pela via do afeto.

Palavras-chave: Leitura, literatura, afeto, formação docente, subjetividade.

Abstract: The problem of reader's education in Brazilian schools seems to come across two main bases: the incipient reading experience of teachers and their teaching training, sometimes lacking approaches regarding literary reading in the classroom. Given this, the discipline " Reading in Elementary School " integrates the curriculum of the Degree in Literature course at the State University of Londrina and seeks to contribute to the training of a teacher who is able to create effective ways to strengthen the reading training of their students. In 2019, throughout the process of realization of the discipline, students' difficulties were observed for the proposition of literary reading activities for primary schools. Such situation drew attention to the need to intensify, in the course of teacher training, the realization of subjective experiences of reading and, thus, there is the understanding of methodologies that aim to engage the reader to the works, also, by the way of affection.

Keywords: Reading, literature, affect, teacher Training, subjectivity.

1. Introdução

A formação do professor de literatura requer uma articulação entre experiência leitora, conhecimentos teóricos de literatura e fundamentos didáticos. Entretanto, de modo geral, observa-se nos programas dos cursos de formação docente um centramento no trabalho em torno da teoria literária e da atividade analítica de obras e autores canônicos. Mesmo em cursos em que há uma proposta mais equilibrada entre as abordagens literária e a didática, nota-se a manutenção de um vazio no que diz respeito à experiência subjetiva do aluno em relação à leitura de literatura e mesmo às práticas de ensino.

Compreendemos a experiência como um dado fundamental da aprendizagem, na medida em que se trata da efetiva situação em que o sujeito é afetado pelos eventos de que participa. Larrosa (2001, p. 271), ao responder à questão sobre as relações entre leitura e subjetividade, dentro de uma concepção de experiência, afirma "La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa". Nesse sentido, no que se refere à leitura, nada supera a própria experiência do leitor para que possa se considerar conhecedor de um texto. Sua relação, marcadamente subjetiva, com o que lê é fundamental

no processo de formação leitora e, conforme temos visto em nosso percurso investigativo sobre a leitura e os leitores, também na sua formação docente. Conhecer profundamente um objeto requer ter uma experiência não mediatizada com ele, para que se possa, depois, no relato da própria vivência, simbolizá-lo. Os relatos alheios, feitos pela teoria e pelos teóricos ou mesmo pela própria determinação de um cânone, tendem a abreviar a experiência, quando não a impedem.

Nesse sentido, ainda nos reportando a Larrosa, ressaltamos que:

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que **nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)**. (2011, p. 281-282. Grifos nossos)

Essa elaboração, entretanto, numa formação docente, deve estar articulada ao conhecimento teórico de literatura. Afinal, na confrontação entre a leitura subjetiva e as leituras autorizadas de certa obra, forma-se um diálogo que tende a enriquecer ainda mais a experiência e o conhecimento do leitor-professor.

Vale ressaltar, ainda, nessa articulação entre conhecimentos –práticos e teóricos– a vivência cultural com o texto literário (Bombini, 2015). Isto é, para além da relação imediata entre leitor e texto, a experiência literária configura-se como uma vivência cultural mais ampla, que remete a contextos, práticas, compartilhamentos. Nesse sentido, a formação do professor de literatura, necessariamente, demanda uma complexa rede de saberes, os quais exigem interações que extrapolam a sala de aula tradicional e teórica de literatura.

No campo do conhecimento didático, para além da necessidade de tratá-lo com a devida relevância nas licenciaturas, há que se considerar também sua configuração a partir da articulação entre teoria e experiência. Nos cursos de formação docente, a atividade de ensino é posta em prática nas disciplinas de estágio curricular, em geral, organizadas para realização nos últimos períodos do percurso acadêmico.

Entendemos que a configuração que situa as atividades docentes ao final do curso representa um certo entrave para a formação do professor, na medida em que, ao priorizar os conhecimentos teóricos em detrimento da experiência, não permite que o aluno desenvolva a reflexão sobre sua prática, amparada na teoria e vice-versa, enquanto procedimento padrão da docência. Tal configuração, portanto, inibe, na formação docente, algo que é fundamental à atividade de ensino: a reorientação das práticas a partir da simbolização das experiências.

Na contramão dos currículos mais tradicionais de licenciatura, portanto, em 2018, inaugurou-se na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, um novo programa de licenciatura em Letras–Português, cuja distribuição de disciplinas teve como um dos aspectos fundamentais o equilíbrio entre as cargas horárias das três áreas de formação: estudos literários, estudos linguísticos e metodologia de ensino. Ainda assim, entretanto, as disciplinas de estágio permaneceram situadas ao final da formação, nos quatro últimos semestres do curso.

A nova configuração curricular, porém, apesar do equilíbrio entre as áreas, não parece capaz de garantir que a experiência seja uma presença frequente nas disciplinas de metodologia, na medida que estas também, muitas vezes, tendem a se organizar a partir de matrizes fortemente dominadas pela discussão teórica, evidenciando, assim, certo desequilíbrio em relação às demandas reais da docência.

Destacamos, no tocante à experiência docente, o intenso grau de subjetivação que se opera em tal vivência. Embora haja sempre um parâmetro curricular a ser seguido, orientações e métodos a serem respeitados, não é exagero afirmar que a prática pedagógica é fortemente atravessada pela subjetividade. Desde as escolhas de textos e produções de atividades até a percepção dos processos interativos, tudo é perpassado pela subjetividade do docente em si e na articulação com as subjetividades dos estudantes. Ao propor uma estratégia de aula, por exemplo, o professor imprime algo de si, de suas experiências com a linguagem, que demarca o que podemos considerar como uma efetiva prática docente. Inerente a toda e qualquer expressão humana, a subjetividade é parte integrante e essencial também na sala de aula e não pode ser negligenciada na tarefa de formação docente.

Buscando, portanto, garantir o equilíbrio entre os conhecimentos relativos ao ensino da leitura de literatura e o atravessamento da subjetividade em todos os planos do conhecimento necessários à atividade docente no nível fundamental, foi proposta, na disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, um percurso marcado pelas metodologias ativas em diálogo com as reflexões teóricas sobre ensino, leitura e literatura.

Neste artigo, apresentamos um breve relato da proposta da disciplina, seus resultados e a problematização destes, com vistas a compreender melhor a necessidade de abordagens que explorem o equilíbrio entre experiência, conhecimento teórico e subjetividade nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras.

2. Sobre a disciplina “Leitura no ensino fundamental”

Buscando estabelecer um trabalho dentro de uma perspectiva do equilíbrio entre experiência e conhecimento teórico e didático, propusemos, em 2019, um programa para a disciplina “Leitura no Ensino Fundamental” alicerçado numa pedagogia sistematizada pelas metodologias ativas (BERBEL, 2011). Nesse sentido, concomitantemente aos estudos teóricos sobre leitura e seu ensino, as aulas foram dedicadas à criação de projetos de leitura de texto literário voltados para estudantes do Ensino Fundamental, cujo propósito era desenvolver conhecimentos e atitudes relativas à formação de leitores por meio da experiência prática de construção da proposta didática.

A bibliografia do curso, confluyente com a sua metodologia, trazia textos que reforçavam a importância das relações subjetivas no processo de formação do leitor, tais como Freire (2001), Colomer (2007), Indursky (2010), Kato (1995), Silva (1998), Pennac e Rouxel (2013).

Vale ressaltar que a avaliação da disciplina baseou-se num processo contínuo, realizado ao longo da produção do projeto pelos alunos. A cada etapa desenvolvida, era feita a leitura do projeto e anotações pertinentes a possíveis ajustes no sentido de tornar a proposta mais vinculada ao que se desenvolvia nas aulas teóricas sobre leitura e formação de leitores.

Nesse sentido, os aspectos avaliados no trabalho referiam-se à coesão interna do projeto do aluno e à sua coerência com as discussões teóricas realizadas em aula, em que se pudessem notar conceitos ali desenvolvidos, como os de subjetividade (Rouxel, 2013), compartilhamento (Colomer, 2007), leitura da *palavramundo* (Freire, 2001), leitura como processo de interação (Kato, 1995) e de deslocamento subjetivo (Indursky, 2010).

A cada etapa do projeto, eram feitos apontamentos, e os estudantes procuravam reelaborá-la, de acordo com seu entendimento das práticas e das teorias abordadas. Entretanto, mesmo com uma

avaliação contínua e dialogada, pudemos notar que alguns grupos eram mais resistentes a sair de suas representações de ensino, de leitura e de atividade didática, constituídas ao longo de toda uma vida estudantil exposta a práticas mais tradicionais, que, em geral, apoiam-se em atividades redutoras, como provas, resumos, etc.

2.1. Proposta de produção de projeto de leitura

A proposta de produção de projeto de leitura foi apresentada aos alunos partindo do desafio de escolher um texto literário infanto-juvenil nunca antes lido pelos membros do grupo de trabalho. A ideia era que os alunos pudessem vivenciar a escolha do material de leitura de modo menos submetido aos princípios que, em geral, regem as indicações de obras na escola: valor do cânone, apelo comercial, renitência em leituras já consumadas pelo professor. Isto é, procurou-se estabelecer com os alunos uma postura investigativa, curiosa, disposta ao encontro com algo que pudesse trazer uma experiência mais autêntica, menos mediada, em relação à leitura e à literatura, como forma de instaurar uma relação mais subjetivada entre obra, professor e estudante.

Como etapa inicial de construção do trabalho, os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa na biblioteca do Centro de Estudos, na seção de Literatura Infantil e Juvenil, pois acreditávamos que o contato com os volumes poderia gerar algumas discussões relevantes a respeito do processo de escolha das obras. Nessa etapa, observaram-se alguns indícios a respeito da cultura leitora dos estudantes da turma: (1) havia alunos que nunca haviam ido à biblioteca naquele ano (estávamos em abril), (2) alguns não conheciam a seção de obras infantis e juvenis da biblioteca, (3) todos ficaram extremamente empolgados com a atividade de seleção de obras, a ponto de causar certo tumulto sonoro no espaço.

Após as escolhas, solicitamos que procedessem na leitura da obra ao longo da semana e que realizassem um comentário crítico a respeito, no qual deveria haver apontamentos estruturais e temáticos que justificassem a leitura do texto escolhido por alunos do Ensino Fundamental. Esse trabalho foi muito proveitoso, pois observou-se que os alunos ainda não haviam desenvolvido instrumental suficiente que lhes capacitasse um olhar mais rigoroso sobre a obra literária. Vale dizer que, estando ainda no início do 2º ano da licenciatura, muitos deles tinham como experiência mais detida de leitura literária unicamente os textos e as críticas apresentados nas disciplinas do curso de Letras. Nesse sentido, expressaram dificuldades para lidar com um tipo de obra que, por não haverem trabalhado antes no curso, não tinham como reproduzir críticas e padrões de análises já vistos em outras disciplinas. Por outro lado, não se sentiam à vontade para refletir a respeito dos textos a partir de suas experiências de leitura.

Após essa primeira reflexão e registro da experiência de leitura da obra selecionada, os alunos passaram a criar suas propostas de atividade, contemplando os itens básicos de um projeto didático: objetivos e justificativa para a leitura na série escolhida; etapas de realização; atividades para efetivação da leitura, incluindo avaliação; resultados pretendidos.

2.2. Desafios e resultados no processo de construção do projeto

No processo de realização das atividades de construção do projeto, pudemos observar algumas situações que se mostraram desafiadoras no decurso da formação docente. A primeira delas refere-se à própria escolha da obra literária. Muito embora tenhamos orientado os alunos a buscarem obras desconhecidas por eles, dos 7 projetos analisados, apenas 4 seguiram tal indicação. Isto é, quase metade dos alunos não se sentiu motivada a desbravar uma nova leitura e a correr os riscos inerentes ao processo de conhecimento de uma nova obra.

Outro aspecto relevante refere-se à metodologia ativa. Observou-se, ao longo do processo, que muitos alunos não compreendiam, com clareza, como atividade autenticamente acadêmica o desenvolvimento de trabalhos em grupos em sala de aula, o que, por vezes, interferiu na qualidade do projeto. Nessa esteira, houve casos também de uma compreensão desarticulada entre a atividade prática e as discussões teóricas, o que resultou em projetos que não contemplavam os caminhos teórico-metodológicos abordados na disciplina, levando tais alunos a reproduzirem em seus trabalhos os conceitos e manobras didáticas vivenciadas em sua história enquanto alunos da educação básica. Vale dizer que, nesses casos, houve pouco aproveitamento tanto das discussões teóricas quanto das atividades práticas, dado que não se operou um deslocamento muito significativo do aluno da sua concepção prévia de ensino e de escola.

Como resultado da resistência à proposta metodológica da disciplina, os grupos que pouco se deslocaram de concepções constituídas a partir de suas experiências discentes na educação básica levaram como soluções para as práticas de leitura algumas atividades bastante repisadas e, em geral, sabidamente ineficazes, como resumos, questionários e provas sobre conteúdos dos livros. Ressaltamos, porém, que tais tipos de tarefa foram largamente analisadas, criticadas e mesmo ressignificadas ao longo das discussões teóricas, tendo como principal mote a necessidade de observar a função que cumprem e em que situações pode ser relevante ou adequada.

Decorrente, talvez, das duas situações acima relatadas, os alunos que demonstraram tais dificuldades também manifestaram pouca apropriação dos conteúdos e conceitos explorados nas aulas teóricas, na medida em que não os transferiram para seus projetos de leitura. Suas atividades, nesse sentido, não manejavam bem as concepções que traziam a vinculação entre leitura textual e leitura de mundo, bem como não operavam sobre uma concepção de leitura enquanto prática interativa e integradora. Em suas estratégias, portanto, não compareciam elementos como o compartilhamento e a motivação à expressão da subjetividade leitora. Ademais, essas propostas foram as que apresentaram avaliações pontuais, ainda vinculadas a uma concepção de leitura como produto e não como processo que se desenvolve na atividade interativa.

Lembramos que os resultados aqui apreciados configuram desafios que foram identificados ao longo do processo de produção e discussão dos projetos. Nesse sentido, durante o curso, foram sendo ajustados e rediscutidos, conforme orientações feitas pela professora ministrante. Outro ponto a se destacar refere-se ao fato de tais problemas não se manifestarem de modo homogêneo. Isto é, os equívocos e renitências no processo de transposição dos conhecimentos teóricos para a prática oscilaram ao longo de todo o trabalho, o que nos parece muito normal numa situação de aprendizagem por meio das metodologias ativas.

Reportando-nos ao resultado final das propostas analisadas, conforme mencionado antes, apenas 4 grupos respeitaram a orientação inicial de abordagem de obra não conhecida previamente pelos estudantes, sendo os títulos selecionados: *O menino sem imaginação*, de Carlos Novaes, *Anjo da morte*, de Pedro Bandeira, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa. As demais obras, já conhecidas dos alunos, eram *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, e *Os pássaros selvagens*, de José Carlos Leal. É notável que, mesmo tendo buscado obras não conhecidas pelos estudantes, a parte do grupo de alunos que seguiu tal orientação acabou por selecionar textos de autores reconhecidos no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira, como Lygia Bojunga Nunes e Pedro Bandeira. Na mesma lógica, os que optaram por obras conhecidas, também buscaram autores já consagrados do segmento.

Quanto ao gênero escolhido, também é patente a opção por narrativas, sendo que, na disciplina, foram trabalhados textos de diversos gêneros e, no caso da literatura, deu-se destaque tanto para a prosa quanto para a poesia. Nesse sentido, é visível certa permanência discursiva do âmbito da educação básica, que costuma privilegiar, na leitura de literatura, obras narrativas, em detrimento de outros gêneros.

Quanto às temáticas, quase todas as obras apresentavam conteúdos sociais, sendo boa parte deles voltada para assuntos relativos ao comportamento do jovem, como a fixação em programas de TV, o lugar da mulher em nossa sociedade, os conflitos próprios da adolescência, sobretudo no que se refere ao lugar de fala dos jovens diante das determinações do mundo adulto. Temas ligados à cultura também frequentaram as escolhas, como a presença do discurso nazista em nossa sociedade e importância do respeito à diversidade cultural.

Divergindo das escolhas mais voltadas para o universo adolescente e cultural ou de obras (à exceção de *A bolsa amarela*) mais recentes, a escolha de *O menino do dedo verde* chama a atenção. Afinal, trata-se de um clássico da literatura infanto-juvenil, publicado na França em 1957, famoso pelas reflexões filosóficas em linguagem poética.

Como visto anteriormente, apesar de haver grupos que seguiram a orientação de seleção de obras desconhecidas dos alunos, os títulos todos remetem a alguma leitura prévia, seja executada pelo próprio aluno, seja manifestada pela autoridade do cânone, do apelo mercadológico ou até das propostas de tematização transversal, como seria o caso da abordagem da cultura afro-brasileira, em *O segredo das tranças e outras histórias africanas*. Nesse sentido, a experiência dos alunos não foi propriamente imediata, evidenciando certa vinculação à cultura literária mais ampla. Entretanto, em vários casos, pôde contar também com uma reflexão mais autêntica da parte de seus leitores-licenciandos.

Quanto às propostas apresentadas, podemos dizer que três delas -desenvolvidas a partir de *A bolsa amarela*, *A droga da obediência* e *O segredo das tranças e outras histórias*- evidenciaram consistência teórico-metodológica, na medida em que as atividades criadas consideravam boa parte do aporte teórico discutido em aula, sobretudo no que diz respeito à concepção de leitura enquanto processo de interação, à subjetividade leitora e ao compartilhamento como procedimento estratégico privilegiado para a compreensão coletiva da obra. Dessas três propostas, as duas primeiras também desenvolveram práticas voltadas para a abordagem dos aspectos composicionais do texto, sobretudo no que diz respeito à sua materialidade linguístico-discursiva.

Entretanto, apesar dos ganhos sentidos nos trabalhos supracitados, ainda foram observadas certas renitências no que diz respeito a: (1) ausência de mediação, com atividades muito centradas na relação solitária do aluno com a obra (5 propostas); (2) avaliação da leitura em formatos tradicionais (2 propostas); (3) falta de rigor entre as etapas de desenvolvimento da proposta, por exemplo, falta de relação entre os objetivos e a avaliação (5 propostas).

Todos esses percalços não podem ser considerados, em nosso entendimento, como um fracasso da disciplina ou da metodologia empregada. Ao contrário, revela-nos muito sobre as reais demandas da formação docente e, nesse sentido, o percurso pode ser considerado bem sucedido, na medida em que o diagnóstico resultante do processo vivenciado possibilita a construção de programas futuros para as disciplinas metodológicas. Ademais, no ano seguinte, quando o mesmo grupo de estudantes prosseguiu o curso em aulas remotas, foi-nos relatada a autonomia e propriedade com

que realizaram tarefas semelhantes em disciplina voltada ao ensino de literatura.¹ Reitera-se, assim, que também a aprendizagem é um processo que, semelhante à leitura, não obtém seus resultados de forma imediata, uma vez que necessita de tempo para conectar as experiências vividas com as narrativas já estabelecidas na memória, tornando o conjunto das duas algo que podemos considerar conhecimento.

3. Considerações finais

Ao iniciar as aulas da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, no ano de 2019, com alunos do 2º ano de Licenciatura em Letras-Português, propusemos um programa que contava com uma metodologia que estabelecia um equilíbrio entre as experiências subjetivas e os conhecimentos teóricos e práticos em torno do ensino de leitura e da formação do leitor.

Observamos que o amálgama que estabelecemos entre experiência leitora, conhecimentos teóricos sobre literatura e conhecimentos didáticos apresentava fragilidades, sobretudo em decorrência de uma sobrevalorização de experiências oriundas das vivências durante o período de formação na educação básica, em grande parte, caracterizado por práticas tradicionais, alicerçadas em concepções de leitura muito afeitas aos resultados e não aos processos. Ao trabalhar sob uma matriz procedimental que requereu a revisão dos modelos que os alunos tinham de aula e de ensino, verificamos as dificuldades que tiveram para ressignificar a própria formação a partir dos novos conhecimentos e das novas práticas que a disciplina propiciou.

A produção realizada ao longo das aulas permitiu que puséssemos em funcionamento uma articulação entre os conhecimentos trazidos da teoria literária, os saberes didáticos abordados nas disciplinas metodológicas e as experiências dos estudantes com a leitura e com as práticas pedagógicas, seja do lugar de aluno ou como professores em formação inicial.

Os projetos resultantes do processo de elaboração desenvolvido em sala não assumiram integralmente todos os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo do curso. Nesse sentido, eles não refletem diretamente as discussões e os conteúdos abordados pela disciplina. Entretanto, é preciso considerar, também dentro do âmbito formativo do licenciando, a aprendizagem enquanto um processo e não um produto. Isto é, consideramos que o sucesso da atividade desenvolvida se deu efetivamente pelos deslocamentos que ela proporcionou durante sua feitura, em meio às discussões entre alunos e as negociações de ajustes com a professora e com as teorias apresentadas. Vale dizer, portanto, que a experiência vivida ao longo do semestre letivo é em si a grande marca de distinção do trabalho e que pôde ser aferida no ano seguinte, no espaço de outra disciplina, apesar da difícil realidade imposta pelo ensino remoto.

Por fim, ressaltamos que a formação docente, como qualquer outro processo de constituição subjetiva, é marcada pela complexidade, não se esgotando em uma disciplina ou em um período letivo. Tanto quanto a leitura da palavra, ela se inicia muito antes de o estudante adentrar os umbrais da academia pela primeira vez, ao mesmo tempo em que se estende por toda a sua vida docente. Criar e criar-se professor é um percurso de constante ressignificação e de deslocamento subjetivo. Vivenciar essas experiências durante o processo formativo e poder simbolizá-las por meio das discussões em sala e das metodologias ativas parece-nos fulcral para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente impõe.

¹ No ano de 2020, todos os cursos da Universidade Estadual de Londrina tiveram suas atividades didáticas adaptadas ao trabalho remoto –via Google Meet– em função da necessidade de isolamento devido à pandemia de Covid-19.

Referências

- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a produção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. 32 (1), 25-40.
- Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Global.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler*. Cortez.
- Indurski, F. (2010). Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. En TFOUNI, L. V. (Ed.). *Letramento, escrita e leitura*. (pp. 163-178) Mercado de Letras.
- Kato, M. (1995). *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Record.
- Rouxel, A.; Langlade, G. y Rezende, N. L. (Eds.) (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Alameda.

Enseñar a leer (también) la lengua a través de LIJ: a propósito de construcciones gramaticales en obras breves de Andruetto

Stella Maris Tapia Universidad Nacional de Río Negro-LIFF / stapia@unrn.edu.ar

Resumen: La formación docente y las políticas públicas de formación de lectores han procurado delinear una separación entre enseñanza de la literatura y enseñanza de la lengua, para prevenir contra usos mecanicistas o reduccionistas y para enaltecer la importancia de la lectura como construcción de sentidos y como finalidad en sí misma. Esta separación justificada ha llevado a la desarticulación de la lengua como construcción que conforma la literatura. Sus consecuencias, en la práctica escolar, se observan en una simbólica separación de carpetas: “Lengua” y, aparte, “Literatura”, como si enseñar el estilo y construcción de una obra literaria fuera una manera de traicionar o distorsionar la lectura de esa obra.

Nos proponemos mostrar un conjunto de consignas en las que enseñar a leer la gramática desde la literatura juvenil acompaña la reflexión sobre la formación de lectores y la enseñanza de la literatura; ejemplificamos con tres obras breves de María Teresa Andruetto: “Había una vez”, “De luz y de sombra” y “No es fácil encontrar una piedra”. El paralelismo sintáctico, el hipérbaton y la ampliación mediante adjetivaciones y subordinaciones, como construcciones sintácticas estructurantes de estas obras, configuran su estilo y ritmo y se transforman en claves para abordar la lectura de los textos y de la lengua en los textos. Asimismo, se pueden presentar como restricciones retóricas (Alvarado, 2013) que permiten planificar consignas de escritura desafiantes en las que se activa la manipulación lingüística (Rodríguez, 2011).

Siguiendo a Andruetto, creemos que la posesión del conocimiento sobre la lengua propia es un capital simbólico, un vehículo compartido, y que la reflexión metalingüística permite el dominio de “ese tesoro acumulado por generaciones de escribientes y de hablantes, las palabras que nos permitan abrir la historia, decir cosas nuevas y a la vez reconocer la radical igualdad de los seres humanos” (Andruetto, 2019), de allí la importancia que asignamos a la lengua en la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: articulación literatura y lengua, enseñanza, construcciones sintácticas, consignas.

Introducción En este trabajo se procura reflexionar en torno a una tensión constitutiva de la didáctica de la Lengua y la Literatura en Argentina que atañe a la formación docente y a los modos en que se enseñan estas asignaturas en la escuela. Nos referimos a la tensión entre enseñanza de la literatura y enseñanza de la lengua: una suerte de movimiento pendular pasó de la centralidad de esta última, hacia mediados del siglo pasado, a su relegamiento en un sector marginal o subsidiario de las prácticas de lectura y escritura. Estos derroteros han sido descriptos desde diversos enfoques, a partir del análisis de documentos curriculares, manuales, prácticas docentes (Otañi y Gaspar, 2001; Riestra, 2008; Bravo, 2012; Tapia y Riestra, 2014; Natale, 2018; Cuesta, 2019, entre otros) y señaladas sus causas plurales, entre ellas, a nivel del método, el mecanicismo y la repetición en una forma de enseñanza de la lengua circunscripta mayormente a las clases de palabras y a la sintaxis y alejada de sentido en relación con prácticas de lectura y escritura concretas. La escisión se plasma, metafóricamente, en la división de carpetas: “Lengua”, “Literatura”, y así se suprime la historia de la disciplina escolar, ya modificada en el cambio de nombre por el de Prácticas del Lenguaje (Bombini, 2012). Desde la formación de mediadores de la lectura y desde el diseño de políticas públicas (cada una de estas prácticas en su lógica institucional inherente) se prioriza evitar el reduccionismo de una lectura utilitaria de la literatura en la que solo se procure enseñar la forma. Consideramos necesaria esta prevención, pero también planteamos: ¿puede

enseñarse, desde la literatura, la lengua, sin traicionar las búsquedas de sentido y sin reducirla a fines utilitaristas?, ¿qué caminos estilísticos abren, en determinadas obras, el acercamiento desde la lectura hacia la lectura de la gramática y viceversa?, ¿cómo enseñamos a diseñar consignas para propiciar unas articulaciones entre literatura y lengua tal que el conocimiento metalingüístico constituya una clave más para acceder a la configuración de sentidos de las obras?, ¿cómo planificar talleres de escritura que movilicen búsquedas y apropiaciones lingüísticas?

Las preguntas anteriores intentan abrir un espacio de reflexión¹ en torno a la formación docente inicial y continua, desde la convicción de que debemos formar mediadores de lectura con conocimientos de literatura y (también) con conocimientos metalingüísticos, capaces de transmitir la literatura y de aportar a la construcción metodológica para el dominio, por parte de las generaciones que nos suceden, de la lengua como conjunto de “las palabras que nos permitan abrir la historia, decir cosas nuevas y a la vez reconocer la radical igualdad de los seres humanos” (Andruetto, 2019).

La selección de las obras: “es la forma en que se entrelazan las palabras lo que da textura a la lengua”

María Teresa Andruetto nos lega no solo su literatura sino una importante producción de crítica literaria, en la que encontramos definiciones sobre la literatura infantil y juvenil, su ética y estética y la concepción acerca del uso y la apropiación de la lengua. De su ensayo “Las derivas de mi castellano” (incluido en Andruetto, 2009) extraemos esta cita acerca de la escritura: “A esta altura, ya no sé si se trata tanto de palabras como de un modo de organizarlas, de una sintaxis por sobre todo, porque la escritura es un modo de ordenar el mundo y es la forma en que se entrelazan las palabras lo que le da textura a la lengua” (2009: 98).

Durante la formación docente inicial de profesores, presentamos a los estudiantes de la materia Didáctica de la Lengua del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, algunos criterios por los cuales proponer la lectura articulada de literatura y lengua para un conjunto de obras determinadas de la autora. Entre los criterios de selección, es la búsqueda deliberada de una sintaxis tramada para revelar un conjunto de sentidos y de una estructura arquitectónica la que nos invita a observar determinados textos. En la selección que conforman “Había una vez”, “De luz y de sombra” y “No es fácil encontrar una piedra” vemos que la construcción de sentido parece inseparable de la forma constructiva en la que las palabras se entrelazan, poniendo de relieve las capas sucesivas de elementos lingüísticos, como en una pátina, que conforma estas pequeñas prosas poéticas elaboradas con figuras retóricas de la repetición con acumulación, la enumeración y el paralelismo. Según explica la autora, este procedimiento constructivo a la manera de pátina, en el artificio de contar historias opera “a partir de capas y capas de escritura, de sucesivas obediencias a la forma, para lograr un tono, para buscar un ritmo, para que se vuelva familiar lo extraño, para que se vuelva extraño lo que era familiar, buscando que lo conocido se esmerile, buscando en fin una ruptura que deje ver por debajo algún resplandor de eso que llamamos vida” (2009: 71). En las tres obras, que comienzan introduciéndonos en el mundo del relato maravilloso a través del “había una vez”, el contraste entre belleza y experiencia límite de desolación, ausencia y absurdo se destacan en una triple búsqueda: la búsqueda del héroe, la búsqueda de la autora por construir la textura de las palabras, la búsqueda del lector por reconfigurar la historia a partir de mínimos trazos narrativos. Eso crea un estilo y un ritmo que nos parece necesario enseñar a leer.

¹ En esta búsqueda, se señalan coincidencias con las preocupaciones del Grupo de Enseñanza de la Lengua en Puan (GELP), cuyo recorrido teórico-metodológico puede observarse reseñado en: Funes, M.; Poggio, A. (2019). De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta pedagógica desde una gramática discursiva. *El Toldo de Astier*, 10 (19), pp. 73-86.

En otras palabras, la selección de los textos¹ en los que se basa esta propuesta de articular la enseñanza de la literatura con la lengua se justifica en características estructurantes de los mismos, en la medida en que su retórica es una clave de acceso más a la lectura y a la construcción de los sentidos, en los que la gramática, por ejemplo, constituye un recurso para la comprensión de lo que se lee (Bravo, 2012) y/o en los que el saber metalingüístico conduce a poder reflexionar con un código compartido (Rodríguez y Zayas, 2004; Rodríguez, 2011) acerca de los procesos de búsqueda poética.

Las construcciones sintácticas: “una arquitectura llena de simetrías”

Andruetto define su literatura a partir de la intensidad, fusión de fondo y forma, y de las búsquedas poéticas que configuran el estilo y ritmo de sus escritos en una “arquitectura llena de simetrías” (2009: 73). Estas simetrías y paralelismos sintácticos vertebran “De luz y de sombras”; matizando el contraste ya anunciado por el título, la adjetivación y la colocación de construcciones adjetivales por acumulación y enumeración despliegan una atmósfera de ensueño y luminosidad, en la que se destaca la figura retórica de la anadiplosis, con pequeñas variaciones. Cada oración que construye el marco del relato muestra una diferencia, en tanto se le anexan elementos que recuperan la información anterior modificando levemente la construcción sintáctica: “Los pájaros que llegaban de tarde al banco traspasado de sol de la plaza verde de la ciudad antigua, devoraban miguitas de luz”/ “Entre los enamorados que entraban a la plaza de la ciudad antigua a la hora en que los pájaros devoraban miguitas, estaba un hombre solo al que herían por partes iguales la luz y la sombra”. El quiebre narrativo del hombre “que esperó en vano” se marca con oraciones breves que contrastan con las acumulaciones anteriores y que presentan la construcción sintáctica básica, en un paralelismo estructural, de complementos circunstanciales de modo/lugar (adjuntos) más construcción nominal (sujeto) más verbo: “Junto a los pájaros ciegos, el hombre esperó. Junto a los jazmines en penumbras, el hombre esperó. En el corazón de la noche, el hombre esperó”. En este paralelismo vuelve a ponerse en juego la diferencia, en la atribución a las sombras de lo que antes eran “pájaros que devoraban miguitas de luz”, jazmines junto al banco traspasado de sol, luminosidad, y que ahora es ceguera, tanto de los pájaros como del hombre lleno de tristeza, esperando en el banco equivocado.

“Había una vez” es un pequeño poema u obra en prosa poética de 14 versos o líneas que dibuja, al estilo de un caligrama, un triángulo, que avanza hasta el vértice central por acumulación de construcciones sintácticas; el verso del centro comienza el proceso inverso, mediante el hipérbaton se desarman y desandan las construcciones acumuladas hasta llegar a la sencillez del “una vez”, rotundo y simétricamente opuesto al “había” inicial: esta forma pone de relieve y en el centro al personaje, “un perro viejo y torcido que lloraba a mares” que, en contraste con la narración prometida por el “había una vez”, burla las expectativas del lector: la narración no es tal sino poema, el personaje se define por su llanto, sin que sepamos sus motivos ni su historia, salvo apenas ese trazo narrativo sugerido.

Por su parte, en “No es fácil encontrar una piedra” encontramos la acumulación con enumeración en una estructura paralelística construida a través de los verbos “Cruzó/Dejó atrás/Atravesó” que luego se reitera, en el relato del protagonista, con la pequeña variación hacia la primera persona: “Crucé /Dejó atrás/Atravesé”. Del mismo modo, a través del paralelismo sintáctico, se repite la escena del encuentro del hombre con la piedra en el campo y el relato de los motivos del llanto al niño: ¿Qué persigue el hombre que abandona la ciudad? ¿Por qué busca la piedra en la llanura? ¿Persigue la belleza de las lágrimas que solo puede ver quien se esfuerza por verla y quien, en esa mirada, construye su mundo?

¹ Asimismo, la brevedad de los textos se señala desde un criterio pragmático o de conveniencia, debido a que proponer un trabajo de articulación entre la lectura literaria y la lectura de la gramática supone un conjunto de relecturas intensivas: la brevedad ayuda a reconocer los efectos de sentido en una instancia formativa.

En las construcciones sintácticas paralelísticas y en la figura retórica de acumulación, en ese juego de palabras de repetición con diferencias, se observa la simetría que configura el ritmo poético de las tres obras seleccionadas, que se interrumpe por el quiebre de ese ritmo, evidentemente marcado en la sintaxis. Este rasgo de estilo de la autora¹ condensa poesía y relato, renovando el género narrativo instaurado por el “había una vez” de cada uno de los comienzos hasta reducirlo a una historia mínima. El objetivo de nuestra propuesta es, con la mediación lectora del docente como guía, preparar para leer también estas operaciones con la lengua, que dan arquitectura a las obras.

Las consignas de escritura: “Escribir entonces para recuperar la palabra y su universo pleno de significados”

La propuesta para la formación docente inicial muestra los criterios de selección por los que la docente formadora eligió unas obras particulares en las que la lengua adquiere relieve y en las que leer implica leer el estilo de la autora y su modo de mirar el mundo. Esa lectura, que procura entamar los sentidos con la sintaxis y el ritmo construido arquitectónicamente, es puesta en juego para, en un momento posterior, sugerirles a los y las futuros/as docentes que planifiquen consignas de talleres de escritura, destinadas a estudiantes de primer año de la escuela secundaria (por la instancia formativa, en principio, son consignas hipotéticas, para un alumnado imaginario) en las que el estilo, el ritmo y las construcciones sintácticas (paralelismo, acumulación, adjetivación, entre otras) funcionen como restricciones retóricas (Alvarado, 2013). Se solicita el diseño de consignas de escritura desafiantes en las que se activa la manipulación lingüística (Rodríguez, 2011) y para las que las obras leídas previamente no sean modelos a seguir, sino solo ejemplos de una manera de trabajo con la lengua.² De esta forma, se procura que los y las docentes principiantes se animen a planificar sus propias consignas y reflexionen acerca de la práctica de generarlas.

Algunas de las consignas elaboradas son:

Escribir un poema como “Había una vez”, a partir de la sumatoria de construcciones en cada una de las líneas, cuyo protagonista sea e< planeta, un ciprés, una mujer, un delfín, a elección.

Escribir un relato que trabaje con las fórmulas “Érase que se era”, “Hace ya muchísimos años”, “Como me lo contaron te lo cuento”, “Y colorín colorado” o “Y vivieron felices y comieron perdices” y cuyo protagonista sea un ser mitológico (unicornio, elfo, nahuelito, hada, chupacabras, etc.). Para dar ritmo a ese relato utilizar la construcción gradada de oraciones y el hipérbaton, a la manera de “Había una vez”, de Andruetto.

¿Cómo sería el relato de “De luz y de sombra” si la focalización del narrador estuviera centrada en la mirada de la mujer? Reescribirlo con el ritmo de la autora, mediante la acumulación de adjetivaciones y repeticiones con variación.

Reescribir la historia “No es fácil encontrar una piedra” desde el punto de vista del niño.

¹ Puede observarse una preocupación estilística similar en la construcción de “El árbol de lilas” (Andruetto, 2006).

² Por razones de brevedad, nos limitamos a señalar algunas posibilidades de creación de espacios de consignas, aunque somos conscientes de que deberíamos explayarnos más en dos cuestiones que aquí solo esbozamos: la primera de ellas es la articulación entre lectura y escritura, que no consideramos una operación de mera traslación. La segunda salvedad es que, aun adhiriendo al modelo de los talleres de escritura de Alvarado, del grupo Grafein y del *Escriturón*, consideramos que una dificultad pendiente en la formación inicial y continua de docentes es enseñarles a diseñar sus propuestas, evitando de este modo la aplicación mecánica de las mencionadas, e invitándolos a ser autores de sus consignas, aunque estas no se aproximen en riqueza y creatividad a las de sus modelos.

¿Qué sucedería si, en lugar de buscar una piedra en la llanura, el hombre triste de la ciudad buscara: un mar en el desierto, una aguja en un pajar, un arroyo en la montaña?

Las consignas aspiran a construir un espacio de búsqueda y de trabajo con las palabras o, en términos de Andruetto, en el taller de escritura “se enseña a problematizarnos con el lenguaje” (2009: 52). Esta búsqueda invita a que los y las docentes reflexionemos en torno al lenguaje y su enseñanza, sus tensiones, cómo los hablantes nos apropiamos de la lengua, qué transmitimos como hereditario a la vez y en qué terrenos se propicia la modificación, la búsqueda personal, la transformación de una “lengua desacatada” que nos une y nos diferencia (Andruetto, 2019).

A modo de conclusiones

La propuesta presentada es una primera actividad, en el marco de un trabajo de formación docente, para articular la lectura de literatura con la lectura de formas sintácticas y de modos de trabajar con la lengua que configuran el ritmo y estilo de un autor. Se postula la centralidad de la literatura como construcción de sentidos y la importancia de la formación de mediadores de lectura, pero se apunta a la complementariedad del trabajo con la gramática y con la escritura para el desarrollo de propuestas didácticas que logren una articulación entre la enseñanza de la literatura y la enseñanza de la lengua. Esto no implica en modo alguno retornar a prácticas mecanicistas de análisis sintáctico y de reconocimiento de segmentos y estructuras alejadas de sentido, sino que requiere de un sondeo con las obras, las consignas y la interpretación. El conocimiento de las búsquedas poéticas de la autora y su producción en crítica literaria y en los espacios de reflexión sobre la literatura y la escuela resultan aportes fundamentales, tanto en los criterios de selección como en la validación de la propuesta. El camino trazado es exploratorio y conlleva un fuerte andamiaje en un momento inicial, para que luego, en instancias posteriores, sean los y las docentes principiantes quienes seleccionen las obras y planifiquen consignas para sus talleres, en los que se propicie la manipulación lingüística como forma de apropiación y de transformación de la literatura y de sus modos de construcción.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2019). Discurso del Congreso de la Lengua. *La voz*, 31 de marzo de 2019 <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/completo-magistral-discurso-de-maria-teresa-andruetto-para-cierre-del-congreso-de-lengua>.
- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura, en Bombini, G. (Coord.). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.
- Bombini, G. (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Miño y Dávila.
- Natale, L. (2018) La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura, en Steinberg, C. (Coord.), *La investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina* (pp. 21-133). UNICEF.
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática, en Alvarado, M. (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-111). Manantial.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2004). Sintaxis y educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, pp. 1-8.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 60-73.
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga, Revista de Letras*, 1 (1), pp. 178-206.

La ficcionalización de la historia en la literatura infantil y juvenil argentina de las últimas décadas: ¿Tendencia o persistencia?

Prof. Blanca Analía Sánchez Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Instituto de Literatura “Ricardo Güiraldes” / bas1572@gmail.com

Resumen: La producción literaria argentina de los últimos años para lectores niños y jóvenes ha demostrado un renovado interés por los hechos históricos. Liliana Bodoc con su *Saga de los Confines: Los días del venado* (2000), *Los días de la sombra* (2002), *Los días del fuego* (2004), con *El espejo africano* (2008) o con *El rastro de la canela* (2010), Vicente Muleiro con *Don Perro de Mendoza* (2003), Márgara Averbach con *El año de la vaca* (2003), Adela Basch con sus obras de teatro: *José de San Martín caballero del principio al fin* (2003) o con *Belgrano hace bandera y le sale de primera* (2012), la antología de Esteban Edgardo en *Las Otras Islas* (2012) y la recopilación de María Rosa Lojo en *Historia y Ficción* de la colección *Narrativas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación* (2013), son algunos ejemplos que ayudan a sostener nuestra afirmación inicial, que nos permiten preguntarnos acerca del porqué de esta tendencia y nos hacen considerar de qué manera se construye la experiencia estética en este tipo de textos, ya que la frontera —si la hay— entre el relato histórico y el ficcional parece diluirse en más de una ocasión.

Este trabajo pretende ser, por lo tanto, un aporte a la conformación del campo de la Literatura Infantil y Juvenil. Analiza las marcas de construcción discursiva presentes en textos de ficción histórica destinados a lectores niños y jóvenes escritos por autores argentinos, releva temas recurrentes, se pregunta si estamos ante un nuevo género literario o frente a un canon emergente, si se puede hablar de una tipología o si resulta admisible una clasificación, y finalmente reflexiona sobre el auge, la tendencia, la persistencia y la funcionalidad de estas producciones en el sistema cultural de nuestro país.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, ficción histórica, canon.

La ficcionalización de la historia

El filósofo e historiador Hyden White definió las narrativas históricas como “ficciones verbales cuyos contenidos son tanto inventados como encontrados y cuyas formas tienen más en común con sus homólogas en la literatura que con las de las ciencias” (White, 1978, p. 109). Roland Barthes (1984) se preguntaba si la narración de hechos pasados, de la ciencia histórica, que presume de cierta garantía de realidad y que es justificada por la exposición de principios racionales, difería realmente por algún rasgo específico o por alguna pertinencia particular de la narración imaginaria existente en la novela, la epopeya o el drama. Georges Duby (1988) reivindicaba el derecho del historiador a soñar, a volcar la propia subjetividad en sus producciones científicas, puesto que consideraba a la historia como un arte esencialmente literario, dada su existencia con el discurso. Estas concepciones son un buen ejemplo de la complejidad a la que nos enfrentamos cuando intentamos delimitar el discurso histórico o historiográfico del literario; o cuando tratamos de “ubicar” una determinada obra en el canon conocido.

Ya en el siglo IV a. C, Aristóteles diferenciaba al historiador del poeta, no por escribir en verso o en prosa, sino porque el primero mencionaba lo que había sucedido y el segundo lo que podría suceder. Por esto consideraba a la poesía como más elevada, filosófica y superior que la historia, ya que expresaba lo general mientras que la historia se abocaba a lo particular. En este sentido, tradicionalmente se opuso

el carácter “verdadero”, “real” del discurso historiográfico con el “ficcional”, “mítico” o “imaginado” del discurso literario.

Probablemente fue en 1916, con la publicación de la obra *La forma clásica de la novela histórica* de Georg Lukács, cuando comenzó a manifestarse el cuestionamiento a la veracidad del discurso historiográfico, ya que este filósofo, en su búsqueda por descubrir las bases sociales e ideológicas que ayudaron a gestar el *Waverly* (1814) o el *Ivanhoe* (1816) de Walter Scott —autor escocés considerado el padre de la novela histórica—, analizó la construcción literaria de la historicidad a través de la caracterización funcional de sus personajes. Es decir, puso en evidencia la historicidad de cualquier relato como el resultado de procedimientos de construcción anclados en supuestos ideológicos y en necesidades humanas determinadas por los cambios en el contexto. Unas décadas después, Barthes (1984) mencionó que la noción de hecho histórico suscitaba desconfianza, dado que dependía de la intervención del lenguaje; por lo tanto, su existencia como término de un discurso era lingüística y, como tal, semejaba ser la copia de otra existencia extraestructural y real. Es así que habló de “la ilusión referencial”, entendida como la objetividad o la carencia de signos del enunciante, presente tanto en el discurso histórico como en el ficcional. Para este autor, el historiador relaciona los hechos, los organiza, con el fin de establecer un sentido positivo y llenar el vacío serial de los mismos. Por ello el discurso histórico no concuerda con la realidad, sino que la significa. A diferencia de las posibilidades del texto literario, el estatuto de este discurso es asertivo y constativo de manera uniforme: el hecho está ligado a un privilegio del ser, pues se cuenta lo que ha sido, no lo que no ha sido o lo que ha sido dudoso. Collingwood coincide, señalando que el historiador es sobre todo un narrador que elabora un relato plausible a partir de un cúmulo de hechos y que sin su intervención estos hechos carecen por completo de sentido. El registro histórico es fragmentario e incompleto, por lo cual, para narrar, utiliza “la imaginación constructiva” a partir de las evidencias disponibles, (Collingwood, R., citado en White, 2003). Por este motivo, Hyden White considera la acción del historiador como una operación literaria productora de ficción.

Paul Ricoeur (1999) expresa que la historia es un relato que pretende contar la verdad, que el historiador tiene voz en la medida en que es un narrador diferente del autor real y que ésta se deja oír en el texto al igual que la voz narrativa lo hace, por ejemplo, en la novela, pero que su intencionalidad discursiva reside en la indagación. Esta especificidad mantiene el sometimiento del historiador al acontecimiento ligado a un archivo, una fuente, un documento, etc. La ficción literaria, en cambio, no depende de estas exigencias y puede jugar con el tiempo, con la distancia, con la perspectiva o con la voz narrativa sin limitaciones.

En este punto podemos decir que, independientemente de las discrepancias entre los diferentes investigadores acerca de las diferencias entre el relato histórico y el ficcional, la mayoría de ellos acuerdan la estructura narrativa como la materia discursiva que ambos relatos utilizan. De hecho, P. Ricoeur, por ejemplo, sostiene que el entrecruzamiento entre el relato histórico y el relato de ficción implica la mediación de un arquetipo cultural: la trama, pero que la especificidad de ambos relatos no forma parte de ella (Ricoeur, 1999, p. 158). Tanto los textos históricos como los ficcionales utilizan la narración; sin embargo, sus marcas específicas difieren: la historia con su pretensión de verdad y la ficción con la fabricación de una realidad mediante artificios literarios (Louis O. Mink, citado en Florescano, E. 2009).

La historia como tendencia en la literatura infantil y juvenil argentina

Martina Guzmán Pinedo (1993) menciona que la ficcionalización del discurso histórico no solo se presenta como constante en el sistema literario latinoamericano de las últimas décadas, sino que

también cumple dentro de la serie escrituraria una función dominante. Tal parece ser el caso de la literatura infantil y juvenil en nuestro país. En las publicaciones más recientes se observa el aumento de esta tendencia. Podemos sostener que el hecho se debe mayormente a las demandas del Estado, de las editoriales y de diferentes instituciones sociales —como las educativas— relacionadas con el Bicentenario de la Revolución de Mayo y de la Declaración de la Independencia Argentina. La invitación para que el lector reflexione sobre sucesos que forjaron la identidad nacional, para que haga memoria, tome posición ciudadana y reinterprete su realidad se enuncia explícitamente en varios de los textos relevados.

Por ejemplo, el ministro de Educación Alberto Sileoni afirma en el prólogo a la colección Historia y Ficción, refiriéndose al encuentro entre estas últimas:

Nuestro Ministerio quiere que en las aulas argentinas también se produzca el señalado encuentro y que ello permita, a la vez, apuntalar la labor docente y generar la reflexión y el debate acerca de la historia de nuestra Patria entre nuestras y nuestros jóvenes. (Mujica Láinez, M. et al., Lojo, M. recop., 2013. p. 5)

Esteban Edgardo explica en las palabras preliminares de *Las otras islas*: “Los distintos cuentos nos estimulan a pensar y a abrir dimensiones, a ejercer la memoria sobre uno de los hechos más dolorosos de la historia reciente de los argentinos” (Birmajer, M. et al., 2012, p. 21). Y Vicente Muleiro explicita el origen de *Don Perro de Mendoza* a sus lectores: “Alguien me preguntó si me animaba a escribir cuentos ambientados en ciertos momentos de la historia argentina para incluirlos en un libro destinado a los chicos. (...) Me puse a estudiar los episodios del pasado argentino que importaban a mis editores” (Muleiro, V. 2003, p. 5). Como se puede apreciar, el instructivo pragmático no es sólo estético, sino que conlleva la apelación directa a la conciencia histórica de los destinatarios y se destaca dicha intencionalidad.

¿Nuevo género literario? ¿Tipo textual? ¿Canon emergente?

Según Lázaro Carreter: “un género surge cuando aparece un genio que produce un texto con una combinación de rasgos, sentida como iterable por otros escritores, los cuales descubren en esa obra un modelo estructural para la propia creación y los imitan” (Lázaro Carreter, citado en Estébanez, C. 1996). En este sentido, consideramos válido preguntarnos si estamos ante la presencia de un nuevo género literario o de un nuevo tipo textual, ya que varias de las obras relevadas sistematizan una estructura diferente a la convencional:

* *El fantasma de las invasiones inglesas* de Claudia Piñeiro, clasificado por la Editorial Norma dentro de la colección narrativa histórica, relata los hechos relacionados con el asesinato de Julián Espósito en 1807. Permanentemente nos encontramos con planos y dibujos de la época, así como con links hacia YouTube o Wikipedia que amplían la información histórica. De hecho, el lector puede ampliar las referencias contextuales en un Blogspot oficial. Tiene una sección final denominada “Bonus Track ¿Qué fue de la vida de?”, que permite conocer el destino posterior de algunos personajes de la novela coincidentes con personalidades destacadas del Buenos Aires colonial.

* *Don Perro de Mendoza*, de Vicente Muleiro, Editorial Alfaguara presenta diez cuentos relacionados con sucesos importantes de nuestra historia. Ordenados cronológicamente al estilo de *Misteriosa Buenos Aires* de Manuel Mujica Láinez, alterna cada uno con un anexo que expone los datos históricos pertinentes al relato en cuestión. Todos los anexos finalizan con las referencias a otras fuentes bibliográficas bajo el título “Para saber algo más”.

**Espinas en el jardín de la patria* de Fabián y Ariel Sevilla, Editorial Salim, serie Bitácora del Pasado. Clasificada como novela de aventuras, presenta los relatos de exploración del gato Marcopolo que viaja en el tiempo hacia el Tucumán de 1816 para resolver la desaparición del presidente del Congreso y asegurar la Declaración de la Independencia. Tiene una guía ilustrada para explorar la época de referencia con fotografías, infografías, la cronología de los acontecimientos y hasta un recetario de comidas tradicionales. En otras instancias de la narración hay dibujos con información sobre las costumbres y al final encontramos un listado de las fuentes históricas a las que han recurrido los autores. Como en otras obras, también aparecen ficcionalizados actores destacados de la historia argentina.

* La colección Historia y Ficción, recopilada por María Rosa Lojo, del Ministerio de Educación de la Nación, alterna cada uno de los 12 relatos ordenados cronológicamente, con su encuadre histórico a cargo de un historiador o antropólogo. Al final presenta un anexo ilustrativo con fotografías de retratos o pinturas de distintas épocas.

Podemos decir que la alternancia continua que se produce entre los textos ficcionales y los no ficcionales, la repetición de la estructura ficción–información histórica, además de innovar en este aspecto respecto a la tipología textual, supone un lector que necesita información extra. Este requerimiento se observa en el abundante uso del intertexto y en instancias de enunciación de los personajes. Por ejemplo, cuando uno de ellos introduce información contextual que considera indispensable para una mejor comprensión: “La compañía éramos Margarita y yo, fray Juan y el postillón. Los caballos son de la posta: el trabajo del postillón es acompañar a los viajeros hasta la posta siguiente y traerse los caballos de vuelta”. (Laragione, L. y Shua, A., 2016, p. 115). “Reconozco este torno como mi verdadera madre [...] El primer torno que funcionó en Buenos Aires apareció en 1779, cuando los vecinos le pidieron al virrey Vértiz que abriera una casa donde las mujeres pudieran dejar a los recién nacidos” (Piñeiro, C., 2010, p. 19).

Respecto al canon, en la misma línea de Pozuelos y Lotman, Susana Sanabria dice que en una sociedad nos encontramos con elementos y discursos canonizados en continua dialéctica con otros textos no canonizados que luchan por integrarse dentro del sistema. (Sanabria, S., 2010) Cabe preguntarnos si las obras que hemos relevado implican el avance gradual de un canon emergente en la Literatura Infantil y Juvenil. Si es así, se trataría de un canon de obras, más que de autores —según la clasificación de María Teresa Andruetto—. No podemos negar el pedido editorial a autores consagrados para que escriban ficción histórica, pero sí podemos reconocer el esfuerzo por lograr obras de calidad literaria.

Conclusiones

Por todo lo expuesto, podemos sostener que la ficcionalización de la historia en la literatura infantil y juvenil argentina de las últimas décadas consolida su presencia. Creemos que la recurrencia a otros modos de estructurar los relatos —focalizados en ampliar las competencias lectoras de los destinatarios y en actuar perlocutivamente sobre su conciencia histórica—, sumada a la publicación en aumento de obras que narran hechos fundacionales del país, implica el surgimiento de nuevos tipos textuales así como de un canon emergente, forzado por el carácter híbrido de la relación historia-ficción, cuyas tensiones son difíciles de aprehender, pero que nos siguen conmoviendo, porque reinventar la memoria desde el encuentro siempre nos desafía a reinventar nuestro presente.

Referencias

Andruetto, M. T. (2007). Algunas cuestiones en torno al canon. *Imaginaria*, N.º 217. <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>

Aristóteles (IV a. C.). *Poética*.

- Averbach, M. (2013). *El año de la vaca*. Editorial Sudamericana.
- Barthes, R. (2^{da} ed). (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica S.A y Editorial Paidós SAICF.
- Basch, A. (2001). *José de San Martín, Caballero de principio a fin*. Alfaguara.
- Basch, A. (2016). *Belgrano hace Bandera y le sale de primera*. Santillana.
- Birmajer, E. et al. (1^{ra} Ed.) *Las otras islas*. Alfaguara.
- Bodoc, L. (2000). *Los días del Venado*. Edit. Norma.
- Bodoc, L. (2002). *Los días de la Sombra*. Edit. Norma.
- Bodoc, L. (2004). *Los días del Fuego*. Edit. Norma.
- Bodoc, L. (2008). *El espejo africano*. Ediciones. S.M.
- Bodoc, L. (2016). *El rastro de la canela*. Ediciones. S.M.
- Casado, J. (1988). Duby reivindica el derecho del historiador a soñar. Diario *El País*. https://elpais.com/diario/1988/01/13/cultura/569026805_850215.html
- Estébanez Calderón, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Editorial Alianza.
- Florescano, E. (2009). *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=13009>
- Guzman Pinedo, M. (1993). Algunas consideraciones sobre la ficcionalización del discurso histórico. In: *América: Cahiers du CRICCAL*, n.º 12, 1993. Histoire et imaginaire dans le roman latino-américain contemporain, v1. pp. 55-61; doi: <https://doi.org/10.3406/ameri.1993.1117>
- Laragione L. y Shua, A. (1^a Ed) (2016) *Emanuel y Margarita Un viaje inesperado*. Edit. Santillana.
- Lukács, G. (1965). *La forma clásica de la novela histórica*. http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/lukacsde/lukacsge00006.pdf
- Muleiro, V. (2003). *Don Perro de Mendoza*. Edit. Alfaguara.
- Piñero, C. (1^a Ed. 4^a reimp.) (2016) Grupo editorial Norma.
- Ricoeur, P. (7^a Ed.) (1999). *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós Ibérica S.A e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanabria, S. (2010). Literatura: canon y corpus. *El blog de Lic. Susana Sanabria*. <http://susanabria.over-blog.es/article-literatura-canon-y-corpus-50551345.html>
- Sevilla. F. (1^a Ed.). (2016). *Espinas en el jardín de la Patria*. Salim Ediciones.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. <http://www.obta.uw.edu.pl/~lukasz/warsztat%20hispanisty/White.pdf>

Exhumar los dispositivos de la posdictadura argentina: el lugar de las revistas culturales especializadas en la literatura para niños (1983-2001)

Mila Cañón UNMDP – CECID – CELEHIS – GRIEL. / macanon@mdp.edu.ar

Resumen: Este trabajo plantea resultados de la investigación acerca de los modos en que los agentes e instituciones inauguran el periodo democrático de 1983 respecto de las producciones para la infancia en la Argentina. En primer lugar, se delimitan dispositivos: se exhuman dos colecciones de revistas culturales, especializadas en LPN (literatura para niños), que documentan el periodo 1987-2001: *Piedra Libre* (1987-1998) y *La Mancha* (1996-2001/ 2003-2006). Productos de las redes generadas desde antes de 1983, las colecciones existen gracias a las condiciones de posibilidad que permitieron reorganizar el campo en el curso de su consolidación: las posiciones de ciertos agentes, formaciones e instituciones y la animación del mercado editorial, sus transformaciones y operaciones respecto de esta producción simbólica.

En segundo lugar, se inscriben ciertos posicionamientos respecto de las revistas culturales especializadas en LPN, como laboratorios de una propuesta estética, política y teórica para los mediadores relacionados con lectores infantiles; a través de sus números se posicionan teóricamente y redefinen la LPN desde la vertiente estética. Estas publicaciones periódicas se sostienen en el tiempo a través de sus Consejos editoriales —analizados y comparados— que responden a un colectivo del que la revista es vehículo para redefinir epistemológicamente el objeto LI y otros temas lindantes. El análisis se detiene en aspectos descriptivos para presentar su lógica, ya que no se hallan antecedentes que exploren estos dos dispositivos en investigaciones previas.

Palabras clave: posdictadura, literatura para niños (LPN), revistas culturales.

Cartografías del campo de la literatura argentina para niños

Este trabajo plantea resultados de investigación acerca de los modos en que los agentes e instituciones, de formaciones culturales diversas, inauguran el periodo democrático de 1983 respecto de las producciones para las infancias en la Argentina.¹ Las principales operaciones que se ponen en marcha, la reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (LAPN), responden a estrategias generadas por ciertas instituciones, formaciones y agentes del campo cultural que operan en diálogo con el mercado editorial para producir, preservar y legitimar esta producción estética. Una posible cartografía muestra al menos dos formaciones, resultado de los inevitables juegos y pugnas que se tejieron durante y luego de la dictadura cívico militar (Montes, 2001; Link, 2017; Vulponi y Ortiz, 2010; Medina, 2010): la del centro de Buenos Aires y la del interior de Córdoba, que contribuyeron, junto a otros proyectos, a reorganizar la LAPN por fuera del campo académico y del campo escolar.

Los dispositivos a analizar en este periodo (1983-2001) son numerosos (listas de citación, protocolos

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación (2019-2020) “La lectura entre la escuela y la Universidad” dirigido por la Dra. Carola Hermida, de la Fac. de Humanidades (HUM 541/17- FH- UNMDP- CyT). Y específicamente de la línea de los trabajos de tesis que busca reconstruir el campo, en particular: *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)*.

de la crítica en diversos soportes —libros, artículos, actas de congresos—, catálogos, poéticas de autor), pero nos detenemos en dos no muy transitados por la investigación para presentarlos, en una primera aproximación, como fuentes complejas y representativas del periodo: se exhuman dos colecciones de revistas culturales especializadas en LPN que documentan el periodo 1987-2001: *Piedra Libre* (1987-1998) y *La Mancha*, particularmente en su primera etapa, cuando logra la periodicidad (1996-2001/2003-2006). Producto de las redes generadas desde antes de 1983, las colecciones existen gracias a las condiciones de posibilidad que encauzaron las reflexiones y la militancia crítica de un grupo de docentes y egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego, la formación del centro, liderada por los escritores canónicos de los ochenta en diálogo con el mercado editorial, publica *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*.

De esto da cuenta el análisis de la constitución de los Consejos Editoriales en ambas colecciones, en relación con los escritores y críticos más referenciados y las notas editoriales, que revisten el carácter de manifiestos programáticos, y posicionan a estas colecciones como dispositivos que muestran el proceso paulatino de consolidación del campo, desde 1983/4 y 1987 al 2001, según los límites de estas producciones constituidas en dispositivos de investigación. Por otra parte, los insumos del sistema de publicidad y las editoriales reseñadas en las revistas dan cuenta de una alianza ineludible que operó en la reorganización del campo, antes inclusive de que se produjera el desplazamiento de las publicaciones de LPN hacia el campo escolar.

La LAPN, también censurada durante la dictadura cívico-militar (1976-1983), resurge con la necesidad de cohesionarse, de definirse y delimitarse como campo, privilegiando la vertiente estética y una representación liberadora de la infancia que simbolizó la poética de María Elena Walsh, como expresa la crítica.¹ En principio, que cierta constelación de autores pertenecientes a la vertiente estética publique, o vuelva a publicar, se debe a las gestiones, las oportunidades y las tomas de posición en las que se inscriben para generar efectos en el campo que están a su vez reorganizando, con sus alianzas, rupturas y acuerdos con el mercado editorial (Bourdieu, 1976; Montes, 2001). Ya que la democracia trae nuevos vientos e inaugura con altibajos, sobre todo económicos, con la consolidación y el crecimiento del campo, no fue posible hacerlo sin los acuerdos necesarios para tal propósito. El proceso de la reorganización y consolidación, en una época nueva, desarrolla una lógica interna al margen de la literatura denominada adulta. Ensancha su autonomía en función de sus escritores y lectores, por lo que replica o reconstruye para darse existencia operaciones del campo grande. Sus propios agentes generan pocas relaciones entre la zona infantil con el afuera² y construyen las reglas de funcionamiento a partir de sus posiciones, advirtiendo operaciones específicas alejadas de las instituciones más conservadoras inicialmente, como el campo escolar y académico: tejen sus propias redes de filiación literarias,

¹ En el caso de la LAPN, el desarrollo de la vertiente estética se entronca, al menos, con los antecedentes de las publicaciones del CEAL, la propuesta de María Elena Walsh y Javier Villafañe, y a partir del rol de sus agentes más representativos que participan de esfuerzos colectivos para legitimar el objeto (Díaz Röner, 2000, p. 525).

² El caso más destacado, desde María Elena Walsh que recibe inclusive desde los sesenta premios como el Martín Fierro, tal vez sea la figura de María Teresa Andruetto que también produce en forma equilibrada LPN y literatura para grandes. Recibe muchos premios, pero es la única argentina premiada en 2011 con el Hans Christian Andersen (el mayor reconocimiento mundial para un escritor de LPN). Perteneció a la formación cordobesa, una profesora de Letras que empieza a publicar tardíamente y pasa de la zona, en el sentido saeriano, al mundo. Además, como caso aislado, Graciela Montes y Ema Wolf reciben el premio Alfaguara por la novela, escrita a cuatro manos, *El turno del escriba* (2005), pero no producen en forma sostenida para lectores adultos (Cañón, 2004, p.74; Boland, 2006).

ideológicas y laborales, producen su sistema de premiación, las producciones críticas emergentes,¹ a la par de los criterios comerciales de divulgación de las editoriales especializadas que crecen y se fortalecen (Zabaljáuregui, 2006, pp. 4-6). Roberto Sotelo corrobora estas variables:

Y es la suma de esfuerzos de los sectores que giran en torno a ella lo que le da el sustento para seguir adelante: un nutrido y prolífico grupo de escritores, editoriales que apuestan al género y mediadores (padres, maestros, bibliotecarios y especialistas). (1998, p. 38)

Si son posibles los emergentes del campo (Williams, 1977, p. 145) durante la década de 1980, es porque el aparato de la censura y del silenciamiento no funcionó totalmente. Para reorganizar el campo, luego de años de silencio, los agentes —escritores, especialistas, mediadores— saben que hay que reflexionar, escribir y publicar, aunque el camino se bifurca: desde lo oral, desde los espacios como seminarios y jornadas o exposiciones en las ferias del libro, a la compilación, y del espacio periodístico también al libro. Por ello, además, desde las formaciones culturales surge la necesidad de crear un dispositivo de expresión de las voces que reorganizan el campo, luego de la dictadura, a través de una publicación periódica; en este caso, las dos revistas culturales sobre la LPN (Altamirano y Sarlo, 1983; Beigel, 2003; Gerbaudo, 2015; Badenes, 2017).

Piedra libre a la mancha

La investigación recorta la mirada sobre dos colecciones de revistas culturales, especializadas en literatura infantil, que recorren el periodo estudiado, con el propósito liminar de presentarlas y descubrirlas en este trabajo. La revista *Piedra Libre* (1987-1998) llega a los veinte números, con una tendencia a la regularidad semestral en su publicación; inclusive está inscripta en el catálogo de revistas culturales argentinas CEDINCI —y con su ISSN—, y *La Mancha* (1996-2001 y 2003-2006) cuenta con veinte números en total, que mantienen una regularidad de publicación de dos a tres ejemplares por año en la primera etapa pero luego se detiene y, con las dificultades expresadas en sus editoriales, imprimen cuatro números más, esporádicamente.

Se constituyen como dispositivos complejos ya que su contenido describe un mapeo de la época que va desde 1987 a 2001 principalmente, con una breve superposición de dos años (1996-1998), a través de operaciones de muestreo; especialmente se destacan las notas editoriales que expresan y marcan las políticas de cada publicación en diálogo con el contexto cultural e histórico. Se muestra quiénes hacen las revistas, sus Consejos de Dirección, o sea, quiénes toman las decisiones.² Interesa ver, además, la proyección de los agentes que fueron miembros fundadores de cada colección como dos colectivos diversos: el comité editorial fundador de *Piedra Libre* estuvo constituido por Perla Suez, María Teresa Andruetto, Cecilia Bettolli, Teresita Sassaroli, Nora Gómez, Sandra Panaiotti y Ester Rocha; y el de *La Mancha*, durante ocho ediciones, por los cronopios, Graciela Cabal, Laura Devetach, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Ema Wolf, además de Ricardo Mariño —en solo cuatro números—, Graciela Pérez

¹ En los diversos dispositivos analizados, como en las colecciones, la alusión a la producción crítica deviene siempre como “escasa”, “pobre”, “poco especializada” (PL, N.º 13, p. 17, 1994; PL N.º 20, p. 27, 1997). Pero una mirada al joven campo de la LAPN permitiría reconsiderar no solo la escasez sino también los tonos de la crítica en esta época como “emergentes” y constitutivos del campo.

² Importa detenerse en los sujetos y los colectivos que imaginan estas intervenciones culturales ya que una revista cultural no maneja los parámetros académicos de definición y publicación, sino que es un proyecto colectivo tramado por unos nombres que representan unas ideas políticas acerca de un campo, un tema, un problema.

Aguilar y Silvia Schujer,¹ agentes que en principio parecen transitar trayectorias muy separadas desde cada formación. Además, su estructuración interna da cuenta de una gran complejidad, a partir de algunos descriptores que ayudan a documentar el periodo a través del relevamiento de los agentes del campo involucrados, de las operaciones de inclusión/exclusión de los temas y los problemas de contacto² tratados más lejos o más cerca de la LPN como modos de consolidar el campo, además del corpus literario referenciado en publicidades, reseñas, títulos y autores o textos analizados en artículos y sus sistemas de citación.³ Dice Horacio Tarcus respecto de sus propósitos: “Las revistas constituyen la forma privilegiada de la militancia cultural y su vida es el despliegue periódico de un programa colectivo. Suelen nacer con un manifiesto programático y normalmente mueren cuando ese programa se consuma” (Badenes, 2017, p. 23; Beigel, 2003, p. 111).

Las formaciones culturales que se congregan y dan existencia a la LAPN promueven las publicaciones, intentan la institucionalización de sus acciones, saben que deben visibilizar al objeto si quieren que siga con vida, saben que deben construirlo teóricamente (Badenes, 2017, p. 26). A través de los dispositivos, los agentes defienden el campo y el posicionamiento respecto de lo literario e infantil, que en las revistas culturales no refiere el compromiso con el campo académico en el sentido de Jorge Panesi (1998, p. 15) ni con la pauta publicitaria de una revista con fines comerciales.

Conclusión

Este tipo de investigación desde la sociología de la literatura analiza dispositivos que permiten avanzar en la historización del campo, pero también en sus sucesivas configuraciones. Las formaciones de Córdoba y Buenos Aires generan y sostienen las revistas culturales y especializadas en respuesta a la vertiente conservadora de la LPN pero también al estado general de la cuestión por el regreso de la democracia, como recuerda María Teresa Andruetto:

En ese marco de fervor democrático naciente, fundamos—durante el filo de los años 83/84— un centro de LIJ, en busca de un espacio más específicamente literario en relación a este tipo de libros, un espacio que se opusiera a posturas más conservadoras y utilitarias. Lo que buscábamos revisar, cuando no combatir, eran los fines didácticos, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos. Veníamos de hacer estudios literarios, casi todas egresadas de la carrera de Letras, y queríamos plantarnos lisa y llanamente en la literatura. (Andruetto, 2009, pp. 13-14)

Por esa misma razón, los diferentes apartados de las revistas como dispositivos complejos y las operaciones de constitución demuestran líneas de análisis de la LAPN. Las notas editoriales como el espacio de expresión, a modo de manifiesto—especialmente en los primeros números de cada colección—, salvaguardan el programa de la publicación, de la política estética que se defiende, en este caso: un modo de definir la infancia y la literatura que se le destina desde la vertiente estética, en la

1 Al revisar los protocolos de la crítica, demostramos que Díaz Röñner genera la categoría de cronopio en el año 1991 en un artículo que publica en la *Revista del Quirquincho* y que se incluye en su libro póstumo, *La aldea literaria* (2011) (Couso y Cañón, 2019).

2 Las operaciones de construcción centrales evidencian las problemáticas del campo desde los 80 hasta el 2006, y las adyacentes (como la infancia y la adolescencia, los talleres, la mujer, la lectura, la promoción de la lectura, entre otros). Desarrollos que exceden esta ponencia.

3 Foucault, en *El orden discurso* (1992), establece los procedimientos externos e internos que controlan y delimitan los discursos. Los procedimientos de control y distribución componen en sí mismos una maquinaria de vigilancia, pero Foucault agrega un tercer grupo que atraviesa, también, el mundo de los discursos y lo sostiene a su vez. Se refiere a las “condiciones de utilización” que involucran directamente a los sujetos que regulan y a los que utilizan los discursos, que nos permiten pensar estas revistas como dispositivos que regulan las voces, las exclusiones, los discursos sobre la LAPN (Foucault, 1992).

senda de María Elena Walsh, tomando la posta de los cronopios.

Referencias

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Literatura/sociedad*. Hachette.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Badenes, D. (2017). *Editar sin patrón: la experiencia política-profesional de las revistas culturales independientes*. Club Hem Editores.
- Beigel, F. (2003). Las revistas culturales como documentos de la historia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(20), 105-115.
- Boland, E. (2006). La literatura infantil en la Argentina. El estallido de los años '60. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 20, pp. 7-10.
- Bourdieu, P. (1976). *Algunas propiedades de los campos*. Grijalbo.
- Cañón, M. (2004). *La literatura entre la escuela y el mercado. La construcción del canon literario en el actual II ciclo de la Educación General Básica* (Tesis de Maestría en Letras Hispánicas UNMDP)
- Cañón, M. (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)*. (Tesis del Doctorado en Letras UNMDP) <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/909>
- Couso, L. B. y Cañón, M. (2019). Lecturas, escrituras y una persistencia: Graciela Montes. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 6(12), 49-69. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2654>
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En Drucaroff, E. *Historia crítica de la literatura argentina: la narración gana la partida* (pp. 511-531). Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Comunicarte.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gerbaudo, A. (2015). La contraofensiva para universitaria durante la última dictadura argentina: el caso de Lecturas críticas. *Iberoamericana. América Latina* 15(58), 101-121. <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.15.2015.58.101-121>
- La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. Domergue, Eric. (1996-2006). Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- Link, L. (2017). *La lectura: una vida...* Ampersand.
- Medina, M. (2010). Ni borrón ni cuenta nueva. Una mirada sobre la literatura infantil y juvenil argentina relacionada con la dictadura. En López, E. (comp.). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*, (pp. 71-84). Lugar.
- Montes, G. (2001). *Literatura y sociedad*. Manuscrito no publicado. www.gracielamontes.com
- Panesi, J. (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En Giordano, A. y Vázquez, C. (1998). (comp.). *Las operaciones de la crítica* (pp. 9-21). Beatriz Viterbo-UNS.
- Piedra Libre*. Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil (CEDILIJ). (1987-1998). CEDILIJ. ISSN 03257-0777
- Sotelo, R. (1998). Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina. *Educación y Biblioteca*, 94, 38-44.
- Vulponi, A. y Ortiz, M. F. (agosto de 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. *I Jornadas Conjuntas del Área de Historia del CIFYH y de la Escuela de Historia VIII Jornadas de la Escuela de Historia*. UNC.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Península.
- Zabaljauregui, H. (2006). La industria editorial argentina a partir de la década del '90. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, 20, 4-6.

La palabra propia como sitio de resistencia. Experiencias en un taller infantil de escritura de invención

María Gisela Manoni / gisemano@gmail.com

Abstract: Enmarcada en un proyecto de tesis, esta ponencia busca compartir experiencias y reflexiones suscitadas en un taller infantil de escritura de invención. Indagaremos en el desarrollo de la imaginación y la escritura literaria en niñxs, nos preguntaremos acerca del impacto de las consignas, del rol de la oralidad, del diálogo de ideas, del compromiso con la fantasía y las posibilidades del formato taller. El estudio se centra en las experiencias del taller de la Escuela Artística Vocacional 5-018 Chalo Tulián de Tupungato, Mendoza, que recibe a niñxs de 9 a 12 años. Junto con Andruetto y Lardone, buscamos que lxs estudiantes no se queden con “la cáscara” de lo literario y se animen a bucear en los matices del “adentro”. Nos interesa hacer foco en el “trabajo artesanal” (2011) con la palabra. Analizar cómo éste deviene en “sitio de resistencia”; donde se construye la propia palabra, abordando “los intereses profundos del niño” (Devetach, 2012), apelando a la “proximidad” e “historicidad” de lenguajes y significados (Montes, 1991), dentro de procesos de construcción de identidad y relaciones sociales (Frugoni, 2017). Los aportes de este trabajo podrían ayudar a repensar las prácticas áulicas y las formas de acercar a niños y niñas a la literatura. En estos tiempos, cuando las infancias reciben todo *procesado*, nos preguntamos si el descubrimiento y construcción de la *voz* propia pueden alzarse como formas de resistencia.

Palabras clave: Escritura de invención, taller infantil, educación artística.

La palabra propia como sitio de resistencia. Experiencias en un taller infantil de escritura de invención

Dos situaciones me ayudarán a introducir el tema que quiero compartirles. Cuando suelo indagar sobre las prácticas de escritura con chicxs de 6to grado (11 y 12 años) —en talleres ocasionales de escritura que coordino en escuelas de Tupungato, Mendoza— lo primero que exponen es que escribir “es aburrido”, que la seño les hace muchos dictados, que copian todo el día del pizarrón o que les cuesta expresarse “correctamente” por escrito. Sin embargo, al avanzar un poco con las preguntas, muchxs reconocen que escriben historias, que han inventado un superhéroe y sus aventuras, que llevan un diario íntimo e incluso que tienen grupos de amigos con los que crean historietas en red. Basta acercar un poco el lente para que la realidad adquiera otro color, generalmente más prometedor que las quejas y preconceptos que retumban como campanadas en las escuelas.

El segundo hecho, que quiero traer a colación en este texto, ocurrió cuando Miguel (12), un chico que participa del taller estable hace 3 años, me pidió que corrigiera un cuento que debía presentar a su seño de séptimo grado. El texto no parecía ser de él, al menos no del escritor que yo conocía. Redundaba en palabras “formales” y rebuscadas, en explicaciones y cerraba con un final predecible y en el que dejaba ver los esfuerzos que había hecho para incluir una moraleja. Cuando le compartí mis apreciaciones, Miguel me hizo saber que esa forma de escribir era “la correcta” en su escuela. “No es como aquí, que podemos inventar lo que queramos y jugar con las palabras”, agregó.

Algunas apreciaciones sobre lo expuesto. Primero, la necesidad de volver a pensar cuánto la escuela

aleja a niños y niñas del placer lúdico y exploratorio con el lenguaje. La mayoría de ellxs relacionan la escritura con el acto desencarnado y despersonalizado de copiar voces, ideas y estilos de otrxs. Sin embargo, la experiencia del taller nos demuestra que, cuando descubren lo liberador que es *tomar la palabra*; la escritura suele convertirse en una carta de presentación, una búsqueda y hasta un *sitio de resistencia*.

Sobre estas ideas rondará mi ponencia, la cual se enmarca en un proyecto de tesis para la Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la UNCuyo. La investigación se basa en las experiencias y reflexiones suscitadas en el taller infantil de escritura de invención de la Escuela Artística Vocacional 5-018 Chalo Tulián de Tupungato. Se trata de uno de los reductos maravillosos que permite la educación pública mendocina en sus formatos formales no obligatorios, un espacio donde el gusto por la literatura y la invención no tienen *corsets* ni estructuras y donde compartimos caminos, aventuras y búsquedas con Los Mutantes de las Letras, una banda de escritorxs nóveles (no por eso poco osadxs) de entre 9 y 12 años.

El trabajo busca sistematizar las experiencias-encuentros que tenemos cada jueves del año con los y las Mutantes, quienes conforman mi población de estudio. Metodológicamente, la sistematización permite indagar sobre los procesos y resultados de estas experiencias educativas; que —según la Unesco (2016)— son “construcciones sociales (...) en tránsito hacia la innovación y para su sostenimiento requieren de estrategias de fortalecimiento”. Por ello, estas experiencias significativas “en fases no consolidadas”, pueden constituirse en “motor de cambio” (p.11). Y, en este sentido, la sistematización permite reconstruir el proceso de escritura, analizando los componentes aplicados, las metodologías utilizadas e identificando los factores que favorecen el cambio.

Los antecedentes en los que se inscribe este estudio se acercan a la experimentación y el *trabajo artesanal* con el lenguaje, y se alejan de los enfoques tecnicistas y comunicativos. En palabras de Maite Alvarado, partimos del supuesto de que el “conocimiento que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende puentes hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores” (2001, p.21).

En el extenso recorrido teórico y experiencial que tiene la escritura de invención en la Argentina y en el mundo, retomamos miradas y propuestas que dejaron interesantes aportes. En el país, el docente de secundaria Emilio Alonso Criado fue uno de los precursores que se animó a trabajar esta línea en su escuela entre 1915 y 1918. Sin embargo, si nos centramos en los talleres de escritura propiamente dichos, la referencia casi obligada en el país es el grupo Grafein. “Hacia principios de la década del setenta un grupo de alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la UBA decide fundar un colectivo de escritura” (Frugoni, 2017, p. 20), que dará el puntapié para una extensa línea de reflexión sobre la escritura. Otros estudios siguieron esta línea de trabajo, como los de Gloria Pampillo, Maite Alvarado, Graciela Montes o, más adelante, María Teresa Andruetto y Liliana Lardone, Gustavo Bombini, entre otros.

A nivel mundial, nos interesan los aportes de referentes, como el maestro italiano Gianni Roddari sobre “el arte de inventar” o del grupo Ouvroir de litterature potentielle (OuLiPo, Taller de literatura potencial), un grupo fundado a principios de los sesenta por matemáticos y escritores, entre los que estaba Italo Calvino. Lo que se repite en estas propuestas y estudios es el entusiasmo por *desacartonar* el uso del lenguaje para transformarlo en materia de invención, como una manera inmejorable de apropiación y uso del mismo para la construcción de la voz propia.

Con las manos en la masa

En la planilla curricular de la escuela Chalo Tulián de Tupungato, el de lxs Mutantes se ofrece como un “Taller Literario”, pero nos interesa que en la práctica sea más un taller de escritura de invención. Hago esta salvedad, siguiendo a Maite Alvarado, para alejarnos de la figura del escritor “prestigioso” que funciona como modelo a seguir y autoridad y acercarnos a una experiencia *artesanal* de escritura donde todxs *interaprendemos* a ser escritores y lectores y donde construimos —junto a lxs otrxs— nuestra *propia voz* (2001).

Las Escuelas Artísticas Vocacionales de Mendoza (cerca de 30, distribuidas en todo el territorio provincial) plantean una forma distinta de acercarse al arte y el conocimiento. Si bien pertenecen a la educación formal, mantienen dinámicas más descontracturadas: sus talleres no son obligatorios, no cuentan con un programa de contenidos “propuesto” por la Dirección General de Escuelas y los mecanismos de evaluación no responden a cánones habituales del sistema. En estas escuelas la única promoción es lo que se aprende y comparte y los grupos de trabajo se arman con gente que comparte un rango etario (niñxs, jóvenes, adultxs) y el gusto especial por la disciplina. Por tratarse de una modalidad vocacional, la asistencia es variable, pero suele haber alto nivel de asistencia.

Pese a que este formato educativo es ideal para trabajar la escritura y la literatura desde la exploración, el juego y la creación; en lo administrativo, cuesta que el espacio sea encuadrado dentro de la enseñanza artística. En más de una oportunidad, hemos tenido que redactar argumentaciones para sostener que la Literatura es un arte y hay funcionarios que creen estar en falta por sacarla del ámbito de la enseñanza formal de la Lengua. Para muestra vale un botón: sólo hay dos escuelas artísticas en Mendoza que ofrecen el “Taller Literario”.

El dato no es menor para los fines de este trabajo. Socialmente, la enseñanza de la Lengua y la Literatura es vinculada a la transmisión de un saber establecido y reglado. Por lo general, no se considera al lenguaje en sus posibilidades lúdicas y explorativas, en su fuerza expresiva y el compromiso con la subjetividad que sí plantean las disciplinas artísticas. Porque considerar al hacer literario como arte implica empezar desacralizar al lenguaje, bajarlo del pedestal, cuestionarlo, desarmarlo y tomarlo como una arcilla que se puede moldear según mis intereses creativos y expresivos. También implica un compromiso del artista con su obra, con su escrito, un involucrarse en la construcción de su propia voz.

En este sentido, me gusta pensar en nuestra aula de la Artística como un sitio de resistencia. En muchos ámbitos de su vida diaria, lxs niñxs están sentenciadxs a ser merxs receptorxs pasivxs (pantallas, algunas clases escolares, internet y hasta en ciertos libros “pensados” para darles una enseñanza). En el taller, los y las Mutantes son hacedorxs, son artistas, son protagonistas, son responsables de lo que escriben... y eso no es poca cosa. Tomando prestadas las palabras de Andruetto y Lardone (2011), creemos que el taller es “un lugar donde se habla de lo que importa, frente a los *no lugares* de la sociedad moderna”, donde niños y niñas utilizan el lenguaje (lectura y escritura) para conocer, debatir y tomar postura frente a los temas que les preocupan o interesan.

En el taller, los *disparadores* o consignas de invención son solo propuestas arrojadas a la mesa y —casi siempre— van mutando en el camino. El debate, la charla, la escucha atenta y —hay que decirlo también— el caos son centrales en el momento creativo. La figura de la coordinadora es la de quien acompaña, ofrece estrategias y lecturas, pregunta y —solo a veces— organiza el espacio y clima en el taller. No se hacen correcciones, al menos que se soliciten, y la prioridad es NO interrumpir el proceso. En cuanto al espacio de trabajo, a veces se prioriza el aula para favorecer la concentración (de panza

en el piso, en una mesa común, en ronda, de cara a la pared). Pero también se ocupa el patio o aulas compartidas con otros talleres (Artes Visuales, Piano, Canto Comunitario) por la estimulación sensorial.

La población de estudio son las y los Mutantes: unxs diez niños y niñas, entre 9 y 12 años, que cursan su primaria en escuelas públicas y privadas y tienen diferentes trayectorias educativas y experiencias lectoras. Uno de los mutantes con autismo es un incansable y exquisito buscador de su propia palabra.

Abrir la puerta para ir a jugar

Los niños y las niñas tienen una familiaridad con el juego que lxs adultxs hemos perdido. Por su parte, la escuela no parece interesada en ayudar a conservar esta actitud, básica para la invención. Para crear historias, personajes y situaciones hay que animarse a jugar; pero también hay que involucrarse con lo que se está creando sin censuras propias ni ajenas. Hay códigos ya establecidos entre los y las mutantes. Saben que no importa cuán alocada o irreal sea la idea a escribir, mientras tenga sentido dentro de la ficción. “Creo que es buenísimo y voy a defender mi cuento del moco”, amenazó Nico (10) ante las risas de sus compañerxs. Había escrito una genial historia de un moco que paseaba por la ciudad, colgado de los zapatos de los peatones.

“A cada momento se aprende junto al grupo que los bordes están para traspasarse, que no hay manuales que definan la escritura, que nada es seguro salvo el deseo de decir”. Andruetto y Lardone lo resumen de manera exquisita (2011, p.23). Y Graciela Montes irá más allá y nos advertirá sobre el temor de los adultos a abrirles a niños y niñas las puertas de la fantasía. “El corral protege del lobo, ya se sabe; pero también encierra” (Montes, 1991, p. 17).

Lejos de limitar, las dinámicas-consignas tienen el desafío de seducir, invitar a la exploración y al placer por la invención. En los primeros encuentros, surgen preguntas como la de Julián (10): “De verdad... ¿puedo inventar el planeta que yo quiero? ¿Y organizar un espectáculo de rock allí?”. Y su entusiasmo confirma lo liberador que resulta el acto creativo. Hacia el final del año es común leer historias como las de Carrasco, el monstruo de Nico que le tiene “pánico a los zapatos” o el fantasma de Daira (9) que teme a los humanos porque “desayunan café, usan celular y son raros”. Crear un mundo que rompe con lo esperable también es una forma de resistencia.

Empuñar la palabra propia

Para que los y las peques *tomen la palabra* es esencial partir de su mirada y sus intereses: lo que sienten, piensan, se preguntan o se animan a jugar en ese momento. Esto implica también un autoconocimiento. “Qué ocurriría si... fuera presidente”. Nico decretaría que el helado es gratis y las clases, ilegales. La hipótesis fantástica de Gianni Rodari es muy interesante porque, como ocurre en el teatro, les ayuda “a meterse en el pellejo de los otros, ponerse en una situación, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos” (Rodari, 2016, p. 35).

Estas dinámicas despiertan mayor entusiasmo cuando se vinculan con situaciones y lenguajes próximos a lxs niñxs. Por ejemplo, cómo sería pasar un día dentro de un videojuego. Ángel (11) eligió el Minecraft: “Desperté en un mundo cuadrado, donde había árboles cuadrados. Todo era cuadrado. Vi mis manos, también eran cuadradas. Así es que golpeé un árbol y cayeron cubos de madera”, dice parte de su cuento. El inventar una falsa identidad para un personaje es atractivo, pero lo es más si el personaje es alguien de su entorno cercano. Laureano (11) no encontró mejor motivo de inspiración que su sueño de Matemáticas: “Cuando llega a su casa, le sale una cola larga azul... Ella parece una persona normal, pero no es verdad. Viene del planeta Marte, tiene cuchillas calentadas con lava y llegó a la

escuela hipnotizando a los que le hicieron la entrevista”, escribió.

Como dice Montes, nos han enseñado a manejarnos con “el lenguaje oficial” y los “significados oficiales”. Apropiarse de las palabras y sus sentidos requiere de tiempo y osadía, como todo aprendizaje. La escuela suele crear una distancia que le quita “historicidad”, “polisemia” y cercanía a las palabras (1991, pp. 22-23) Es indescriptible el entusiasmo que experimentan al poder escribir un cuento al revés o inventar una palabra que no existía o darle otro significado o crearse una identidad ficticia. Empiezan, tímidamente, alterando su nombre real —Azul-04—, luego se entregan a la ficción y terminan como Morena, llamándose Zanahoria-luchona, pues venía de un “planeta dominado por zanahorias, donde ellas están hasta en la sopa”.

Como coinciden varios de los autores aquí mencionados, la voz propia se construye en diálogo con otros. La lectura literaria, el debate y el andar y desandar textos de otros nos ayuda a pensar los nuestros. Así, la lectura de fragmentos de “Sucedió en colores”, de Liliana Bodoc, termina en un gran poema colectivo, con una estrofa de cada color. O el chofer del “Colectivo fantasma” de Ricardo Mariño se transforma en un policía fantasma para Sofí (10), y Julián (9) se inspira en el texto de Marcial Souto, pero no “Para bajar a un pozo de estrellas”, sino para redactar las instrucciones para pasar a través de un espejo.

Escribir en comunidad

La resistencia en la escritura no se da en soledad, al menos esto demuestran los chicos del taller. El diálogo es fundante en sus prácticas de escritura. En medio del acto creativo debaten desde cómo escribir la palabra de manera correcta, hasta las realidades que les preocupan. Una de las dinámicas fue pensar a su ciudad, país o mundo en el futuro. Después tenían que enviar —de manera casi telegráfica— mensajes desde ese futuro a la población actual. La mayoría de los SMS referían a la contaminación del planeta, a conflictos entre humanos, a los peligros del extractivismo, entre otros. “Van a matar a todas las personas que se llaman Juan. Ten cuidado México”. “La teoría es real. Todos los países van a volver a formar un solo continente. Como el Pangea al principio. Ahora somos todos japoneses”. “Están todos los animales en una isla. El resto es lava. No destruyan el planeta”. “Las escuelas son con hologramas. Te dan clases cortas. Es mucho mejor”. ¡La escuela no podía quedar exonerada de la mirada crítica!

Buena parte de la magia que ocurre en los talleres infantiles de escritura radica en esa empatía y solidaridad del acto creativo. También coordino un taller de escritura de adultos y esto no es, ni por asomo, similar. Pareciera ser que los niños tienen en claro que la mejor historia es la que se construye entre todos. En palabras de Frugoni, el “hecho de tomar la palabra buscando una voz propia que siempre está tramada más o menos conflictivamente con las voces ajenas” implica ser sujeto activo y protagonista en una práctica social y cultural (2017, p.99).

Finalmente, confiamos en la escritura de invención como sitio de resistencia, donde se resiste desde el juego, la creatividad y el compromiso con la *palabra propia*, construida en libertad y a partir del diálogo e intercambio de ideas.

Referencias

Alvarado, M. (2001). *Enfoque en la enseñanza de la escritura*. Flacso-Manantial.

Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman, D. e Istvan (1994) *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Setenta Soles Grupo Editor.

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011) *El taller de escritura creativa. En la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.

Devetach, L. (2012). *Oficio de palabrera*. Comunicarte.

Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*. El Hacedor.

Mogollón Campos, L. A. (2016) Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie: "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 3. Unesco. Representación en Perú. Editora CARTOLAN.

Montes, G. (1990) *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Coquena grupo editor.

Rodari, G. (2016) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Paidós.

La literatura infantil, un encuentro intergeneracional

Esp. Prof. Liliana Scalia (Universidad Nacional de San Juan Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes) / lilianascaliamail.com

Abstract: El presente trabajo se propone describir algunos aspectos de la escritura y la lectura de la literatura infantil que la convierten en un verdadero encuentro intergeneracional. Por un lado, se intentará reconocer, a través de procedimientos utilizados en el lenguaje literario de autoras como Iris Rivera, María Teresa Andruetto y Silvia Schujer, gestos de acercamiento al “enigma de la infancia” (Larrosa, 2000). Por otro lado, si bien la tarea de aproximación al libro infantil es en principio competencia adulta, lo que ocurre durante la lectura ya es una tarea compartida. Por lo tanto, en este punto se buscará reflexionar acerca del rol de mediador que poseen los niños y niñas al momento de leer un texto. Estas reflexiones sobre la escritura de un adulto que toma la iniciativa para acercarse hasta la mirada infantil y sobre la lectura compartida que promueve el diálogo entre niños/as y adultos involucrados en el mismo juego, pretenden ser un aporte para repensar, como mediadores adultos, la elección de los textos y las prácticas de lectura que proponemos a fin de permitir, en torno al texto artístico, un verdadero encuentro intergeneracional.

Palabras clave: literatura infantil, escritura, lectura, encuentro intergeneracional.

*Soy un monigote de arena.
Juguemos, y si me borro,
por lo menos me borraré jugando*
Laura Devetach (2015)

El presente trabajo surge a partir de reflexiones realizadas en torno a diferentes talleres con niños y docentes llevados a cabo en el marco del proyecto “Literatura con niños y niñas: el inalienable derecho a la experiencia estética”, del Instituto de Literatura “Ricardo Güiraldes” de la UNSJ. En dichos encuentros, el texto literario fue el protagonista que nos convocó a jugar y, en todos los casos, los participantes de diferentes edades nos convertimos en monigotes que, aun con el riesgo de ser borrados, vivimos intensamente el momento.

Esta experiencia nos cuestionó sobre la fuerza centrípeta del texto literario. Cada mundo posible leído nos abrió las puertas para ir a jugar y nos permitió compartir un tiempo y un espacio fuera de las coordenadas reales. Durante la lectura pudimos ser conejos, gatos, violines, abejas, mujeres y hombres enamorados, aventureros o soñadores; pudimos trasladarnos a tierras lejanas y exóticas o, por el contrario, muy cercanas y cotidianas como la cocina de casa o nuestra cartuchera. Paralelamente a cada metamorfosis, experimentamos diferentes emociones: amor, enojo, miedo, angustia, soledad, libertad... porque, como señala Jorge Larrosa (2008), la poesía es, también, entre muchas otras cosas, una exploración de lo humano que no está normada ni por el saber ni por el deber. En este sentido aclara que es una exploración, desde luego, hecha con esa materialidad propia del trabajo poético que es el lenguaje.

Lo cierto es que, a través de las palabras que se hilvanaban armando el entramado, abandonamos el tiempo cronológico propio del mundo adulto, para ingresar, como dice Walter Kohan (2019), al *aión*, al tiempo de la infancia. Al respecto, este filósofo sostiene:

El tiempo de la infancia no es cronológico. Lo dice Heráclito en el fragmento 52. El tiempo, como aión, es un niño que juega. Agrega que el reino de aión es un reino infantil. Un niño reina en aión, tiempo duración, de inmersión, no numérico como el tiempo de la adultez. El tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor.

El tiempo cronológico es el tiempo del reloj, del calendario, de la ciencia, de las instituciones, de la escuela, de la universidad. Es el tiempo de las previsiones, los programas, los pronósticos. Allí mandan los adultos. Hacen cuentas, anticipan, proyectan. Es el tiempo que permite viajar en los medios de transporte, ir a la luna, seguir un tratamiento, tener un préstamo en un banco. Es el tiempo de la técnica y la tecnología. (párr. 4 y 5)

En esta misma perspectiva teórica, no sujeta al tiempo cronológico, Carlos Skliar (2011) define a la infancia como el tiempo de la intensidad, del andar desacompañado. Esa posibilidad de *aión* es espontánea en niños y niñas a quienes aún el paso de los años no modeló su andar, ni la percepción lógica del mundo que los adultos construimos y en la que nos empeñamos en hacerlos entrar.

La misma posición la comparte Luis Pescetti (2018) desde una mirada no filosófica sino de campo, cuando dice que “un niño siempre va a tener una edad determinada; el mundo infantil, no; es una clave, son reglas, modos de hacer y de ver” (p. 35).

Ese reino de la imaginación, que nos invita a jugar y experimentar intensamente el ser y el sentir, se halla en cierta literatura que, aun siendo escrita por adultos, asume la mirada de la infancia y se permite entrar y construir un tiempo intenso.

Entre esas autoras encontramos a Iris Rivera, Silvia Schujer y María Teresa Andruetto, de quienes intentaremos describir procedimientos utilizados en el lenguaje literario de alguno de sus textos, como gestos de acercamiento al enigma de la infancia (Larrosa, 2000).

En *Cucos azules* (2018), Iris Rivera rescata la figura del Cuco, tan cercana a los miedos de los niños, a fin de transgredir el imaginario utilitarista que de él hacemos los adultos y construir alternativas liberadoras. Este personaje siempre fue incorporado en la literatura tradicional como “mecanismo de ‘peligrificación’ del mundo, para luego proteger al sujeto en peligro de ciertas conductas no deseadas” (Devetach, 1993, p 28). Por eso nos resuenan frases como: *portate bien, hacé los deberes, dormite, porque si no, va a venir el Cuco*.

En el caso de este cuento, el Cuco hace su aparición como consecuencia de que la niña, protagonista y narradora, camina descalza por la casa y no quiere ponerse las zapatillas. Esta situación saca de quicio a su tía Enriqueta porque está limpiando el piso de la cocina. Cuando la señora, en plena tarea, ve a su sobrina desafiar las reglas del decoro doméstico, inmediatamente aparece en escena el Cuco (su aliado de siempre) que comienza a perseguirla. Para escapar, la niña se mete dentro de una cafetera; pero esta no es la solución, ya que el verdugo también logra hacerlo. Entonces, una secuencia disparatada de empequeñecimientos progresivos permite que la niña escape y, paralelamente, va limitando el poder del verdugo hasta que finalmente queda atorado y encerrado en una lapicera azul. Lo mejor de este desenlace es que la niña logra salirse con la suya y, además, posee el capuchón de la lapicera, que solo destapará cuando quiera escribir historias de cucos azules.

La minimalización de los personajes y la tematización de la escritura y lectura creativa son dos procedimientos usados por la autora en este y otros relatos. Tal es el caso de *La llave de Josefina*, en donde la protagonista posee una llave que le permite entrar a diferentes seres: una abeja, una gota de miel, un perro, un hombre, etc. Esta llave le da el acceso a “descubrir lo fantástico y bello que hay en el interior de lo cotidiano” (Devetach, 1993, p. 11). Con ella puede detenerse sobre lo que la rodea o lo que va conociendo; las únicas condiciones que debe cumplir son animarse a llevar el ritmo pausado que este recorrido requiere y realizar una mirada intensa. La llave, es decir, la literatura, acompaña el paso desacompañado y le brinda una mirada libre, curiosa y profunda sobre el mundo, la cual —como en *Cucos azules*— puede liberarnos de nuestros temores y de los mandatos preestablecidos.

Por su parte, Silvia Schujer, en *Enojo de conejo* (2009), utiliza otros tipos de procedimiento más comunes en el juego infantil, como son la personificación de animales y objetos junto con la repetición de secuencias. En este caso, al conejo personaje se le presentan situaciones que lo enojan y que lo transforman en otra cosa, lo enajenan. Primero se convierte en gato cuando no encuentra a su hermana para molestarla y, luego, en violín, cuando su enojo crece debido a que no encuentra qué comer porque han limpiado la ciudad. Por suerte, alguien lo encuentra y lo acerca al ensayo de una orquesta sinfónica, donde descubre que la música lo tranquiliza y vuelve a ser conejo.

La historia nombra, en un idioma cifrado, los misterios esenciales que a veces no logramos entender, como la insatisfacción, el enojo, el cambio de humor. Jugar a que nuestros monigotes se pueden enojar y desenajar, pueden ser ellos mismos y estar fuera de sí, es una forma de comprender la vida propia y ajena (Reyes, 2007).

En el caso de María Teresa Andruetto, el efecto en los textos elegidos no es el de acercar lo cotidiano o detener la mirada intensamente en lo conocido, sino que es el juego de una niña inquieta y curiosa que busca traspasar toda frontera espacial y temporal. En *El árbol de lilas* (2008), por ejemplo, va hacia el Norte, el Sur, el Este y el Oeste o, en los cuentos de las antologías: *El anillo encantado* (2019) y *Huellas en la arena* (2012), se traslada a reinos antiguos y lejanos. Sus personajes son hombres y mujeres adultos, quienes, insertos en un tiempo *aión*, se atreven a las más osadas aventuras de amor, de locura y de muerte.

Dos procedimientos muy constantes en su producción son la intertextualidad y la repetición. Sin abandonar su tiempo cronológico ni sus saberes recogidos por la experiencia de los años, Andruetto retoma citas de sus lecturas literarias y filosóficas y se detiene en ellas con una mirada infantil. Esto es posible si consideramos la infancia como una forma de ser y estar (Skliar, 2018) frente al mundo. La autora logra ahondar en una frase elegida y, a partir de ella, libera su imaginación y construye una historia o un poema.

En *Trenes* (2007), por ejemplo, parte de una greguería del escritor español Ramón Gómez de la Serna, la cual coloca de epígrafe: “La fuerza del amor era tanta que de pronto los dos trenes comenzaron a correr en el mismo sentido”. La frase le sirve de puntapié para imaginar el encuentro entre una ella y un él. Los adultos y niños que leemos su texto nos vemos obligados a detenernos en esa imagen y, como en la llave de Josefina o como a través del espejo de Alicia en el país de las Maravillas, nos metemos en un mundo mágico donde todo es posible. Durante la lectura somos y estamos en la infancia.

En el caso de su cuento *El incendio* (2008), parte, nada más ni nada menos, de una cita de Sören Kierkegaard: “En un teatro se declaró un incendio entre bastidores. El payaso salió para dar la noticia

el público. Pero este creyó que se trataba de un chiste y aplaudió con ganas.” A partir de este epígrafe imagina que, en el teatro de una ciudad, un payaso quiere avisar sobre un incendio; pero las mujeres espectadoras se ríen, no le creen, entienden que es parte del show y terminan todos incendiados. ¿Parábola de nuestra época? Lo cierto es que, sin discurso explicativo, la literatura nos devuelve una imagen del mundo, como en la caverna de Platón.

En ambos textos aludidos: *Trenes* y *El incendio*, utiliza también la repetición como mecanismo retórico. Dicho recurso, empleado estéticamente, no es un adorno; es un proceso de pensamiento particular. La repetición nos hace entrar en la mirada infantil que se regocija en lo que avanza y retrocede sin necesidad de cumplir con un tiempo estructurado que llegue prolija y vertiginosamente hacia un final. ¿Cómo no recordar los juegos de manos, las retahílas, la canción de la Chivita que no quiere salir de ahí y por eso hay que llamar al Lobo y a un sinnúmero de personajes que se encadenan ilógicamente para ayudarse, aunque eternamente nadie lo logra?

En *Trenes* se repite la historia de cada personaje que viaja mirando por la ventanilla, uno hacia el Norte y otro hacia el Sur, hasta que en un punto se encuentran con la mirada y esta es tan intensa que puede cambiar el color y la dirección de los trenes hacia un mismo lugar. En *El incendio*, el procedimiento de repetición se da en varios planos: sintáctico, semántico y morfológico. Reitera la misma secuencia de acciones, intercambiando los sujetos y los adjetivos que, a su vez, riman entre sí generando ritmo, desconcierto y la idea expansiva de la incredulidad, del fuego, de la catástrofe, de la muerte...

Hasta aquí hemos intentado demostrar cómo en el uso estético del lenguaje de los textos seleccionados se puede intuir la perspectiva de un adulto escritor que, lejos de llevar de la mano al niño/a hacia un mundo adulto preconcebido como ideal, logra colocarse en la mirada infantil. En este tipo de escritura el autor/a busca llegar hasta la infancia para acceder a ese mundo en el que la dimensión poética de la palabra nos vincula con la dimensión humana, como seres de anhelos y de posibilidades.

Por todo lo dicho anteriormente podemos decir a viva voz que Andruetto, Schujery Rivera son adultos cronológicos que tienen la capacidad, el talento y la gracia de llegar hasta la infancia. Son capaces de correrse del camino marcado, se permiten desacomparar el andar y jugar como monigotes de arena.

Leer es, de algún modo, corresponder a esa actitud. Por eso, un lector adulto que quiere jugar en la orilla se vuelve susceptible de reconocer cuándo un texto, como el portal de Narnia, nos invita al reino infantil. De la misma manera, es capaz de advertir la diferencia con otros textos clasificados para niños y niñas que, por el contrario, infantilizan el lenguaje a fin de llevar un mundo adulto hasta los niños con el propósito de sacarlos de la infancia. Lamentablemente, la presencia indiscriminada de ofertas editoriales con la que nos encontramos los mediadores de lectura hace vigente la advertencia de Andruetto (2008, parte 6) cuando sostiene que “en todo lo que tiene que ver con la escritura, la especificidad del destinatario es lo primero que exige una mirada alerta, porque es justamente allí donde más fácilmente anidan razones morales, políticas y de mercado”. Elegir y leer, leer y elegir son acciones fundantes de la tarea de un mediador. Y en este vaivén de experiencias se va construyendo el mejor criterio de selección.

Ahora bien, sin desconocer que tanto el adulto que escribe como el que elige y media la lectura aportan saberes que intercambian con los niños y niñas cronológicos, nos interesa plantear aquí la posibilidad inversa de pensar que los adultos, cuando escriben o leen buena literatura infantil, se permiten entrar al reino *aión*.

Esta perspectiva ubica a quienes solemos ser mediadores de textos literarios en otro lugar. Pensemos por un momento que, si bien la tarea de aproximación al libro infantil es en principio competencia adulta, lo que ocurre durante la lectura ya es una tarea compartida. Por lo tanto, es importante reflexionar acerca del rol de mediador que otorgamos a los niños y niñas al momento de leer un texto. Porque, como se interroga Lía Schenck,

¿acaso el niño no es también un mediador? ¿No es a través suyo que recuperamos la magia de nuestros primeros cuentos leídos o escuchados? ¿No es a través de su mirada y su escucha que podemos despertar antiguas emociones que muchas veces hemos dado por perdidas en el arduo desempeño de ser adultos? (2015, p. 43)

Este trabajo no deja de ser un ensayo exploratorio de preguntas, más que de respuestas, pero podríamos pensar juntos cómo permitirles a los pequeños que manifiesten su interioridad intervenida por el texto leído, hacia dónde los llevó, qué relaciones hicieron, qué se sacudió en ellos.

A propósito, recuperamos una propuesta de la narradora oral Juana La Rosa (2007), dirigida a docentes, que tituló “El espacio del silencio”. Consiste en ejercitar el hábito de escuchar y respetar la palabra del otro. Y al respecto dice que no solo se escucha con los oídos, sino con todo el cuerpo, y es bueno que el docente-narrador sea el primero en ejercitar ese objetivo con un oído muy afinado, vista de lince y sin pretender llenar todo el tiempo los espacios vacíos.

El adulto que presta su voz para compartir un texto literario abre la puerta de los sueños donde todo es posible y se habilita a sí mismo a entrar en el estado de infancia para jugar mientras dure el encuentro en torno a un cuento, una poesía, una obra de teatro... Cuando esto sucede se establece, según La Rosa (2007):

Fundamentalmente un acto de comunicación, donde se genera un vínculo afectivo y una posibilidad de jugar ya que el que narra y el que escucha entran en una complicidad, donde la historia es de verdad, aunque no lo sea. En ese juego y esa complicidad todo lo de alrededor se desdibuja y queda la magia de la palabra dentro de un marco de silencio. (pág. 39)

En el ejercicio de la mediación existe la posibilidad de que el adulto quede adentro o afuera de ese círculo mágico, pero si se sienta afuera de él lo más probable es que inevitablemente controle. Por esta razón, la propuesta supone abandonar la ansiedad de acaparar la palabra para dejar que esta fluya entre todos. Si bien es cierto que los mediadores invitamos a la lectura y tenemos el rol asignado de organizador del juego, deberíamos advertir en nuestro comportamiento las actitudes de dominación de las reglas que hacen que nuestros amigos no quieran jugar más con nosotros. En consecuencia, es necesario ser flexibles para dejar que todos participen de una conversación que despliegue la experiencia de lectura.

Otra actitud importante para entrar en el *aión* es no perder la predisposición a la sorpresa. Esto puede lograrse si nos convencemos de que las formas de ingresar y construir el sentido de un texto no están dadas de antemano.

En nuestros talleres implementamos una dinámica que plantea, en primer lugar, una conversación literaria donde procuramos oír entre líneas, construyendo puentes y confiando en que las voces, los gestos y los silencios de los lectores sean escuchados, ya que revelan “en voz alta” la lectura que sus cabezas crean cuando leen (Bajour, 2009).

Luego, cuando la construcción del sentido se dispara en múltiples direcciones, utilizamos una forma lúdica para dar la palabra libre a todos, la cual consiste en proponer una escritura creativa como respuesta a la interacción con el texto, es decir, una producción que dé forma a la lectura y la continúe. A continuación, al leer y escuchar esas producciones, se cede la voz a los niños y niñas para que sigan el juego propuesto por el texto literario, el cual —la mayoría de las veces— toma rumbos impensados.

Para compartir algunas experiencias recordamos cómo a partir de la lectura de *Enojo de conejo*, niños de sala de 3 años contaban que sus hermanos, cuando se enojan, cambian la voz y los ojos se les ponen rojos y amarillos, o que sus mamás se vuelven vampiros cuando los retan. Todos querían comentar la experiencia humana que había sido reconocida a partir de la lectura y, aunque la pregunta inicial fue en qué se transformaban ellos cuando se enojaban, las respuestas tendieron a ver ese efecto en los otros, sobre todo cuando ellos eran la causa del enojo. La conversación con los más pequeños nos permitió colocarnos en la contemplación de un mundo infinito de posibilidades. Percibimos cómo, con palabras propias, se abrían a reconocer y describir sus realidades desde una mirada interior. Al mismo tiempo, descubrimos el proceso de negación frente a lo desconocido en la voz de un niño que dijo “yo no he visto nunca un violín, los violines no existen”.

Otra propuesta fue llevada a cabo en un taller de educación no formal con niños de diferentes edades, en una zona marginal de San Juan; la misma consistió en imaginar que cada uno tenía la llave de Josefina para abrir lo que quisiera. Así, nos transportaron a mundos insospechados expresándose a través de dibujos que posteriormente intercambiaron, mientras observaban atentos cada detalle escudriñado por sus compañeros.

Por último, para compartir una experiencia más, fue maravilloso, después de la lectura de *El incendio*, escuchar a niños y niñas del nivel primario leer relatos escritos por ellos, en los cuales jugaban con la repetición de los adjetivos y de la rima a la manera de Andruetto, pero a partir de otras catástrofes (tormentas, terremotos, etc.), acontecidas a otros personajes (maestra, portero, etc.) y en otros lugares (escuela, país, club, etc.).

En todos los casos, la invitación consistió en dejarnos llevar por la fuerza centrípeta del texto literario y animarnos a compartir a la par ese tiempo sin medida ni fronteras que se apropia de nosotros a través de la experiencia estética.

Hemos compartido aquí estas reflexiones, sobre la escritura de un adulto que toma la iniciativa para instalarse en la mirada infantil y sobre la lectura compartida a través del diálogo entre niños/as y adultos involucrados en el mismo juego, como un aporte para repensar, como mediadores adultos, la elección de los textos y las prácticas de lectura que proponemos a fin de promover, en torno al texto artístico, un verdadero encuentro intergeneracional en el reino de la infancia.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Revista Babar (s.p.)* Recuperado de <http://revistababar.com/wp/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Andruetto, M. T. y Burín, G. (2008). *El incendio*. Ediciones del Eclipse.
- Andruetto, M. T. y Menéndez, L. (2008). *El árbol de lila*. Comunicarte.
- Andruetto, M. T. & Istvansch (2007). *Trenes*. Alfaguara Infantil.
- Andruetto, M. T. (2019). *El anillo encantado*. Alfaguara.
- Andruetto, M. T. (2012). *Huellas en la arena*. Sudamericana Infantil.

- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Revista Imaginaria*. N.º 253 (s/p) Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar>
- Devetach, L. (1993). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Colihue.
- Devetach, L. (2015). *Monigote en la arena*. Santillana.
- Kohan, W. (2019). El niño en la filosofía y la filosofía en el niño. En Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - FLACSO Virtual.
- La Rosa, J. (2007). Sobre el arte de narrar. En María Emilia López (Comp.), *Artepalabra. Voces poéticas de la infancia* (pp. 37-46). Lugar Editorial.
- Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero (fragmento). En *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. (pp.165-179). Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2008). De viva voz. Notas sobre el poeta como explorador de lo humano. (s.p.)
- Pescetti, L. (2018). *Una que sepamos todos. Taller de juego, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Reyes, Y. (2007). ¿Dónde está la literatura en la vida de un lector? En María Emilia López (comp.) *Artepalabra. Voces poéticas de la infancia* (pp. 23- 35). Lugar Editorial.
- Rivera, I. (2018). *Cucos azules y otros problemas con tías*. Planeta
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En Sarlé, Ivaldi y Hernández (Comp.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 29-43). OEI.
- Schujer, S. (2009). *Enojo de conejo*. Atlántida.
- Skliar, C. (2011). *Recuperar el tiempo de la infancia. Parte 1: Mirar la infancia por lo que es*. Recuperado de <https://youtu.be/JTt5O-sOqJUc>.
- Skliar, C. *Recuperar el tiempo de la infancia. Parte 2: Infancia tiempo de intensidad*. Recuperado de <https://youtu.be/CSbnzYbEHOY>
- Skliar, C. *Recuperar el tiempo de la infancia. Parte 3 ¿Qué es un niño?* Recuperado de https://youtu.be/PxIQgtZ5v_A

Poner el cuerpo en la palabra y la palabra en el cuerpo

María P. Lertora / paula.lertora@gmail.com

Nota del autor *El tema desarrollado en esta ponencia responde al eje 8: La LIJ y la formación de lectorxs. La importancia de la transmisión oral del texto literario.*

Resumen: El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre la posibilidad que nos da la narración oral, como expresión artística, para abordar de una manera distinta los textos literarios dentro del aula. Para ello se compartirán experiencias áulicas con alumnxs de escuelas secundarias donde se podrá apreciar cómo los participantes, al convertirse en narradorxs, lograron apropiarse del texto, pasándolo por el cuerpo y poniéndole el cuerpo a la palabra escrita, conquistándola. La voz propia de cada unx se entretendió con la palabra literaria y dejaron de ver a la literatura como una pared, un bloque infranqueable para sentirla como una arcilla que puede ser moldeada conforme a sus vivencias.

Palabras clave: narración, oralidad, voz, cuerpo, literatura.

Siempre que veo algún chico, en la orilla de un lago o de un río, lanzando una piedra para hacer “patito”, me quedo atrapada en esas ondas concéntricas de la superficie que se van alargando y a su paso: rozan una hierba que flota, hamacan un barquito de papel, agitan la boya de un pescador. Esos objetos, que hasta el momento estaban aislados, ahora por esa piedra, por esas ondas, están emparentados. Se han puesto en contacto.

Mi mirada se hunde con la piedra e imagino que aparta un alga, toca un pez, llega al fondo y remueve la arenilla que tapará algún objeto olvidado y descubrirá otro.

Siempre las voces de los chicos me traen de vuelta a la orilla. Agarro una piedra y pienso que con las palabras pasa lo mismo. Una palabra lanzada a la mente de alguien produce una serie de ondas en la superficie y en la profundidad. En su caída, trae sueños, imágenes, sonidos, olores. Agita la experiencia, la mente, la fantasía y el inconsciente. Porque la palabra nos atraviesa, nos modifica, nos mantiene vivos.

Siempre tengo a mano una piedra.

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre la posibilidad que nos da la narración oral, como expresión artística, para abordar de una manera distinta los textos literarios dentro del aula y apoyarnos en ella para que cada unx siga construyendo su propio camino lector.

Podrían hacerse tres preguntas: ¿por qué es importante la transmisión oral de un texto literario?, ¿por qué la narración oral es una opción para llevar la oralidad al aula? y ¿por qué la narración oral es una herramienta fundamental en la construcción del camino lector?

Hay una misma respuesta para las tres preguntas, ya que todas tienen un origen en común: venimos de la oreja, somos, ante todo, seres orales. Citando a Iris Rivera (2017): “No fueron los libros los que nos iniciaron en el trato con las palabras: fueron las voces” (p. 99).

Nuestro camino lector comienza en la oralidad porque las voces nos arrullan desde el interior del vientre materno y al nacer las palabras nos reciben a través de canciones de cuna, cuentos, poesías. Voces que no son solo palabra, sino movimiento, gesto, caricia.

Después se sumarán otras, a través de trabalenguas, retahílas, coplas, adivinanzas, historias familiares, dichos populares.

Todas expresiones que provienen de un vínculo amoroso, de un encuentro. Encuentro y vivencia que la narración oral rescata a través de la voz, del cuerpo, de la gestualidad, de la palabra que respira y late porque se instala en el aquí y ahora.

La literatura a través de la narración oral “es”, se vuelve momento presente, experiencia, convivio. Porque la oralidad nos conecta de manera invisible con las historias que nuestros antepasados contaban alrededor del fuego, las historias de otros reinos que el bardo vociferaba, las anécdotas que nuestras abuelas susurraban bajo la parra o las nanas que nuestras madres nos cantaban.

Mi camino lector comenzó con la oralidad, como todxs, y siguió por ahí. Al pie de mi cama y a través de la voz de mi padre, Ulises atravesaba los mares, Sansón perdía sus fuerzas y el Cíclope desparramaba terror. Después, siguieron otras historias desconocidas para lxs demás pero sumamente significativas para la construcción de mi identidad: las historias familiares. Y este es otro elemento importantísimo de la narración oral: la capacidad de armar y tramar nuestra propia historia. No sólo la personal sino también la de una comunidad, un pueblo, un país. A través de la oralidad podemos rescatar y preservar del olvido hechos, anécdotas, imágenes que nos definen como personas y como sociedad.

Por todas estas razones, creo que la narración oral dentro del aula es un buen intento para devolver a la literatura a ese espacio lúdico, a ese círculo mágico, a esa frontera indómita para que deje de ser, a decir de Montes (1999), forastera, rara, sapo de otro pozo (pp. 88-89).

La pregunta es cómo, y algunas de las posibles respuestas están en las experiencias que tuve en escuelas secundarias donde los chicxs fueron lxs narradorxs, donde ellxs se apropiaron del texto, lo hicieron carne y transitaron la experiencia. Se convirtieron en hablantes autorizados porque conquistaron la palabra. Lograron que la voz propia se entretaja con la palabra literaria y dejaron de ver a la literatura como una pared, un bloque infranqueable para sentirla como una arcilla que puede ser moldeada conforme a sus vivencias. Permeable. Para lograr eso es necesario ponerle el cuerpo a la palabra y la palabra nos tiene que pasar por el cuerpo. Nos tiene que atravesar, perturbar, modificar.

Cuerpo, voz, palabra.

En ambos casos, el objetivo era que los chicxs transitaran la oralidad, se convirtieran en narradorxs orales.

En las dos experiencias, lxs alumnxs tuvieron que ser, ante todo, lectorxs activxs, tuvieron que tomar decisiones, interpelar al texto y dejarse interpelar por él. Tuvieron que ser escritorxs para adaptar a la oralidad los textos escritos, dosificando la información, ajustando los ritmos, alternando la palabra con el gesto y la mímica, dándole voz a algún personaje y llamando a otros.

De esta manera se fueron vinculando con el texto desde otro lugar y la historia se les fue pegando al

cuerpo haciéndose carne, experiencia sensorial.

Si bien en los dos casos el objetivo era el mismo, el punto de partida de cada grupo era muy distinto.

El grupo A tenía que trabajar con dos novelas: *Ni muerto has olvidado tu nombre*, de Luis Guzmán, y *Dos veces junio*, de Martín Kohan. Ambas trataban sobre el golpe militar en la Argentina, un tema difícil, angustiante, doloroso, ¿lejano? Para esos chicxs de 17, 18 años, ¿qué significaría la dictadura? ¿Algúnx de ellxs se habría preguntado cómo se sentían, qué pensaban, cómo respiraban o comían todas esas personas víctimas de la represión?

Este proyecto, imaginaba yo, nos podía dar la oportunidad, a través de las herramientas de la narración oral, de dejarnos atravesar por el texto, de darle densidad a la historia, de que el relato empezara a respirar. Y de rescatar a nuestra memoria de la vulnerabilidad. Porque el teatro, dice Peter Brook (2002), y yo sumo a la narración, tienen el poder de convertir el pasado y el futuro en presente y, despojándonos de lo cotidiano, anulan la distancia que existe entre nosotrxs y lo que normalmente es remoto (p. 25).

El grupo B tenía que trabajar con textos propios, cuyo punto de partida era alguna historia rescatada de la oralidad familiar, del “boca en boca”. En este caso, los chicxs tenían dos puntos a favor: tratándose de historias familiares, el vínculo afectivo con el relato estaba asegurado, y además eran textos cortos. Sin embargo, el desafío no era menor ya que el texto, para ser llevado a la oralidad, les exigía a lxs autorxs de esas historias renuncia. Renuncia a las reflexiones, a las largas descripciones que atentan contra el ritmo de la oralidad, a algunos personajes que seguramente eran muy entrañables para ellxs pero que en la transposición genérica no se podían sostener.

En ambos casos tenían varios obstáculos: un grupo se enfrentaba a textos largos, impuestos, de una temática difícil pero de una construcción sólida ya que provenían de escritores profesionales. El otro grupo tenía que “afinar el lápiz” para que sus textos tengan la potencia y la estructura suficiente para sostenerlos en la oralidad. Un gran trabajo de reescritura y una gran capacidad de renuncia. ¿Y yo? Solamente contaba con cuatro encuentros de una hora cátedra para conquistarlxs, tentarlxs, cautivarlxs y convencerlxs de animarse a jugar y a probar con las palabras, la voz y el cuerpo. Lo que tenía a favor, en cierta forma, es que no me conocían y tampoco sabían qué era la narración oral, entonces me apoyé en la curiosidad para establecer un vínculo con ellxs.

En la primera clase comenzamos con ejercicios que provienen del mundo del clown, de la improvisación y de los juegos teatrales para aflojar el cuerpo y abrir los sentidos, pero por sobre todo para habilitar el espacio lúdico dentro del aula, la zona de experimentación y exploración. Traté de romper ese “corralito escolar” donde muchas veces se sienten evaluadxs, donde sienten que siempre tienen que dar una opinión acertada y correcta. Porque eso es lo que veo muchas veces en las escuelas, cuando doy talleres, y dejo de ver cuando doy las mismas actividades por fuera del ámbito escolar.

En un segundo momento, el ejercicio apelaba a la memoria emotiva, donde ellxs tenían que contar una historia en la cual habían sido lxs protagonistas. De esta manera los chicxs narraban de manera orgánica una situación que les había ocurrido, donde la memoria actuaba como una organizadora natural de los hechos. Yo tomaba nota del narradxr que aparecía en cada unx de los chicxs: un gesto, un tono de voz particular, el ritmo, la mímica, si narraba paradx o sentadx, si se desplazaba por el espacio. Después le devolví a cada unx sus hallazgos como narradorxs espontáneos.

La consigna del grupo A fue “el objeto perdido”. Tenían que contar una situación donde habían perdido algo. No resultó como esperaba. No habían establecido ningún vínculo amoroso con lo que habían perdido: un pendrive, un juego de play, etc. Ni añoranza, ni melancolía, sólo información y enumeración de los acontecimientos. Poco tuvo para rescatar del narrador; sin embargo, la revancha me la daría el fragmento de la novela que tendrían que traer para el próximo encuentro. Un fragmento que por alguna razón lxs haya conmovido: ritmo, voz del personaje, situación, acciones.

A la clase siguiente cada unx fue contando lo que veía en ese texto, no el resumen ni el argumento: colores, olores, sonidos o el momento del día en que se desarrolla la acción. De ese modo, focalizando en los detalles fueron apareciendo las imágenes organizadoras del relato que estructuran la secuencia narrativa. Una vez que cada unx tuvo esas imágenes, empezamos a hilvanarlas con la palabra oral, más cercana al relato cotidiano, pero sin dejar de traicionar la esencia del texto original. No fue fácil meterse con el texto, romperlo, atravesar al escritor. ¿Cómo me voy a meter en su escritura, cómo me voy a atrever a reescribir eso que está tan bien logrado? Hay que meterse con eso y apropiárselo para poner el cuerpo en la palabra y la palabra en el cuerpo. Y lo lograron. Y cada unx fue probando, modificando el cuerpo y el texto, el recorrido de su mirada, el tono de voz en función del efecto y la intención que querían transmitir con el relato.

En el grupo B (luego de la experiencia fallida del grupo A), cada unx tenía que narrar un recuerdo de su vida, como si viera la foto de ese momento. Y acá otra vez el “corralito escolar”: describían esa foto en forma ordenada, prolija, pero sin ninguna emoción. No conectaban con ese recuerdo. Entonces comencé a hacerles preguntas sensoriales sobre esa imagen/recuerdo para ir abriendo los sentidos. Para abrir esa sensorialidad que tienen que transitar al narrar.

Una vez que comprendieron y vivenciaron el concepto de imagen sensorial, cada grupo fue identificando las imágenes organizadoras de sus relatos autobiográficos, las ordenaron, las recorrieron con los sentidos hasta que el relato empezó a respirar, a latir.

Ambos talleres terminaron con una puesta en escena de los trabajos donde cada grupo decidió su escenografía, música y vestuario.

Finalizadas las experiencias, junto a la profesora de Lengua y Literatura que me había convocado, les dimos, para quien quisiera responder, una serie de preguntas sobre el Taller de narración oral.

¿Cómo fue tu experiencia en el taller de narración oral?

“Me gustó porque me hizo dar cuenta que la forma en la que hablamos, ya sea en lo cotidiano contando una historia o con un propósito literario como acá, transmite algo. Y dependiendo cómo se transmite esto, es el efecto que va a haber en la gente que te escucha, si se atrapa con el relato y escucha atentamente o si simplemente se aburre.”

“Fue muy buena, pude soltarme después de un rato.”

“Me pareció súper interesante la experiencia; me encantó poder abordar la literatura desde un punto de vista diferente.”

“Creo que le da más vida a la literatura, pudiendo sentir, escuchar, ver o interpretar lo que leemos, entendiendo realmente el significado.”

“El proceso estuvo divertido, aunque a veces se volvía difícil.”

“(…) hace que la literatura se entienda como algo más que solo unos textos.”

¿Te resultó muy difícil el traspaso del texto escrito a la oralidad?

“Sí, fue medio vergonzoso exponerlo para todo el colegio.”

“Me pareció un poco complicado, pero con ayuda creo que lo pudimos hacer bien y disfrutar.”

¿Abordar la literatura desde la oralidad te pareció interesante, aburrido, novedoso?

“Me parece una forma de hacer que la gente se enganche más con las historias, más atrapante.”

“Interesante, pero no es algo para mí, pero me gusta cuando lo hacen otrxs.”

Al llevar el texto a la oralidad y pasarlo por el cuerpo ¿qué te pasó?

“Me volví más importante porque en el momento de expresar las palabras todxs me estaban escuchando.”

“Me asombraba que en el momento me sentí cómoda, pasado los primeros momentos de nerviosismo me salió natural, lo que no me lo esperaba.”

Dejando de lado el desafío de narrar ante un público presente, que dependerá de las características de cada chico o chica, se puede apreciar en sus comentarios el disfrute que les produjo la experiencia de transitar la producción escrita a través de la voz y el cuerpo. Experiencias significativas donde a través de la palabra se empoderaron. Conquistaron su voz propia.

Se colocaron en otro lugar, se convirtieron en lectorxs y escritorxs activos. Fueron tomando conciencia del poder, valor y peso de las palabras. A través de los encuentros lograron confianza en sí mismxs, se sintieron hacedores, partícipes de un encuentro con y a través de la palabra.

Les pareció atractivo, diferente y original abordar la literatura desde otro punto de vista que no sea “típicamente escolar”. Lograron conectarse con la literatura desde lo sensorial, la travesaron y se dejaron atravesar. Dejaron de sentirla como un mero bloque de texto infranqueable para apropiarse de ella como arcilla que se deja moldear.

Referencias

Brook, P. (2002). *La puerta abierta: reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Barcelona. España. Alba Editorial.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.

Rivera, I. (2017). A las palabras ¿se las lleva el viento? En *Diálogos entre mediadores de lectura. Algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil* (99-112). Comodoro Rivadavia. Argentina. Edupa.

Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires. Argentina. Coedición Ediciones Colihue.

Un clásico de la literatura infantil como llave para abrir puertas

Solange Muriel Nuñez Berger Universidad Nacional de San Martín / solangemuriel@yahoo.com.ar

Abstract: El presente texto se propone presentar una experiencia pedagógica que nos lleve a reflexionar sobre el rol de los docentes como mediadores de lectura en las escuelas primarias y su impacto en la transmisión cultural.

En el mes de septiembre del 2019 inicié, como docente del área de Prácticas del lenguaje, un proyecto de lectura con estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria Ángel D'Elía, de gestión privada en la localidad de San Miguel (Gran Bs. As.). Los alumnos se manifestaban interesados por los libros, les gustaba la biblioteca del aula e incluso tenían un espacio mensual para filmar recomendaciones y publicarlas en una carpeta compartida en la web, como *booktubers*. Asimismo, la mayoría se mostraba reticente a leer libros largos que, como decían ellos “están llenos de palabras en blanco y negro”.

Palabras clave: lenguaje, transmisión, alojar.

Elegir un libro como acto de invitar a un espacio

Cada año en la escuela los docentes nos preguntamos ¿qué leer con nuestros alumnos? ¿A qué libro hacerle un trampolín para saltar del estante de la biblioteca al centro de nuestra clase?

En nuestra comunidad educativa, los libros han sido colocados desde hace décadas en un lugar de importancia en la transmisión cultural; los estudiantes adquieren un sentido de pertenencia con cada libro y ahora, en tiempos de tantas soledades, los libros son para estos grupos un espacio, un lugar donde sentirse alojados. Cuando toman un libro de la biblioteca del aula, o el docente saca uno de su mochila, comienza una apertura a ese espacio. Para ese momento los docentes mediadores de lectura nos preparamos tanto. Lo que suceda en ese instante hará que uno, algunos o todas y todos nuestros estudiantes quieran habitar ese “espacio”.

Con esa convicción, elegir el libro *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll fue un acto de osadía y también un desafío. En ese momento era para mí un libro que permitiría, página tras página, ir empujando todo tipo de bordes; un libro que no había sido leído en la escuela en los años anteriores. El sinsentido podía provocar la caída de estructuras obsoletas, generar un movimiento que saque a los estudiantes de esas zonas seguras y repetidas, además de derribar la frontera del aula. Una historia con juegos de palabras, que invita a reconstruir el lenguaje y los formatos textuales y también abrir la puerta a un espacio que nos permita la expansión del horizonte hacia otros espacios. Lugares donde los lectores a través del relato puedan imaginar libremente, en los que encuentren palabras nuevas, palabras para decir, para inventar, para armar sueños, para salir a jugar, para darse la mano. Palabras que los abracen y que, entrelazadas, formen escaleras y puentes. Palabras que sean la llave para abrir puertas.

Dentro de la biblioteca del aula existía un ejemplar de *Alicia para niños* de Carroll y uno de *Alicia en el país de las maravillas*. En los momentos de préstamo eran hojeados, pero volvían al estante. En ese momento me sentí interpelada. Aparecieron algunas dudas entramadas con certezas. ¿Cómo había presentado el libro hasta ahora? ¿Había intentado todas las estrategias para ofrecer el libro y provocar

interés? ¿Tenía que esperar que lo elijan y lean por sí solos? ¿Debería ser yo quién los acerque a esa obra? ¿Tendrían la edad suficiente? ¿Podrían entender el lenguaje, los juegos de palabras y sostener la lectura? ¿Podría transmitirles esa parte de la cultura escrita universal y lograr que ellos se apropien y lo puedan transmitir más allá del aula?

Proyectar un plan

Para iniciar la lectura de un libro, la escuela requiere al docente un proyecto escrito. Resulta interesante pensarlo como la construcción de una brújula que nos permita, una vez que estemos alojados dentro del espacio de lectura, saber qué dirección tomar en los distintos momentos. Es seleccionar aspectos que nos orienten, como una especie de “puntos cardinales”. En este caso se plantearon como puntos: la transmisión, el lenguaje, la escritura y la comparación de versiones y adaptaciones en otros sistemas culturales.

Se tomó la primer gran decisión: el libro sería leído en voz alta. Poner el cuerpo, dar identidad en la voz de quien lee e intentar una “revitalización” del texto, concepto que menciona Fabián Iriarte (2012, p. 66) al hablar de la lectura en voz alta de poesía.

Seleccionamos un ejemplar único para ello, una traducción del libro de Carroll con ilustraciones originales de Tenniel, de la editorial Planeta. Los tiempos de lectura serían dos momentos por semana durante el transcurso de las horas programáticas del área Prácticas del Lenguaje, desde septiembre hasta noviembre. Se buscaron otros ejemplares que se trabajarían, material digital como recurso en la web, y de qué forma presentar instancias para la producción escrita. El objetivo fue modificar la estructura naturalizada, donde los chicos leían textos cortos y con vocabulario actual. Generar así un espacio para un gran clásico de la literatura universal, tratando de salir de las versiones cinematográficas inscriptas en la memoria colectiva.

¿Un lenguaje difícil o lo difícil que nos volvemos con el lenguaje?

Una de las dudas que me inquietaba era que los niños y niñas no entendieran el relato, ya que tenían en su mayoría 9 años, y suponía que algunas palabras podrían resultarles “difíciles”. Al existir diferentes versiones simplificadas y las tan famosas adaptaciones cinematográficas, otra de mis dudas era ¿cómo iba a lograr provocar en ellos interés, placer en seguir la lectura del libro? Las dudas nos pueden llevar a la omisión de un título, a abandonarlo en el estante de los libros olvidados o, como en este caso, al desafío que entremezcla dudas, certezas y la amplitud de saberes a la que tuve acceso en el espacio de formación que asisto.

Así fue que un día, entre las cosas que llevé a la clase, estaba el libro *Alicia en el país de las maravillas*. Lo presenté como quien muestra el mayor de los tesoros. La mayoría de los chicos empezaron a comentar que lo conocían, que ya “sabían todo”, porque vieron una película, algunos comentaban la versión animada y otros recordaban la que tenía al actor Johnny Depp como uno de los protagonistas. Otros miraban con el desconcierto propio de no haber escuchado nunca de ese libro ni de las películas. Un nene contó que lo tenía, pero era distinto, “grande y con ilustraciones a color” (preguntó si lo podía traer para mostrar). Otro dijo temeroso si era el libro de Lewis Carroll (pronunciando lentamente las sílabas, intentando recordar el nombre). Algunas nenas comentaron que habían visto libros de Disney de Alicia. Pregunté si alguien había leído el libro de Carroll y la respuesta fue única: no. Ningún estudiante lo había leído. Tal como lo analiza Marcela Carranza (2012) cuando manifiesta que “Podríamos definir a los clásicos infantiles como aquellos textos de los que todo el mundo tiene noticias, pero que casi nadie ha leído”.

En la lectura del primer capítulo se produjo una atmósfera totalmente nueva. Todos se mantenían atentos. Al levantar la vista, los veía comentar algunos pasajes entre ellos. El entusiasmo fue creciendo, algunos fueron pidiendo tomar la voz y nos fuimos delegando la lectura. En los primeros capítulos manifestaron la inquietud sobre el vocabulario que usaba el autor. En el intercambio oral surgió la cuestión del lenguaje, una nena dijo “es que el libro es de otra época, se hablaba distinto, como nuestros papás que hablan distinto a nosotros”. Muchos contaron algunas de esas palabras que decían de distintas formas.

Así fue que, mientras transcurría la lectura en voz alta, trataban de comprender el relato por el contexto y, cuando las palabras parecían “muy raras” como dicen ellos, las preguntaban al final del capítulo; buscaron el significado en muy pocas, la mayoría las dilucidaban solos, como si se tratara de un enigma o acertijo que los atrapaba. Se planteaba como un juego que nunca cortaba la fluidez de la lectura. El libro nos generaba no solo la confusión desde lo narrativo, también creaba espacios de ambigüedad, silencios y palabras que no estaban “servidas en la mesa”.

Al mismo tiempo surgió una nueva pregunta para responder algunas de las preguntas iniciales: ¿qué esperaba yo al principio que “entiendan” al leer el libro? ¿Tenía la historia una única lectura posible, un único sentido producido por un autor? ¿Éramos como lectores, simples receptores? Michel de Certeau (1996) menciona en su libro una frase de Charles “el libro es un efecto (una construcción) del lector” y reflexiona sobre la actividad del lector cuando dice que “combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones.”

Durante la lectura de los distintos capítulos se les propuso jugar a pensar significados. A partir de la riqueza del lenguaje que proponía el libro se les pidió que creen nuevas definiciones de “el tiempo”, “jardín maravilloso” o “sombbrero”. El resultado fue de una riqueza imaginativa sorprendente. Una de mis dudas había sido despejada, el lenguaje no era un obstáculo, sino la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades lectoras y abrir espacios de intercambio colaborativo.

Lenguaje poético escondido

Cuando llegamos al segundo capítulo, los chicos ya habían notado que el relato tenía mucho de poesía, identificaban las rimas y también la belleza en la combinación de algunas palabras. Jugaban a repetir las usando tonos de voces diferentes. Les gustó esa mezcla, hablaban de “poesía escondida”.

Luego de leer el fragmento en que Alicia intenta recitar la poesía del cocodrilo, salimos del libro y nos adentramos en una búsqueda en la web. Empezamos a navegar para ver poesías de la época en que Carroll escribió el libro, poemas que se recitaban en la escuela y después empezamos a recorrer plataformas de encuentro para lectores y nuevos escritores. Los orienté en la búsqueda para que puedan dar en una página *fandom* de Alicia, donde podíamos ver fragmentos, entre ellos esa poesía. Pudimos leer producciones publicadas en Wattpad que giraban en torno al libro. Descubrieron que en la web había un mundo de páginas destinadas a la literatura y a ese libro. Se planteó una de las etapas del proyecto donde se proponía escribir poesía. Una poesía con la inspiración del absurdo, con la libertad que nos planteaba la falta de memoria de Alicia y con el formato que nos sentara más cómodo. Podían escribir poesía de verso libre, o encontrar una forma que acompañe a las palabras, como la historia del Ratón del capítulo tres con forma de cola de ratón.

Al comenzar a escribir acordamos entre todos algunas pautas: que jugaríamos a que sea la poesía que trataba de recordar Alicia, que serían poesías de animales, que podían ser totalmente creativos, usar o no algunos de los recursos que habíamos visto en otras poesías. El proceso fue de mucho trabajo

para todos, vencer la barrera inicial, animarse, escribir el borrador, corregirlo, que otro lo lea, definir ajustes y escribir la poesía definitiva. El sinsentido del libro los ayudó a no limitarse, a no sentirse juzgados ni avergonzados por sus ideas volcadas en el papel. Las estructuras iban cediendo. Los horizontes se iban expandiendo. El espacio se llenaba de lecturas y escrituras.

Leer, ver, comparar y descubrir

Volvimos a los saberes que habían traído los estudiantes en la presentación del libro, es decir, eso que sabían por haber visto las películas. Entonces avanzamos con el objetivo de ampliar la lectura de algunos fragmentos. Comparamos en principio dos fragmentos: el inicio y el capítulo de la carrera. Para ello buscamos los fragmentos en la versión de *Alicia para niños* que teníamos en la biblioteca, la versión digital publicada en educ.ar, la versión animada de Disney (1951) y la película dirigida por Tim Burton. Además, teníamos otras ediciones del libro a disposición en el aula.

Encontraron distintos aspectos que se modificaban y otros que permanecían. Entre ellos destacaron detalles en la secuencia narrativa y también el vocabulario. Hablamos de traducción y también de adaptación. Se dieron charlas interesantes. Estudiantes de 9 años discutiendo por qué se usaba una u otra palabra. Una de las que más les llamó la atención es cómo se denominaba en el capítulo tres a la carrera que hicieron los personajes para secarse luego de nadar en el mar de lágrimas. Empezaron a buscar en todos los ejemplares que teníamos y en los de publicación web, encontraron múltiples palabras (política, grupal, en comité, loca, sin final, electoral, y en círculos, etc.). Hablaron de lo que para ellos representaba cada palabra. Buscaron significados e intentaron pensar por qué se usaban como sinónimos.

Semanas después, quisieron ver toda la película animada de Disney, iban diciendo qué cosas faltaban y cuáles estaban cambiadas. A esa altura, hablar de adaptación fue mucho más claro. Decían frases como “lo acortaron” o “es más simple”, se mezclaban con “lo exageraron de más” y “es para nenes chiquitos”.

Más allá del vocabulario, se produjo la asociación de esta carrera sin final con otro libro leído el mes anterior. Entonces buscamos las bandas infinitas de *Detrás de él estaba su nariz*, de Istvanch. Cabe señalar que fue uno de los materiales que les ofrecí unas semanas antes, no casualmente, ya que era uno de los recursos incluidos en el proyecto porque consideré interesante para vincular. Se les propuso crear un libro-objeto similar. Brotaba el entusiasmo y la energía. Todos querían crear sus “cuentos infinitos”, con la libertad que proponía el Dodo.

Primero armaron una banda de papel blanco, después tenían que pensar y escribir la historia de manera tal que, al armar la cinta de Moebius, sea interminable. Cuando miraban su borrador, lo revisaban, volvían a empezar y se lo mostraban entre ellos. Se reían al leerse. También se enojaban si algún compañero tomaba su idea y reclamaban. Volvían a empezar. Para hacer ajustes miramos en YouTube, a Istvanch leer sus cuentos, para ver el efecto que tiene en quien lo lee en voz alta y en quien lo escucha. Con todos esos datos avanzaron, realizaron las ilustraciones y terminaron sus maravillosos cuentos infinitos.

Compartir un libro como forma de transmisión cultural

Gabriela Diker (2004) reflexiona sobre la transmisión en la enseñanza: “Esto ocurre cuando [...] junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. [...] Que se habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente.” (p. 229)

Ya estábamos llegando al final del libro. Se mostraban entusiasmados por seguir la lectura, esperaban ese momento. Los espacios de producción escrita habían sido de mucha creatividad y lo más importante es que todos se sintieron convocados. Aun así, me preguntaba si se habían apropiado del libro. ¿Podrían llevarlo más allá del grupo de lectura? ¿Podrían transmitir también a otros lo que ellos habían sentido con esa lectura?

Había reservado para el final del proyecto la renarración del libro. Tenía algunas ideas. Se las propuse a los alumnos: podían escribir una secuencia en forma colectiva, hacer trabajos por grupo en murales o contarlo oralmente. Cuando eligieron ponerle voz al relato, les propuse utilizar ilustraciones como soporte, y eligieron usar las originales de Tenniel. Escribieron una guía para ordenar quiénes relataban cada parte. Fueron muy pocas mis sugerencias, ya que no quería interferir, que ellos “cuenten” el relato tal como lo habían sentido. Se buscó que las palabras sean las de ellos, su propia experiencia con el libro. Que lo hagan suyo.

En la escuela todos los años se realiza una muestra anual, que llamamos “Literarte”, para compartir con la comunidad los proyectos literarios y de la plástica visual. Todas las producciones serían convidadas ese día, y para que el relato oral pueda llegar a todos los asistentes, decidimos filmar la secuencia oral y armar un video para proyectar en grande el día de la muestra. En esa muestra expusimos todas las poesías, los cuentos infinitos, las definiciones creativas y se proyectó el video completo. Las familias disfrutaron encontrarse con los personajes que conocían; resignificado, escucharon atentamente el relato. Se los escuchaba conversar activamente sobre lo que leían, se quedaban mirando uno por uno los cuentos infinitos. Se asombraban al descubrir las poesías con el nombre de sus hijos al pie. Comentaban sobre el libro, sobre las películas, algunos querían quedarse. Sobre algunas obras destinadas a los pequeños, Ana María Machado (2005) expresa: “conquistaron a lectores de todas las edades debido a sus cualidades literarias (...), poseen todos los elementos para agrandar al lector más sofisticado y exigente, y es por eso que se consideran como grandes clásicos.” (pp. 127–128).

Ya finalizado el proyecto, los invité a escribir una reseña del libro. Al leerlos descubrimos sus opiniones que se repetían sobre lo confuso, sobre que lo más interesante era que les había encantado que tenga poesías y otras cosas más. Alguna reseña tenía la frase “es el mejor libro que leí”.

Para cerrar, abrimos otras puertas

Escribir sobre esta experiencia y relatar la lectura compartida con mis estudiantes fue una forma de abrir puertas a otros proyectos, a otras asociaciones posibles, a continuidades y permanencias. Este trabajo nos hace repensar nuestras prácticas y nos invita a nuevas lecturas, a los estudiantes, a mí y a otros docentes mediadores de lectura. El rol que tenemos en la escuela nos ofrece la oportunidad de poner a los niños y niñas en contacto con los libros. Transmitir esa historia que a nosotros nos leyeron algún día, o que alguien puso en nuestras manos. No para que se vaya traspasando inmóvil y estático en el tiempo. Como afirma Roland Barthes (1970), “al leer imprimimos también una determinada postura al texto, y es por eso por lo que está vivo”.

Los espacios que habitamos al abrir un libro nos permiten problematizar sobre la formación de nuestros estudiantes como escritores, en la forma en que hacemos circular su palabra, y cuál es nuestro rol mientras los leemos y escuchamos. Porque transmitir cultura es ofrecer lo que tenemos para que nuestros estudiantes lo habiten, se apropien, lo resignifiquen y hagan con eso algo nuevo, y lo lleven fuera de la frontera de lo escolar. Transmitir cultura literaria es responder a la necesidad colectiva de belleza, de sentido de pertenencia, de tener una forma de representación de la propia historia. Dice

Michèle Petit: “Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario.” (2015, p. 23).

Repensar la experiencia con el libro nos da la posibilidad de establecer otras formas de relación con el lenguaje. Brindarles espacios para crecer como comunidad de lectores, opinar sobre la lectura, armar sus propios relatos ficcionales, que los ayuden también a habitar sus espacios cotidianos, articular y conversar para que puedan pensarse, en su propia historia de vida e inscribirse en la cultura colectiva.

Referencias

Barthes, R. (1970). Escribir la lectura (Le Figaro Littéraire), en *El susurro del lenguaje*, edición traducida (2013). Editorial Paidós. Argentina.

Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil, en *Revista Imaginaria*, N.º 313.

Carroll, L. (2019) *Alicia en el país de las maravillas*. Colección Austral Intrépida. Grupo editorial Planeta. Buenos Aires.

De Certeau, M. (1996). Leer una cacería furtiva, en *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana. México.

Diker, G. (2004). El debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Iriarte, F. (2012) Después del aullido: la poesía y la voz en Arteca, Mario [et al.] *¿Quién habla en el poema?* Ediciones del Dock. Buenos Aires, Argentina

Machado, A. M. (2005). Clásicos infantiles de verdad, en *Clásicos, niños y jóvenes*. Grupo Editorial Norma. Colección Catalejos. Buenos Aires.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de la cultura económica. Buenos Aires.

Schritter, Istvan. Istvansch (2008). *Detrás de él estaba su nariz*. Colección Libros-álbum. Ediciones Del Eclipse. Buenos Aires.

Abrir las puertas a la palabra.

Consideraciones sobre la lectura escolar en la antología *Lecturas grabadas*

Santoyanni, Agustina Mariel Universidad Nacional de San Martín / amsantoyanni@gmail.com

Abstract: La antología *Lecturas grabadas*, publicada en el año 2015 por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Plan Nacional de Lectura, consta de dos materiales que fueron entregados de manera conjunta: el libro, una antología de cuentos de escritores latinoamericanos, y un CD en el que esos cuentos son narrados. Este material, como muchos otros, fue distribuido en escuelas de gestión estatal y privada, por lo que se considera fundamental para el análisis intentar comprender su alcance y objetivos dentro del Plan Nacional como una política pública. Además, se puede acceder a estos materiales de manera online en la página que pertenece al Ministerio de Educación. En este sitio se encuentra una breve presentación, las grabaciones ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor junto con el texto escrito para descargar y un cuadernillo de trabajo para docentes en formato PDF.

El interés particular de este trabajo es rastrear en el prólogo, que comparten la antología y el material para docentes, determinados “objetos discursivos” (Foucault, 1970) que construyen significados alrededor de los conceptos *lectura* y *lector* en el contexto del aula. En principio, se destaca el objeto *pueblo lector*, lo que conlleva a analizar otras construcciones que hacen a esta representación social, relacionadas con el acceso y la obligatoriedad de la Escuela Secundaria.

Finalmente, para analizar en la antología estas consideraciones sobre la lectura no se puede dejar de lado la selección de los materiales que se distribuyeron; por esto, se intentará relacionar cómo se construyen estos objetos en tres de los cuentos: “La fiesta ajena”, de Liliana Heker; “La espera”, de Daniel Moyano y “Lila y las luces”, de Sylvia Iparaguirre. Se seleccionaron estos relatos porque elaboran situaciones similares, hay personajes infantiles que viven situaciones de vulneración de derechos y se presenta, en dos de ellos, una visión particular de la escolaridad.

Palabras clave: *Lecturas grabadas*, Plan Nacional de Lectura, pueblo lector, escuela secundaria.

Introducción

En su presentación digital, el cuadernillo para docentes ofrece su formato como una experiencia que se ha realizado en diferentes escuelas del país en relación con la “necesidad advertida por los profesores de repensar la escuela secundaria en pos de nutrirla de sentido para los jóvenes que la transitan” (2015). Este es el primer problema que debemos abordar, ya que esa idea de necesidad se asocia al lugar que se le da a la construcción de sentidos a través de la lectura y la forma en la que eso modifica la relación entre los profesores y los jóvenes; pero también a la nueva configuración del espacio educativo que supone la obligatoriedad. Entre lo necesario y lo obligatorio, se abre paso la lectura como una oportunidad de revalorizar y legitimar las voces de quienes ocupan las aulas, porque se relaciona con la ampliación de derechos y el fortalecimiento de la participación política. Todo esto en un país cuya reciente democracia no había parado de dar traspies hasta los gobiernos posteriores al 2003, en los que, entre otras, se sancionó la Ley Nacional de Educación y se creó el Plan Nacional de Lectura, que incluye la distribución de materiales y el trabajo en conjunto con docentes, formadores y promotores de lectura en todo el país.

Lo que se propone este trabajo es analizar cómo se construye al lector como objeto discursivo dentro

de los cuatro textos que constituyen el cuadernillo para docentes. Estos son: un prólogo, que se comparte con la antología de cuentos; una carta para los docentes firmada por el secretario de Educación y el Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa; un material teórico titulado “La voz de la literatura en la escuela y en la formación docente”, cuyo/a autor/a no se especifica; y, por último, un relato de experiencia, “Leer, escuchar, conversar: la lengua y la cultura a través de la literatura”, escrito por la profesora Roxana Levinsky. El análisis de estos textos permitió identificar la recurrencia de ideogemas,¹ mediante los cuales se descubre una forma particular de construir al objeto “lector”. Estos son: *lectura/lector, educación/enseñanza (derechos), palabra/voz (relatos) y pueblo (todos/nuestro)*.

La forma en que se describe el paradigma designacional de cada uno de estos términos propone una visión de la participación popular desde la educación que parece novedosa, ya que ese *pueblo lector* se apropia de un espacio que no lo consideraba. Pero a su vez surgen algunas contradicciones. ¿Cómo evitar caer en lugares comunes que marquen peyorativamente a ese pueblo que conquista derechos? ¿Qué lugar ocupa esa voz del que lee para forjar nuevos sentidos? Una posible hipótesis es que, mediante este cuadernillo, que no es nada prescriptivo, se busca asociar la lectura a valores como la participación ciudadana, la democracia y la visibilización de la juventud como poder de cambio, porque son quienes están obligados a insertarse en el nivel secundario y es preciso que se apropien de ese derecho. Aunque se establece que el método para atraer a los jóvenes a la lectura es la narración grabada, se puede entrever un programa político y social de participación juvenil a través del uso de la palabra.

Lectores y lectura: la palabra resignificada

Si bien el análisis de estos archivos parte de la pregunta sobre cómo se define el *pueblo lector* al que el prólogo se refiere como destinatario de estas políticas, este concepto solo aparece una vez. Por esto, es necesario rastrear de qué manera se constituye la formación discursiva (Foucault, 1970) de los cuatro textos analizados, entendida como el “juego de reglas que hacen posible durante un periodo determinado la aparición de objetos” (p. 48). A partir de allí, se analizará de qué manera se resignifican dentro del paradigma designacional en el que se ubican. Se han agrupado los objetos según la función que cumplen en los enunciados, ya que en general confluyen en los conjuntos seleccionados las mismas series de significados.

Se iniciará por la descripción del par *lectura/lector*. Desde el prólogo, este objeto aparece mencionado con sintagmas cristalizados que podrían parecer vacíos de significación porque reproducen ciertos estereotipos (Amossy, 1997): “promoción de la lectura”, “diversos modos de leer”, “valor educador de la lectura”, y por último “más y mejores lectores en las aulas argentinas”. En el primer enunciado, el uso del objeto es más bien superficial; de hecho, la acción aparece subordinada en las tres primeras citas. Del mismo modo, conviene preguntarse ¿a qué se refiere con mejores lectores? El análisis de los otros textos permite encontrar esa construcción en dos conceptos que parecen retroalimentarse: la *experiencia* y la *resignificación*. La “Carta a los docentes” inicia con una cita de Emilia Ferreiro en la que se asocian lectura y derechos desde la alfabetización: “Formarse como lectores (no como descifradores) es un derecho”.² Mediante esta negación se puede interpretar el significado de lectura al que apuntan estos textos. En los fragmentos tomados de cada texto se denota cómo la experiencia, mencionada al menos seis veces,

¹ “No es necesariamente una locución única, sino un complejo de variaciones fraseológicas, una pequeña nebulosa de sintagmas más o menos intercambiables (...) Y en un estado de discurso social, el ideograma no es monosémico o monovalente: es maleable, *dialógico* y *polifónico*. Su sentido y su aceptabilidad resultan de sus migraciones a través de las formaciones discursivas e ideológicas que se diferencian y se enfrentan. Se realizan en las innumerables descontextualizaciones y recontextualizaciones a los que se lo somete.” (Angenot, 1989: 894)

² Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2008.

es análoga a la lectura. Así, dado que leer es significar, hacer “mejores lectores” es lograr que las lecturas los lleven a pensarse como parte del proceso que implica generar esos significados, desde lo propio hacia lo colectivo.

El siguiente conjunto a analizar es *educación/enseñanza/escuela*. Se relacionan estos objetos ya que aparecen en los textos ocupando los mismos espacios de predicación; relacionándose con su carácter de derecho, pero también considerando la novedad de la obligatoriedad. Lo que primero notamos es la asociación de estos conceptos al de *calidad*: “enseñanza de calidad”, “escuela secundaria inclusiva y de calidad”. Sin embargo, no se explicita en qué consiste, sino que se construye una cadena semántica que define cómo las políticas educativas deben materializarse con un perfil de prácticas que aseguren la inclusión y permanencia de los jóvenes en la escuela. Aquí se apela nuevamente a la *experiencia* y a la *resignificación*, pero se suma el *interés*. Algunas metáforas sumamente repetidas proponen empezar a cuestionar la visión tradicional de la escuela secundaria; hay que, por ejemplo, “nutrirla de sentidos para los jóvenes que la transitan”. Ya no es un espacio de certezas, sino que se asocia el interés con el error, la incertidumbre y el cuestionamiento.

Desde la perspectiva política, también se busca la apropiación de los sujetos de este nuevo espacio de derecho, ya sea desde preconstruidos culturales como el concepto de *acervo*, como desde la definición de ciertas prácticas que movilicen a los jóvenes para que sean transformadores de la realidad que viven. “Es apoderarse de perspectivas que discutan la realidad y de la certeza de que transformarla es posible”, es “recuperar promesas y sueños”, “mirar el mundo e interrogarse sobre las grandes cuestiones que aparecen hoy como definitivas e irrevocables”. Se pone en juego el modelo cultural de los jóvenes como una vanguardia y, al ponerlos como eje de la escena, cambia también la subjetivación de la adquisición de derechos, ya que no son destinatarios *todos* los jóvenes. De este modo, se empieza a delimitar el concepto de “pueblo”, al que se tratará más adelante, ya que educar es generar experiencias “que consoliden el derecho y la obligación de los *más vulnerables* a acceder al capital simbólico y social que les fuera negado por décadas” (el destacado es propio).

El tercer objeto analizado está constituido por dos conceptos que se usan prácticamente como sinónimos, *palabra/voz*. Este eje permite entender la confluencia de la perspectiva política de la lectura que proponen estos enunciados. Desde el prólogo, este objeto se asocia a un lugar común (Amossy, 1997) muy reiterado durante este momento histórico en particular: “democratizar la palabra”. Es un sintagma que conviene cuestionar. ¿Qué es hacer a algo *democrático*? ¿Qué dimensión de la palabra, o la de quiénes, es la que se considera? En relación con lo dicho anteriormente, se destaca el “poder transformador de la palabra” y la selección de voces y relatos dentro de los “más significativos del acervo cultural”. En todos los fragmentos analizados se piensa la lectura en el aula de un modo potencialmente utilitario, asociado a “posibilitar la circulación de la palabra en la escuela”. En principio, es para habilitar discusiones sobre lo leído y considerar su dimensión estética, pero esto derivará en una forma particular de “la búsqueda del propio modo de decir, de la propia voz”, “la palabra que se brinda en diálogo con uno mismo o con el otro”, “apreciarán y utilizarán estas voces para hacer que las propias se eleven cada día más potentes, más libres y creativas”. Asociadas con sintagmas referidos al campo de las emociones, la lectura se limita (o abre camino) para proponerse ser portador de una palabra propia, una que permita participación en el aula pero también fuera de ella, que propicie la toma de decisiones mediante la reflexión, que visibilice problemáticas y proponga soluciones. Esto es, en fin, el ejercicio democrático.

La construcción del “pueblo lector”

El objeto que ocupa el principal interrogante de este trabajo es el de *pueblo lector*, ya que desde el

prólogo se le adjudican acciones que no están asociadas a la lectura, al menos no a la literaria, como “que cuida su salud y su futuro”, “más consciente de su historia y de sus derechos”. El adjetivo *lector* parece brindar nuevas posibilidades de ser un tipo de pueblo en particular. Es interesante analizar los pronombres que se utilizan, tanto para reemplazarlo: *todos*, como para hacer referencia a la identidad conjunta con el uso del posesivo: *nuestro*. En todos los casos en los que estas palabras aparecen, dan una imagen de unicidad; pero, mediante la revisión de los contextos en los que figuran, esa concepción se limita.

En relación con la obligatoriedad, se dice que “La Ley de Educación Nacional (26.206) definió la universalización de la educación secundaria, es decir, el pasaje de una escuela “para algunos” hacia una escuela “para todos”” (el destacado es propio). El uso de las comillas en la definición del destinatario muestra esta delimitación. ¿Existe ese “todos”? ¿O en realidad profundiza la línea divisoria con los “algunos” antes mencionados? Del mismo modo, se destacan destinatarios que parecieran corresponder, de un modo más bien romantizado, al concepto de pueblo: se habla de “contextos complejos”, “los más vulnerables”, “entornos marginales”, “mayoría silenciosa”. Esta última denominación es la que más cuestionamientos genera, pues si bien la antología se propone como un proyecto político para generar otros usos de la palabra en la juventud, también se habla de la marginalidad sin mencionar que la posibilidad de salida también debe ser económica y estar relacionada con políticas de equidad. Si hay un pueblo que debe alzar la voz, no es porque sea deliberadamente silencioso, sino que ha sido silenciado.

Es necesario, entonces, volver a plantear qué sucede con el uso de la voz y cómo se desarrolla ese pasaje de “algunos” a “todos”. En el texto teórico para docentes se preguntan: “¿Es posible mejorar la situación de nuestra gente, de nuestro medio, de la sociedad?”, lo que permite poner en discusión a quién se dirige el posesivo, quiénes están incluidos allí y quiénes no; la división se profundiza entre un “nosotros” y un posible “ustedes”. Claramente, el objeto “pueblo” delimita a un grupo que no forma parte de aquellos que ya eran dueños de esa voz autorizada; pero, entonces ¿lograrán o no ser parte de un *todos*? Si la lectura es desde la experiencia, ¿se llega de la misma manera al capital simbólico? ¿Qué necesitamos hacer los agentes del ámbito escolar para lograr esa equidad? Y, lo más importante, ¿la respuesta es la obligatoriedad?

La selección de textos para un “pueblo lector”

Es posible esbozar, de modo superficial debido a los límites del trabajo, algunas reflexiones sobre los interrogantes planteados en relación con la selección de los relatos: “La fiesta ajena”, de Liliana Heker; “La espera”, de Daniel Moyano y “Lila y las luces”, de Sylvia Iparaguire. En principio, porque se trata de personajes infantiles que viven en condiciones de vulnerabilidad económica, pero también porque a través de la perspectiva de estos personajes podemos insertarnos en mundos donde la posesión de la palabra siempre es de otros.

Lila no puede leer y escribir lo que el maestro le pide, no sólo porque las letras se le confunden sino porque no puede imaginar cómo funciona ese mundo lejano que el manual le presenta, la ciudad y sus semáforos lejos están de sus posibilidades, sus miedos o sus deseos. Sin embargo, sabe que el valor que obtiene al aprender a escribir es suficiente para permanecer en el lugar que le corresponde y no entrar tempranamente al mundo de los adultos y el trabajo. Por su parte, el personaje de “La espera” tampoco puede hacer uso de la palabra propia, en este caso para forjar su identidad. Lo que sabe del padre es lo que le dijeron, un relato de delincuencia y abandono, que lejos está de los deseos puestos en quien debe llegar a buscarlo; poder construir una nueva historia sobre su padre sería también hacer otro relato sobre sí mismo. Finalmente, Rosaura, la niña de “La fiesta ajena” parecería estar creando una nueva realidad para su vida, una en donde no importa el dictamen materno que delimita su posición

en el entramado social; ella disfruta como todos de la fiesta. Sin embargo, cuando la señora Inés le da el dinero, le deja en claro que su relato se cae. Se presupone que serán estas lecturas las que den lugar a la voz reflexiva, la que “redefine la identidad (el tópico fundamental del ser) porque activa deseos, nuevos miedos, dudas, conjeturas, paradojas, gustos, confronta escalas de valores, configura proyectos de existencia”.

Así, se puede afirmar que tanto en el libro para docentes como en la selección de textos se propone una construcción limitada del objeto “pueblo” que se supedita a la necesidad de forjar una nueva imagen de identificación. Para que estos jóvenes lectores a los que les ha sido vedado el acceso tengan una imagen que los represente y contradiga al estereotipo que, bajo conceptos como popular o populista, les impedía hacer uso del “poder transformador de la palabra”.

Bibliografía

Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (1997). *Estereotipos y clichés*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba (2015).

Foucault, M. (1970), *Arqueología del saber*, Mexico: Siglo XXI.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Lecturas grabadas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/125244/lecturas-grabadas-cuadernillo-para-docentes>.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Lecturas grabadas: antología*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Taller de cuentos: “Había, hay y habrá una vez”.

Para reencontrarnos con la palabra desde la expresión

Bibiana Dominici Taller de cuentos *Había, hay y habrá una vez* / tallerbariloche@gmail.com

SER NIÑE ES ADUEÑARSE DE LA AVENTURA
DE COMBINAR PALABRAS PARA ESCRIBIR LA VIDA

Abstract: La propuesta del espacio se fundamenta en la promoción de la lectura desde un lugar de disfrute y apropiación personal, de poder encontrar las preferencias, los gustos personales. Promovemos el tiempo no apurado. El abanico se muestra amplio en estéticas, estrategias y formatos de la literatura (libro en toda su magnitud, narración, cortos, obras de teatro-títeres, películas). Abarcamos y sostenemos las intervenciones, entrelazando otros lenguajes expresivos: la música, el movimiento, la plástica. Asimismo, las propuestas se nutren desde un eje lúdico, la presentación de escenarios, armado de personajes con materiales descartables, títeres, propuestas teatrales, por dar algunos ejemplos. Los caminos de la inspiración se abren desde la palabra, se fomenta el disfrute de la poética que van internalizando, construyendo la propia.

La creatividad es una manera específica de pensar, de relacionar informaciones, de ver cosas, de vincularse, de sentir, de valorar, de priorizar, de asumir un compartir con otros... Es un modo de resolver personal y originalmente situaciones, conflictos; transformando el entorno y transformándose. Es transitar un camino donde todo es posible, sintiendo plenitud humana.

El taller está basado en el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Con las propuestas de cada encuentro, se busca profundizar y encontrar el placer por leer y escribir, escuchar historias que abren mundos y ayudan a inventar los propios. El foco está puesto en visibilizar lo que pasa desapercibido: cómo se dicen las cosas, utilización de metáforas, imágenes que despiertan a la visualización, encontrar en el lenguaje formas infinitas de expresar. Ponemos énfasis en que puedan mecerse con la combinación de las palabras que cada autor nos ofrece, los mundos a donde nos transportan, las posibilidades sin fin.

El espacio de taller es una posibilidad, un lugar que facilita la integración, la síntesis, la armonía del sentir, hacer y pensar; facilita el encuentro, la espontaneidad y la creatividad que enriquece y ennoblece la concepción de la vida, que humaniza; es un modo sano de aprender a vivir, de *aprender a aprender*. La infancia necesita poder expresarse con libertad, solo así podrán encontrarse ellos mismos, saber qué les gusta y qué no. Afrontar desafíos, crecer y transformar las realidades.

Palabras clave: taller, encuentro, creatividad, mediadores.

*Aprender es explorar para comprender,
comprender para crear,
crear para comunicar,
comunicar para crecer,
crecer para hacer, pensar, sentir y compartir,
vivir y sentir, para llegar a SER*
Olga López

La iniciativa de esta propuesta comenzó en el living de mi casa, allá por el 2011. Sus inicios tuvieron raíz en observaciones sobre mis propias hijas. Pude compartirlas con otras mamás a las que también angustiaba ver que *el placer por leer y escribir* de les niñas sucumbía ante las tareas escolares. Comencé a buscar en la ciudad un taller de cuentos para que ellas pudieran asistir. No encontré... por lo que sentí la necesidad y la urgencia de hacerlo. En el camino de búsqueda de ser una mediadora amorosa de lectura, surge la posibilidad de proyectar, armar y sostener este espacio.

Desde pequeña fui *devoradora* de libros, compartía mi placer con algunas personas con las que los intercambiaba. De a poco también me animé a escribir y desde ese momento no dejé de hacerlo.

Mi propósito principal con la apertura de este taller de encuentro era esparcir la semilla del placer y, en la medida de lo posible, acompañar a la preparación de un suelo fértil para que lo que germinaran y continuara creciendo en la vida de quienes transcurrieran el espacio, trascendiéndolo.

¿Por qué plantear el proyecto en formato de taller?

El taller es un formato que facilita la integración, la síntesis, la armonía del sentir, hacer y pensar; facilita el encuentro, la espontaneidad y la creatividad que enriquece y ennoblece la concepción de la vida, que humaniza; es un modo sano de aprender a vivir, de aprender a aprender.

El taller es un tiempo personal y grupal, un lugar para *hacer juego constructivo, para transformar* desde la propia realidad, *un lugar de encuentro* para hacer, sentir y pensar aprendiendo en libertad. Es un modo, un estilo de aprendizaje, un tiempo para crear, es un aquí y ahora, es deseo, es juego y creación con uno mismo y con los otros.

Desde este pequeño-gran espacio que se proyecta, cada encuentro me propongo hacer realidad esos momentos, que en las infancias de generaciones pasadas solían ser espontáneos.

En el taller buscamos propiciar encuentros donde la palabra sea la invitada de honor, promover espacios de juego para que la imaginación vuele a lugares lejanos y nos transporte con ella, incentivar el juego como punto de partida para la creación de nuevas realidades, fomentar la valoración de las producciones individuales y grupales basándose en la riqueza del hacer-construir desde uno y con el otro. El respeto hacia las otras personas y hacia sí mismo es parte fundamental.

Pensando desde estos propósitos, se trabaja en los procesos constructivos, la creación de historias, la palabra hablada y la palabra escrita; su fuerza, contexto, forma y estructura, la escucha atenta, la expresión autónoma de cada quien, el disfrute por el hacer literario y artístico, enlazándolo y superponiéndolo con todos los lenguajes expresivos. El abanico estético como provocador de emociones y formas de comunicar es parte fundamental para completar el camino.

Algunas de las propuestas y experiencias son a partir de intereses del propio grupo y otras vienen de la mano de quien coordina. La presentación puede ser a partir de diversos disparadores. A veces son palabras sueltas o inventadas, combinación de algunas, propuestas que surgen a partir de imágenes, cartas, música, escenarios lúdicos o instalaciones artísticas que abren al juego para arribar a la palabra escrita, que se vinculan principalmente con las emociones y la experiencia. La presentación de un objeto: diferentes usos, características, descripciones, personificación de animales, objetos, paisajes y, por supuesto, la narración, lectura y escritura de cuentos. El itinerario lector varía tanto en autores como en formatos. Las intervenciones que se proponen (cambio de finales, desarrollo o bien el principio, relatos

de personajes, juego a partir de una historia leída, dramatizaciones, historias escritas en conjunto o individualmente) siempre son abiertas a cambios que les niños puedan fundamentar. El libro álbum, cuentos sin imagen, solo para escuchar, otros solo para mirar, textos que no fueron pensados para un público infantil pero cuya inclusión dispara otras posibilidades, material audiovisual, son algunas de ellos.

Para las producciones se les ofrecen diferentes estructuras, formatos, soportes. El cuaderno del taller (hojas oficio o A4 lisas anilladas) como bitácora del recorrido, papeles grandes, largos, imágenes, *collage*, *Movie Maker*, *stop-motion*, *kamishibai*, video-cuentos subidos a YouTube cuando se los termina, por dar algunos ejemplos. También intervenciones que habilitan la oralidad: intervenciones callejeras, participación en la radio, cuentos sonoros, narraciones grupales...

Para llevarlas a cabo, sumamos variedad en recursos: telas, material descartable, dibujos, expresión corporal, improvisación, dramatización, cuentos, narración, escritura, música, los propios niños, la inclusión de la tecnología y, por sobre todo, apertura, predisposición y la certeza de tener claro, por parte de quien acompaña, el *para qué*, que transgrede *la escritura correcta en tanto ortografía y puntuación*; ese paso va construyéndose cuando la necesidad de expresión se anida. En este caso, el orden de los factores sí altera el producto.

Fundamentando la propuesta

Es importante sostenernos en la proposición de un mundo creativo que cuestione y abra nuevos caminos, alternativos, que incluya. Las artes siempre son buenas elecciones. Elegimos transitar entre su urdiembre en búsqueda del disfrute, la indagación y el conocimiento en conjunto.

Soy consciente de que el papel de le adulte debe basarse en el poder interpretar los deseos y necesidades de las infancias. Desde un lugar de facilitadore de lo que quieren aprender, así como también el ayudarles en la construcción de un ser reflexivo, creativo, con amplio espíritu crítico y cooperativo, donde lo nuevo tenga cabida y la búsqueda de un cambio sea posible. También hay intervenciones que problematizaban *su lugar seguro* para desafiarles a dar un nuevo paso.

Teniendo en cuenta que el lenguaje es una de las manifestaciones de la capacidad de representación de la función simbólica, que los niños expresan primero a nivel verbal, oral o hablado, y después escrito o leído, y que funciona como instrumento que estimula el proceso cognitivo, el pensamiento y la inteligencia, el taller se propone estimularlo y potenciarlo desde las distintas propuestas que forman parte de los encuentros.

Si las infancias tienen cada vez menos oportunidades de expresar su sentir, sus miedos, sus deseos, su necesidad intrínseca de imaginar, y todo viene resuelto en las pantallas, se debilitan las funciones básicas que el lenguaje cumple en la construcción subjetiva de los pequeños. Si *ya está todo inventado*, es sumamente probable que la posibilidad de crear sea casi una utopía.

Cuando se le acerca una chispa de imaginación, los niños arden con rapidez porque son eso: *fuego*. Y es nuestro deber, nuestra obligación como adultos acompañantes de su aprendizaje, evitar que el día a día les consuma y les extinga.

A través del camino de la imaginación llegaremos a mundos lejanos-cercanos, reales-inventados, pequeños-enormes, humanos-animales-vegetales e incluso todo aquel que todavía no conozcamos...

Todo será mucho más sencillo y natural, ya que el ser humano, porque juega, crea; porque crea, crece.

Tomamos los conceptos recuperados por Graciela Montes acerca de la existencia de una zona de pura subjetividad, otra donde se encuentra el objeto de deseo de cada una y una tercera, intermedia a ellas, *la frontera indómita* de constante conquista. Dentro de este portal se instalan los textos literarios, y como mediadores de lectura tenemos la oportunidad de angostar o ensanchar esta zona; por ello, es preciso que se incluya la literatura entre las actividades cotidianas con el fin de que se produzca el deseado ensanchamiento.

La creación de espacios en los que la literatura sea generadora de placer auténtico apunta a crear en las infancias la disposición estética que les permita por momentos neutralizar las urgencias cotidianas para dedicar tiempo a la lectura desde un abordaje placentero.

No se trataría de *dar de leer* sino de acompañar *la construcción individual de lectores*. El papel de quien *de costadito* va sembrando, preparando el suelo fértil. Para ello es necesario de una adulta que les abrace a través de su voz y presencia cariñosa en el placer de la lectura. En palabras de María Emilia López, *lecturar*, un verbo que combina al leer con el amar.

Los textos poseen espacios de lo no dicho que requieren del lector una operación interpretativa, para lo cual es necesario, retomando a Laura Devetach, poner en juego la enciclopedia lectora o textoteca interna e individual que se va retroalimentando.

Este entramado se construye con los textos, canciones, chistes, transmisiones orales, leídos o escuchados durante el transcurso de la vida. Desde el rol de quien propone, se trabaja para enriquecerla. Partiendo de este paradigma, la propuesta del taller es acercar la mayor cantidad de autores y géneros literarios que contribuyan a conformar una acaudalada textoteca interior que activará una intertextualidad que en la cultura se refleja.

La creatividad es la protagonista de estos espacios, la interioridad que necesita ser exteriorizada desafiando la repetición de estereotipos o el hacer esperando la aceptación de otros. Es una manera de pensar, de relacionar informaciones, de ver cosas, de vincularse, de sentir, de valorar, de priorizar, de asumir un compartir con otros, es un modo de resolver personal y originalmente situaciones, conflictos; transformando el entorno y transformándose. Es transitar un camino donde todo es posible, sintiendo plenitud humana.

Pelegrino-Scott-Straschnoy en *La creatividad o el derecho a ser diferente* dicen que “la creatividad es condición intrínseca del hombre, que sólo es ahogada cuando un sistema social la obliga a adaptarse a un mundo con formas impuestas. Pretender uniformidad en el ser, pensar, amar o gozar, significa recortar y hasta anular la potencia creativa de cada hombre” (Olga López, 1994).

Comprender la diversidad del todo creado, cósmico, terrestre o de nuestros sentimientos internos más profundos, es comprender que la libertad es una totalidad creciente y compleja, de fácil degradación si no se la practica, espléndida cuando es alimentada por la creatividad diferenciada y colaborativa de todos los actos de la vida social-cotidiana en una ecología del hacer, del estar, del ser.

Pensar de manera creativa equivale a abandonar un marco de seguridad, verse lanzado en una corriente de posibilidades, problematizarse, aprender a observar y a escuchar, a relacionar las propias

opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de modo diferente y a formular hipótesis en una tarea en equipo. Desde este pequeño-gran espacio que se proyecta, solo se intenta hacer realidad esos momentos que en las infancias solían ser espontáneos.

El taller cuenta con un encuentro semanal de hora y media. Si bien la propuesta está enmarcada para niños de 5 a 11 años, han participado con gran entusiasmo más pequeños, a partir de los 3. Esta posibilidad de compartir con otros que ya leían y escribían les motivaba a querer incursionar en el mundo de las letras, mientras que ellos, despojados de miedos y lógicas, incentivaban a los mayores a crear sin tabúes, yendo más allá de donde la realidad los sumergía y pudiendo arribar en un *todo es posible*.

El taller tiene una lógica común a lo largo de todos los encuentros y otra que surge a medida que se observan y se detectan deseos y/o necesidades de quienes participan de él. Al ingresar, les chiques se acercan (en general *arrastrados* por sus mamás o papás) con algunos interrogantes: ¿nos vas a corregir los errores de ortografía?, ¿voy a tener que escribir-leer todo el tiempo?, ¿de qué vamos a escribir-leer?

Últimamente no llegan con dudas, ya que la mayoría son nenes que vienen asistiendo de años anteriores o recomendado por antiguos participantes. Hermanites ansían poder participar más activamente que en los encuentros de las clases abiertas con las familias. Es común que quienes recién ingresan se muestren vergonzosos de mostrar su trabajo y este es un punto sumamente relevante: nadie está obligado a mostrar lo que hizo, pero sí se debe respetar la participación en una ronda compartida al inicio y al final de cada jornada.

Año a año fuimos nutriendo el espacio con propuestas que incluyen la cultura comunitaria. Intervenciones en *La Fiesta de la palabra* (desde el inicio de la misma en nuestro Bariloche, que ya va por la VIII), visitas a la radio, grabado de cuentos sonoros, armado de Movie-Maker con cuentos hechos por los niños (incluyendo la historia, las imágenes y el audio) o la técnica de *stop-motion*, bitácora de un viaje real o imaginario con la edición de fotos en los lugares donde deseaban viajar, por nombrar alguna de ellas. Son muchas las ocasiones que surgen de los intereses del grupo.

Insisto en sostener un horizonte vasto. Los textos que recorremos van desde la literatura infanto-juvenil hasta la magia de escritores como Cortázar, Fontanarrosa y otros textos donde nos podemos enriquecer, no solo con el contenido sino en su estilo narrativo, las imágenes que acompañan y que son hasta a veces disruptivas del texto. El material audiovisual es una gran herramienta, hemos proyectado películas y cortos, en especial para trabajar desde las emociones y las estéticas individuales.

La relación con las familias es fluida, vía mail (en los inicios), WhatsApp, reuniones, etc. Apuntamos a dos clases abiertas donde las familias participen de manera activa en una jornada habitual. A veces las planificamos con el grupo y otras se proponen desde la coordinación.

Es importante explicitar que a partir del 2013 el taller se desarrolló itinerando en diferentes puntos de nuestra ciudad: Biblioteca Popular Aime Paine (de la que fui miembro de la comisión directiva desde marzo del 2014 a diciembre 2021), Biblioteca Popular Carilafquen, escuela viva Los Maitenes, junta vecinal Pájaro Azul, y actualmente en Moma. También en el marco de sucesivas fiestas De la palabra, realizando talleres abiertos a la comunidad en la sala Gabino Tapia y el SCUM o en las bibliotecas, intervenciones callejeras o radiales. En los años 2016, 2017 y 2018, contamos con la compañía amorosa de la profesora de NI, Sandra Gandione.

A modo de cierre, se me ocurrió recuperar algunos contactos de las familias que han circulado por el taller en los once años de trayectoria. Les compartí lo que estaba escribiendo y les propuse que sus hijos pusieran en palabras lo que fue para cada uno el espacio de encuentro. Sólo voy a compartir lo que expresaron quienes asistieron antes del 2020. Entiendo que lo interesante es poder evaluar a la distancia qué sensaciones y recuerdos perduran en ellos. Incluso si marcó algún cambio en sus vidas, ya casi adultas para varias. Voy a ir contextualizando individualmente el tiempo de participación, la edad de ese momento y la actual.

Algunos de ellos dicen...

**“Para mí lo que voy a recordar y apreciar mucho es la tranquilidad de ese taller y su gran enseñanza. Me encantó el taller”.* Francisco asistió al taller desde los 6 a los 10 años; hoy, 12.

“Fue excelente, yo siempre le digo a Fran lo bien que le hizo ir, tiene una facilidad de expresarse y redactar y eso es por el taller, gracias”. Ana, mamá de Francisco.

**“Mis hijos eran muy pequeños y recuerdan el lugar como espacio de crear, pero yo sí te agradezco, en el momento fue un remanso y un volver a sentir la semillita creativa y les ayudó. Yo creo que les ayudó, así que gracias!”* “Yo te busqué porque sentí que su ser creativo necesitaba esa caricia y sé que fue abrazada por tu mirada”. Laura, mamá de Manuel (10) y Camilo (6), transitaron el primer año del taller en el 2011. Hoy de 21 y 17 años respectivamente.

** “Me acuerdo cuando hacíamos las historias y después las compartíamos entre todos. Lo más valioso para mí era compartir ese momento entre todos”.* Nicolás comenzó a los 5 y continuó hasta los 9; hoy, 12 años.

** “Recuerdo varias cosas valiosas del taller de cuentos. Primero la comodidad del lugar y cómo explorábamos nuestra imaginación que por supuesto no tiene límites. También muchas risas que pude compartir con una amiga que conocí ahí.”* “Se notaba que le ponías toda la onda porque me decías, nos decías, de hacer algo y me daba ganas de hacerlo. Muy paciente, considerada así que gracias a vos por eso también” “Me acuerdo que también comíamos naranjas, muy ricas las naranjas”. Marilú comenzó en el espacio a los 7 años y lo sostuvo hasta los 9; hoy, 18.

** “Cómo olvidarme del taller, los chicos y los días que compartimos todos juntos en familia; recuerdo que me hizo mantener la creatividad y comunicación activa; fue una de las razones por las que decidí aprender a tocar la guitarra en su momento. Todavía debo tener guardado el cuaderno en el cual escribíamos y dibujábamos tantas cosas, no creo tener el barquito de papel pero seguro hay alguna foto de nosotros concentrados escribiendo cuentos y leyendas basadas en las experiencias de cada vez que llegábamos y nos dabas algo nuevo para hacer. Gracias por hacerme recordar esos días otra vez”.* Jeremías a los 8 años asistió al primer año de taller; hoy, 19 años.

** “Recuerdo lo mucho que me ayudó el taller de Bibi cuando estaba en primaria, me enseñó muchas formas en las que poder expresar mi creatividad y lograr desarrollar un verdadero amor por la escritura, hoy en día la escritura de pequeños cuentos o historias fantásticas para distender la mente y entretener a mi seres queridos son uno de mi ejercicios favoritos, en su gran mayoría las bellas enseñanzas del taller me han llevado a entender que no importa la edad que tengas, mientras mantengas la chispa que tenías inmaculada cuando eras pequeño, vas a disfrutar muchísimo más de este lugar en donde vivimos”.* Joaquín participó en el primer año de taller a los 10 años; hoy, 21.

** “Me acuerdo cuando hicimos una exposición y de todos los cuentos que escribí. Lo más valioso que me pareció la inspiración que tuve para escribir muchísimos cuentos”.* Mariano comenzó el taller a los 7 años y asistió

hasta los 10; actualmente tiene 12.

Bibliografía

Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Editorial Random House.

Bajour, C. (2009) *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Ed. Asolectura.

Blanco, Lidia (2010). *Nuevas representaciones de la infancia en los libros de literatura para niños y adolescentes*. Ed. Noveduc.

Cañón, M. y Hermida, C. (2001). *La definición del canon literario escolar. Lectura y literatura en el nivel inicial*. Este artículo es parte del trabajo presentado para el 1er Congreso Internacional de literatura infanto-juvenil en Argentina 2001. https://prensahistorica.mcu.es/gl/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000627904

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte. Colección pedagogía y didáctica.

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura: estudios sobre lectura y formación*. Ed. FCE.

López, O. (1991) *La creatividad o el derecho a ser diferente*. Ed. Novelibros.

López, M. E. (2021). *Nidos de lecturas: Desde la cuna*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mendelsund, P. (2016). *Qué vemos cuando leemos*. Editorial Seix Barral.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. Editorial FCE.

Montes, G. (2002) *El corral de la infancia*. Editorial FCE.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura* - Editorial: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.

Reyes, Y. (2003). *Una experiencia de animación a la lectura*. Espantapájaros.

Stapich, E. (2002) *La formación de la disposición estética en los niños*. Conferencia dictada en II Jornadas "La literatura infantil y juvenil y la escuela". Jitanjáfora. Mar del Plata, 5-6 de julio 2002.

El *nóstos* de Odiseo y la transtextualidad

Carina Chiappero / carinachiappero@hotmail.com

Abstract: El conocimiento y aprehensión de los hipertextos de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) de la *Odisea* de Homero son relevantes para futuras docentes de nivel primario, ya que permiten plantear la reflexión sobre cómo abordar el *nóstos* o viaje de regreso de Odiseo para que en sus clases puedan compartir estos textos literarios con los estudiantes.

De esta manera, se ha presentado un corpus de textos literarios pertenecientes a la LIJ, principalmente para niños de segundo ciclo y en su mayor diversidad de géneros: *Ulises vuelve a casa* de Olga Drennen, novela infantil publicada por ediciones AZ; “Odiseo, el regreso”, en *Dioses y héroes de la mitología griega*, de Ana María Shua (Alfaguara); la novela gráfica *La odisea*, realizada por Diego Agrimbau (Latinbook) y *¡Que sea la Odisea!*, texto dramático escrito por Adela Basch (Alfaguara). Al mismo tiempo, se incluye material didáctico de secundaria para poder establecer otras relaciones intertextuales e ingresar a la lectura de diferentes cantos de la *Odisea* de Homero.

Con dichos materiales se ha realizado una propuesta didáctica multitarea para abordar el concepto de *nostos* y la transtextualidad en dos direcciones: por un lado, con las estudiantes de nivel superior, para que se apropien del mundo mítico griego; por el otro, ellas mismas realizan una práctica áulica con estudiantes de quinto grado de una escuela primaria.

Palabras clave: La *Odisea*, transtextualidad, *nóstos*, multitareas.

“Hace miles de años, los griegos creían que sus dioses vivían en el monte Olimpo. Los imaginaron poderosos y, a veces, injustos (bueno, nadie es perfecto, ¿no?) Según decían, quien más sufrió sus caprichos fue Ulises, el Odiseo, rey de Ítaca”. De esta manera comienza el relato *Ulises vuelve a casa* de Olga Drennen, texto narrativo que pertenece a la literatura infantil. Este fue el disparador para reflexionar sobre la perdurabilidad y vigencia de la *Odisea* de Homero, gran hipotexto para diversas épocas y culturas; y plantear el interrogante de cómo abordar el *nóstos* o viaje de regreso de Odiseo en la cátedra Literatura y su didáctica perteneciente al tercer año de la carrera del profesorado en Nivel Primario del ISP N.º 26 “Ángela Peralta Pino” de la localidad de Ceres, provincia de Santa Fe.

Los objetivos propuestos residen en que las futuras formadoras puedan conocer la tradición mítica como fuente de relatos que contribuyen al germen de la creación literaria y así incorporar en sus futuros espacios áulicos, de manera sistemática y continua, distintos hipertextos de literatura infantil vinculados con la *Odisea*. Además, se busca reflexionar sobre el camino del héroe griego, principalmente de Odiseo, en relación con la unidad nuclear del monomito propuesta por Campbell y, no menos importante, la posibilidad de futuras lecturas placenteras de otros textos legendarios con sus hipertextos.

El corpus seleccionado está compuesto por textos literarios pertenecientes a la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil), principalmente para niños de segundo ciclo y en su mayor diversidad de géneros: *Ulises vuelve a casa* de Olga Drennen, novela infantil publicada por ediciones AZ; “Odiseo, el regreso”, en *Dioses y héroes de la mitología griega* de Ana María Shua (Alfaguara); la novela gráfica *La odisea*, realizada por Diego Agrimbau (Latinbook) y *¡Que sea la Odisea!*, texto dramático escrito por Adela Basch (Ediciones Alfaguara).

Además, se ha seleccionado material didáctico de secundaria para poder establecer otras relaciones intertextuales e ingresar a la lectura de diferentes cantos de la *Odisea* de Homero: el capítulo III “La

épica” del manual *Mito, fábula, épica y tragedia. Un recorrido por sus modos de contar* (Ediciones Aula taller); *Literatura 4. Palabras míticas, épicas y trágicas* (Ediciones SM); “Territorios míticos de la literatura” del manual *Literatura IV* (Mandioca) y “Héroes que son un mito” de *Literatura IV* (Santillana). En ese capítulo me interesan dos textos literarios de Franco Vaccarini: “Ulises pierde sus naves” (adaptación del canto X de la *Odisea*) y “El embudo de la muerte” (relación intertextual con parte del canto XII “Las sirenas, Escila y Caribdis. La isla del sol. Ogigia de la *Odisea*”).

Todos los materiales del corpus están vinculados directamente con el *nóstos* de Odiseo, es decir, su regreso desde Troya hasta Ítaca como *topos* literario. Y, al mismo tiempo, aparece la literatura infantil como hipertexto de la *Odisea*.

El *nóstos* o viaje de regreso tiene varias interpretaciones y es uno de los temas míticos de mayor número de paralelos y documentación.

De naturaleza iniciática y formativa, la etimología de «*nóstos*» deja entrever una antigua simbología solar indoeuropea de tránsito entre un estadio de oscuridad a uno de luz (Frame, 1978) (...) El viaje equivaldría así a un despertar de la conciencia, a una llegada a la luz. (Correa, p. 2)

En la épica griega, el *nóstos* significa principalmente el regreso a casa desde Troya, ese regreso que recuenta las peripecias y desventuras de quienes lo emprenden. Bonifazi (2009) enumera varias: una tormenta que provoca el desvío, la pérdida de la tripulación y el arribo a una isla desconocida.

También el *nóstos* puede ser entendido y asimilado con la nostalgia del hogar. Este concepto se asocia con la melancolía que tiene una persona al estar alejado de su espacio geográfico. Calipso retiene a Odiseo por 7 años en la isla de Ogigia. Para retenerlo, le ofrece la inmortalidad “para que se libre de la vejez por siempre”. Sin embargo, Odiseo la rechaza.

Sin embargo, el peregrinaje de Odiseo no concluye con el arribo a su isla natal. En el espacio terrestre debe deshacerse de los pretendientes y ser reconocido por todos los que podrían haberlo olvidado. Alicia María Atienza (2003), citando a Block, dice que “el *nóstos* no es sólo un viaje físico sino un proceso de reconocimiento que establece las relaciones sociales y personales del héroe” (Atienza, 2003, p. 43).

Por todo lo dicho anteriormente, las maneras de entender el *nóstos* pueden corresponderse y ampliarse con el concepto de unidad nuclear del monomito formulado por Campbell en *El héroe de las mil caras* (1959). Dice:

El camino común de la aventura mitológica del héroe es la magnificación de la fórmula representada en los ritos de iniciación: separación-iniciación-retorno, que podrían recibir el nombre de unidad nuclear del monomito. El héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con las fueras de otorgar dones a sus hermanos. (Campbell, 1959, p. 35)

El héroe, para Campbell (1959), debe atravesar varias etapas. La primera es la de la “separación” o partida, la cual presenta varias subdivisiones. El segundo lugar se corresponde con las “pruebas y victorias de la iniciación”. Por último, el regreso y la reintegración a la sociedad.

Todos los textos del corpus que pertenecen a la LIJ presentan el mismo tópico o unidad temática:

la concepción de *nóstos* o regreso de Odiseo, el largo viaje que tuvo que atravesar el héroe para ser reconocido. Y, principalmente, el mecanismo de hipertextualidad que se da con el texto clásico.

Genette (1989) caracteriza a la hipertextualidad como toda aquella derivación del hipotexto al hipertexto declarada de manera oficial. Entre los dos hay una estrecha relación unilateral:

Entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario. (Genette, 1989, p. 14)

Los hipertextos del corpus (Adela Basch, Ana María Shua, Olga Drennen y Diego Agrimbau) existen porque la *Odisea* de Homero fue escrita y transmitida culturalmente. Presentan diferentes procedimientos textuales en relación con su texto base, y cada uno reelabora el tópico del viaje de diferente manera.

La novela gráfica de Agrimbau es una transformación por travestimiento (Genette lo define como la imitación de una acción con finalidad lúdica degradante). Este procedimiento modifica el estilo del hipotexto sin modificar el tema. Esto quiere decir que narra las aventuras y todos los episodios de la *Odisea*, pero no respeta los narradores; y, en relación con lo pictórico, los personajes son similares a los héroes de los dibujos actuales, existe una transformación estilística degradante en las imágenes. Este uso degradante, hasta caricaturesco, de los diferentes personajes podría sostener que el relato produce una desmitificación del viaje, reelabora la aventura como si fuese un cómic de superhéroes.

En cambio, el texto teatral de Adela Basch es una transformación paródica. Utiliza el humor como tópico central en el regreso de Ulises: "Cíclope 2: Entonces, si nadie te atacó, ¿por qué te ponés a gritar como desaforado? Polifemo: ¡Porque Nadie me ha lastimado! Cíclope 1: Poli, tus palabras son absurdas. Para mí que estás en curda" (Basch, 2003, p. 37).

Tanto los textos literarios de Ana María Shua como los de Olga Drennen presentan el mecanismo de transposición por imitación. Esto quiere decir que tratan de reproducir de manera resumida lo acontecido en el hipotexto, pero reelaborando las aventuras de Odiseo en un lenguaje más corriente y actual.

Sin embargo, en *Ulises vuelve a casa* de Drennen, al introducir en los personajes la cotidianidad en las acciones y hacerlo más realista, se produce la desmitificación del héroe: "Con la flor en su poder, Ulises corrió al palacio donde estaban sus compatriotas. Circe sonrió al recibirlo y le ofreció una copa con vino. El héroe la aceptó y, antes de beber, comió algunos pétalos" (Drennen, 2012, p. 27).

De esta manera, y haciendo un paralelismo con el viaje de Odiseo, en la cátedra Literatura y su didáctica puedo realizar un recorrido de lecturas utilizando la organización de enseñanza denominada multitareas.

Multitareas es una modalidad que se utiliza en educación primaria e inicial para organizar la enseñanza que se desarrolla en forma simultánea, en diversos sectores del aula (Violante, 2015). Esta forma de organización promueve el aprendizaje en equipo, coloca al docente en la interacción directa con pequeños grupos y propicia una actitud de autonomía, entre otros objetivos.

La dinámica de multitarea será la siguiente: al ser cuatro obras literarias que reelaboran el viaje de Odiseo a partir del mecanismo hipertextual, el aula estará dividida espacialmente en cuatro zonas. Cada

una de ellas estará conformada por un grupo de cuatro o cinco integrantes y tendrá un texto literario de LIJ, un manual de secundaria y el hipotexto, es decir, la *Odisea* de Homero.

A modo de ilustrar la posible clase, se da un ejemplo: el manual *Mito, fábula, épica y tragedia* rescribe fragmentos del canto IX de la *Odisea* (Odiseo relata las aventuras de los cicones, lotófagos, los cíclopes). Las estudiantes deberán leer el hipertexto y focalizar luego la aventura correspondiente a ese manual. La misma dinámica se replica en los otros tres espacios, con libros y manuales distintos.

Luego de ese primer acercamiento comparativo, deberán releer el canto completo del hipotexto y, así, poder cotejar y analizar los cambios estilísticos, de tono, de intenciones, comparar las características de Odiseo y demás personajes, roles, visión del héroe, entre otras.

De esa manera, cada grupo en su sector abordará aventuras disímiles y las estudiantes podrán adentrarse de diferente manera al pensamiento griego, y especialmente a la *Odisea* de Homero.

Es necesario aclarar las aventuras que incorporan los manuales para brindar más precisión a lo expuesto. El manual de ediciones SM incorpora fragmentos del canto X (especialmente el episodio de Circe y la desesperación de ella al no poder encantar a Odiseo), *Literatura IV* de Mandioca adjunta fragmentos del canto XI, *descensus ad inferos*, desde el inicio hasta el diálogo que tiene Odiseo con su madre (este manual no puede ser entregado al grupo que tiene *¡Que sea la Odisea!* ni “Odiseo, el regreso” porque el episodio del descenso a la puerta de Hades no se encuentra en ambos textos). Por último, *Literatura IV* de ediciones Santillana tiene dos textos intertextuales con la *Odisea*, dos cuentos de Franco Vaccarini: “Ulises pierde sus naves” el cual recrea la primera parte del canto X, la llegada de Odiseo a la isla de Eolo y, luego, de los lestrigones; y “El embudo de la muerte” (hace alusión al fragmento del canto XII, cuando Odiseo y sus compañeros deben atravesar por el escollo de Escila).

Una vez finalizada esta primera parte de cotejo entre ambos textos literarios, hipertextos e hipotexto, las estudiantes van a poder identificar los diferentes modos de contar la misma historia. Estas diferencias van a estar ancladas en el humor, el travestimiento, la desmitificación y actualización del héroe.

Una segunda parte de la secuencia debe estar vinculada con la caracterización que ofrecen los manuales sobre la épica y la *Odisea* de Homero. A partir de allí se realiza una puesta en común de cada grupo y la docente realiza los aportes que crea conveniente, ya sea vinculado con la relación entre los cantos y los conceptos sobre héroe y épica.

En ese momento la pregunta que formulará la docente versará en que las estudiantes puedan darse cuenta del elemento común en todas las obras en relación con la *Odisea*. De esta manera surgiría el viaje como tópico. Este es un momento crucial que permitirá introducir el concepto de *nóstos* y vincularlo con las aventuras del héroe que propone Campbell en *El héroe de las mil caras* (1959).

“Odiseo, el regreso” de Ana María Shua comienza con el episodio de los cicones y lotófagos. Esta manera de contar el relato está indicando que el tiempo de la historia y del discurso coinciden (siendo no coincidente con el relato clásico). En esa narración se está omitiendo el segundo viaje de Ulises con Circe y, además, hay una pequeña referencia imprecisa al descenso del infierno.

Pero lo más relevante de la aventura de Odiseo es que este relato no permite entender la etapa de la reintegración a la sociedad propuesta por Campbell. El cruce del umbral del regreso está elidido, ya

que solo dice que Ítaca estaba muy cerca de los feacios, que el rey ordenó que lo llevaran en barco y que “un profundo sueño lo venció”. También hay omisiones en relación con la cantidad de pretendientes asesinados, la visita al padre y manera de reconstruir el orden al final del relato.

En *¡Que sea la Odisea!* los presentadores de la obra dramática estarían ocupando, de manera humorística, el rol de los aedos que invocan a las musas para que los ayuden a “relatar las aventuras de Ulises”. Hay coincidencia entre tiempo del discurso y la historia, pero en la obra se intercalan dos escenas distintas: el episodio de los pretendientes y el episodio del tejido de Penélope.

En relación con la totalidad de las aventuras, está omitido el canto del infierno y de los feacios. Esto hace que el *nóstos* también difiera, ya que el cruce del umbral no existe y, como el tono de la obra es humorístico, la muerte de los pretendientes ha desaparecido; por tanto, la reintegración del orden también es diferente.

Ulises vuelve a casa inicia el relato narrando en forma de anécdota la cicatriz de Odiseo, elemento de *anagnórisis* por Euriclea en la *Odisea*, un elemento que prueba su identidad ante su padre. Luego narra lo del caballo de Troya (lo cual en el hipotexto se encuentra cantado por el aedo Demónoco) y “diez años más tarde, dormía desnudo en la costa del reino de Alcínoo” (p. 9). De este modo se está omitiendo “la huida mágica”, ya que todo sucede como si Poseidón no existiera, y tampoco “el rescate del mundo exterior” en torno a Atenea.

En el momento en que Odiseo le pide permiso a Alcínoo para contar su historia, esta se ve interrumpida con un capítulo sobre los pretendientes en el cual Penélope es quien cuenta que está haciendo una mortaja (y no un sudario). Luego, en el próximo capítulo se hace alusión al viaje de Telémaco en busca del padre, y Odiseo comienza su relato “como aventurero” (y no conducido por el destino). Así, la autora está omitiendo elementos muy importantes de la partida: la llamada a la aventura, la negativa al llamado y el cruce del primer umbral.

Se observan, además, episodios particulares. Uno es en los cicones, al nombrar al sacerdote el cual salvó de la muerte (elemento que en el hipotexto está aludido en la aventura de los cíclopes). Otro es cuando Odiseo regresa por segunda vez con Circe para sepultar a Elpenor. En el texto dice lo siguiente: “Pese a que la hechicera lo recibió con bombos y platillos, Ulises hizo un alto en su isla solo para cargar alimentos y escuchar más recomendaciones” (p. 30).

Por último, *La odisea* de Diego Agrimbau tiene sus aventuras completas (salvo el encuentro con el padre y la restitución del orden por Zeus), pero está distorsionada la manera de relatar, que podría deberse a la necesidad de la ilustración. Por ejemplo, Penélope se muestra tejiendo y destejiendo su sudario; en la puerta de Hades solo aparece la madre de manera sucinta y las demás conversaciones con los otros héroes desaparecieron, menos la de Heracles.

Si bien todas las etapas propuestas por Campbell se podrían justificar con la adaptación, el momento del regreso y principalmente el cruce del umbral es imposible. Odiseo, saludando la nave, dice: “vuelvan sanos y salvos. Y denle a su rey mi infinito agradecimiento” (p. 61).

Una vez que cada grupo haya podido analizar y reconocer las diferentes etapas del viaje, haríamos la puesta en común aclarando, explicando y justificando las etapas que no pudieron concretarse.

Por último, es necesario explicar que el *nóstos* es una manera de comprender la *Odisea*, pero hay muchas formas de abordar la interpretación. En este sentido, es necesario abordar el tema de la composición en la *Odisea* para que las estudiantes tengan una guía para realizar sus futuras lecturas del texto. Y, principalmente, elegir los hipotextos más apropiados para sus futuras clases.

Para finalizar, esta situación de enseñanza en la cual se trabajan hipertextos con el hipotexto la *Odisea* es relevante para el espacio de Literatura y su didáctica, ya que permite comprender e interpretar la *Odisea* desde otro lugar y cumplir con los objetivos planteados al comienzo.

Corpus

Drennen, O. (2012). *Ulises vuelve a casa*, Buenos Aires: Ediciones AZ.

Shua, A. (2011). "Odiseo, el regreso", en *Dioses y héroes de la mitología griega*, Buenos Aires: Alfaguara.

Agrimbau, D. (2018). *La odisea*, Buenos Aires: Latinbooks.

Basch, A. (2003). *¡Que sea la Odisea!*, Buenos Aires: Alfaguara.

Croci, P. e Isola, P. (2010). "Capítulo III: La épica" en *Mito, fábula, épica y tragedia. Un recorrido por sus modos de contar*, Buenos Aires: Aula taller.

VV. AA. (2012). "Los viajes y los héroes" en *Literatura 4. Palabras míticas, épicas y trágicas*, Buenos Aires: SM.

Avendaño y otros (2010). "Héroes que son un mito" en *Literatura IV*, Buenos Aires: Santillana.

Sampayo y otros (2012). "Territorios míticos de la literatura" en *Literatura IV*, Buenos Aires: Mandioca.

Bibliografía

Alesso, M. (2005). *Odisea/Homero. Una introducción crítica*, Buenos Aires: Santiago Arco Editores.

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*, México: Fondo de Cultura Económica.

Finley, M. (1955). *El mundo de Odiseo*, México: Fondo de Cultura Económica.

García Gual, C. (2004). *Introducción a la mitología griega*, Madrid, España: Alianza Editorial.

Genette, G. y Prieto, C. F. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus.

Hartog, F. (2007). *Memoria de Ulises. Relatos sobre la frontera en la antigua Grecia*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Homero, *Odisea*, trad. de José Manuel Pavon. Madrid: Gredos, 1982.

Uribe Correa, J. (s/f). "El horizonte de la nostalgia: el significado del *nóstos* homérico" en *Historia antigua de Grecia y Roma*, Código: 2015927-01.

Vernant, J. (1999). "Ulises o la aventura humana" en *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos*, Barcelona, España: Anagrama.

Atienza, A. (2003). "Elementos thanáticos y tensión narrativa en el *nóstos* de Odiseo" en *Circe*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina.

Bonifazi, A. (diciembre, 2009). «Inquiring into Nostos and its Cognates». *The American Journal of Philology*, vol. 130, n.o 4, pp. 481-510. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20616206>.

Escribir y escuchar las prácticas

Daniela Azulay / azulaydan@gmail.com

Daniela Goldín / dani.goldin.goldin@gmail.com

Ivana Sosnik / ivanasosnik@gmail.com

Experiencia realizada en Escuela de Maestros (ex CePA), Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires. *Campo 8. La LIJ y la formación de lectorxs*

Abstract: La escritura, el registro escrito de la propia práctica, habilita la lectura de grupos, de situaciones pedagógicas, de las propias intervenciones. Amplía la escucha, la mirada y permite construir nuevas prácticas. El compartir estos escritos con otrxs compañerxs, colegas, potencia aún más esa construcción, esa escucha reflexiva. Y es ahí donde queremos hacer foco, en la escucha a través de la escritura de la propia práctica y cómo se transforma la mirada a través de la lectura de las de otrxs, en un vaivén permanente entre lectura, escritura, relectura y conversación.

En el marco del trabajo en Escuela de Maestros (Ministerio de Educación, CABA), proponemos en un espacio presencial, junto con Ivana Sosnik, y en otro virtual, con Daniela Goldín, escribir las prácticas. A partir de esas propuestas, de esas escrituras, es que nos parece interesante pensar la escucha.

Pensamos las instituciones educativas como espacios que habilitan la lectura y la escritura, y a bibliotecarixs y docentxs como mediadores capaces de diseñar actividades, propuestas, y proyectos que permitan experimentar la lectura y escritura como actividades que se retroalimentan y que permiten construir conocimiento.

Algunas de las preguntas que nos planteamos y sobre las que ahondaremos: ¿Lxs chicxs escriben solo para ser leídxs por sus docentes o también se leen entre ellxs? ¿Lxs docentes escriben/escribimos sobre nuestras prácticas para poder pensarlas nosotrxs mismxs y entre pares? ¿Existen esas instancias?

Palabras clave: promoción de la lectura y la escritura, mediación, escucha, conversación, formación docente, metataller, bitácoras de lectura, construcción de conocimiento, registro de experiencias.

Apropiación cultural

Chartier, en diálogo con Foucault y Ricoeur, concibe al proceso de *apropiación* (de la lectura, en este caso, aunque los mismos conceptos se pueden aplicar a la escritura) como aquel que permite “hacer algo con lo que se recibe”. Sin embargo, estos procesos se dan siempre en el marco de las asimetrías y conflictos de intereses que atraviesan a una sociedad en un momento dado.

“(…) debemos ver que cada apropiación tiene sus recursos y sus prácticas, y que unos y otras dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y de cada lector. Pero de la definición foucaultiana debemos mantener la idea de que este proceso de apropiación es desigual. (...) Hay que ubicar las apropiaciones dentro de las relaciones sociales que definen un mundo social particular y, a la vez, quizás deba retomarse algo del sentido foucaultiano de este término, que señala que hay siempre una voluntad de monopolio, de control, de propiedad, y que la apropiación no se da por sí misma sino como resultado de un conflicto, de una lucha, de una voluntad confrontada con otra.” (Chartier, 1999, p. 162)

En las prácticas cotidianas de promoción de la lectura y la escritura, ya sea en la escuela o en la biblioteca, nos encontramos frecuentemente con los efectos de estas asimetrías. Creemos que es fundamental preguntarnos: ¿hacia qué formas de lectura y escritura queremos invitar a nuestrxs

alumnxs y a nosotrxs mismxs como mediadores/docentes? ¿Lo hacemos? ¿Y cómo es el espacio que damos para la recepción, la escucha de esos textos?

Nos interesa también observar qué sucede en las instituciones con respecto a la escritura y las relaciones jerárquicas. En el sentido de pensar el “para quién” de las escrituras que se producen, por ejemplo, en la escuela, quiénes son destinatarixs de los textos. ¿Lxs chicxs escriben solo para ser leídxs por sus docentes o también se leen entre ellxs? ¿Lxs docentes escriben/escribimos sobre nuestras prácticas para poder pensarlas nosotrxs mismxs y entre pares? ¿Existen esas instancias?

En el presente trabajo buscamos rescatar y relatar las experiencias que tomamos de las propuestas diseñadas e implementadas en diferentes cursos dictados en Escuela de Maestros (ex CePA)¹ a partir de 2014 a la fecha, con distintas modalidades y tópicos, pero partiendo de un marco teórico y metodológico común. Creemos que en estas experiencias se pone de manifiesto el valor de las instancias de escritura sobre de las propias prácticas de mediación de lectura y escritura, y de intercambio entre pares a partir de esos textos, como oportunidades para poder reflexionar sobre dichas prácticas, profundizarlas, transformarlas.

Para reconstruir algunos aspectos de lo que sucede en estos espacios, retomamos las voces de docentes y bibliotecarixs que pasaron por ellos. Partimos de fragmentos que nos permiten explorar sobre la práctica misma de narrar experiencias y sobre algunas cuestiones en torno a la lectura — literaria y no literaria— y a la escritura que suceden en las escuelas.

Algunos de los supuestos de los que partimos se sintetizan en el siguiente pasaje tomado del texto “La resolución de problemas” de Maite Alvarado:

Es sabido que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. (...) Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento. (Alvarado, 2013, p. 183)

El metataller. Un modo de abordar la formación

Tanto en los cursos presenciales como en los virtuales nos proponemos generar instancias de metataller, en las que, entre otras cosas, sea posible pasar por el cuerpo consignas de lectura y escritura que son habituales en la escuela. Nos parece importante el hecho de vivenciarlas (y en muchos casos, como veremos más adelante, escribir acerca de esas vivencias): creemos que esto posibilita profundizar la reflexión sobre ellas, asirlas con otra mirada, experimentar desde otro rol lo que se pone en juego al realizarlas y, en el caso de creerlo necesario, hacer modificaciones sobre nuestras propias propuestas a partir de esas nuevas construcciones. Dice Micaela (docente de grado): “me apropié la idea (de la mesa de libros) para trabajar en el grado. Ver qué elige cada alumno dice mucho de ellxs, con qué “se enganchan”, qué desechan, qué dejan en la mesa”.

La idea es, al estilo laboratorio, probar, buscar, construir, en un clima de confianza y libertad que se

¹ Algunos de los cursos dictados en los que fuimos proponiendo y recogiendo escrituras sobre las prácticas de promoción de la lectura y la escritura son: “Promoción de la lectura y la escritura. Observaciones y Prácticas”, “Promoción de la lectura y la escritura. Sobre la mediación”, “Promoción de la lectura y la escritura. Sobre la escritura”, “Puentes de lectura, entre la biblioteca escolar, el aula y las familias”, “Puentes de escritura, entre la biblioteca escolar, el aula y la comunidad”, “Promoción de la lectura desde la biblioteca”, “Leer y escribir levantando la cabeza”.

va generando encuentro a encuentro, clase a clase. En los cursos virtuales ese encuentro es en diferido, los intercambios y los vínculos se arman primero en el espacio virtual para confluir luego en el taller presencial.

Algunos elementos que arman el tronco de estos cursos son la mesa de libros, la construcción del camino lector, la lectura en voz alta, el diseño de propuestas y proyectos, la lectura y el intercambio de teoría, el taller de escritura y las propuestas que apuntan a escribir sobre las prácticas. A continuación, nos detendremos en las dos últimas.

Escritura creativa

Tanto en los cursos virtuales como en los presenciales ponemos en juego un conjunto de consignas de escritura que creemos que pueden resultar muy ricas para poner en práctica en la escuela o para inspirarse y crear otras nuevas a partir de ellas. El taller de escritura, en el marco de los cursos, se delimita como un espacio que permite encuentros con textos literarios, lecturas, relecturas, reescrituras. Proponemos un recorrido exploratorio, como lugar y punto de encuentro entre libros, lectores, mediadores y autores. Y en esa dinámica, leer, escribir, volver a leer, conocer las palabras, apropiárselas, generar nuevas combinaciones.

La diferencia está en una tensión, entre motivar y dirigir, en cómo y qué proponer, en no tapar el discurso de niños, niñas, jóvenes y, en estos cursos, de docentes que escriben.

Otro punto de la obra de Maite Alvarado que nos interesa especialmente es la forma que propone para pensar las consignas de escritura:

(...) A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (Alvarado, M., Rodríguez, M., Tobelem, M., 1981, p. 13)

Lxs participantes de los cursos suelen agradecer estas instancias, las valoran, en principio como un espacio propio, para permitirse crear individual y colectivamente. Se trata de una habilitación para jugar con las palabras, animarse a escribir (algo a lo que no todxs están acostumbradxs) y, si se desea, compartir lo escrito. Y a partir de esa experiencia, pensar juntxs los modos en que abordamos la escritura en la escuela: “Experimentar la elaboración de textos para seguir una consigna nos aproxima al lugar de los alumnos y nos permite conocer o intuir los temores, los obstáculos, las facilidades, etc., como para tenerlos presentes a la hora de proponerles a los estudiantes consignas de escritura.” (Ana)

Algo interesante es que estas propuestas generan un clima de confianza y libertad que permiten la construcción de la idea de pertenencia a una comunidad. Ese es justamente uno de los objetivos de estos cursos; tender redes, reflexionar colectivamente (desde lo individual) acerca de las prácticas de lectura y escritura en la escuela:

“En los momentos de escritura me sentí muy libre. El espacio de este curso me permitió sentirme en libertad. Me encantaron los momentos de escritura colectiva. Los momentos de escritura personal, en cambio, me permitieron “descargarme” y analizar situaciones de mi trabajo que me abruman y así tomar distancia de eso por medio de la escritura” (Micaela)

Escribir las prácticas sumando voces

Dice María Emilia López en su libro *Pájaro de aire*: "...documentar las prácticas nos permite también teorizar, volver a preguntarnos, construir hipótesis, acercar nuevas miradas..." (2018, p. 19).

Solemos iniciar los cursos invitando a escribir algo sobre el camino lector de cada unx, ya que creemos, como Laura Devetach (2008),¹ que esos caminos, esas biografías lectoras, son la base desde la que construimos nuestro ser mediadorxs. Este es el puntapié inicial para escribir sobre las propias prácticas.

Como contamos, se va dando a lo largo de los cursos un ir y venir entre teorías y prácticas y lo vivenciado va generando un clima propicio para escribir, narrar las prácticas de cada unx y luego compartirlas. Les proponemos a lxs docentes y bibliotecarixs escribir una bitácora de las escenas de lectura y escritura que suceden durante algunos días en el transcurrir del aula y la biblioteca. En uno de los cursos propusimos armar antes una guía posible de todo lo que podía incluir una bitácora. Lo que surgió fue una lista que sigue enriqueciéndose cada vez en el proceso mismo de escribir.

Una bitácora de escenas de lectura y escrituras puede tener una variedad casi innumerable de diálogos textuales, notas, voces, registro de actividades y conversaciones, recorridos, impresiones personales, relatos de experiencias, imágenes, recortes, fragmentos literarios y teóricos, planificaciones, opiniones, ideas, comentarios. Coincidimos con Andrea Alliaud² en que esta tarea de escritura, como la de los relatos de mediación, convoca y habilita la recuperación de saberes y prácticas. El modo en el que contamos tiene que ver con cómo significamos la experiencia, y esa narrativa permite a un tiempo dar cuenta de lo sucedido y reflexionar sobre la práctica, así como también encontrar dificultades y problemas. Jerome Bruner (2002), citado por Alliaud, afirma que "la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos" (Alliaud, (s/f), p. 7).

Armando la trama de voces

A Luciana, docente de primaria, el relato de una experiencia de lectura en el grado le permite llegar a algunos interrogantes:

"¿Qué concepto de infancia se tiene como sociedad? ¿Y en la escuela?"

"¿Qué se espera de la infancia? ¿Cuál es la función social de la escuela con respecto de la literatura infantil y la formación de lectores?"

Ana Laura inicia escribiendo una descripción de su práctica, hasta que, al final del registro del segundo día, pasa de la descripción hacia la reflexión: "No sé si fue buena idea empezar así, leyéndole a todo el grupo en la biblioteca, me pareció que comenzar con una lectura podía motivar a mirar libros a algunos niños a quienes les resulta difícil entusiasmarse con estas actividades. Supongo que la voy a repetir una vez más para ver cómo funciona."

La escritura arma un entramado entre lo pensado y lo que va sucediendo, y las posibilidades para nuevas propuestas. Tienen lugar ideas y preguntas que aparecen durante la práctica, que son sin duda

¹ Devetach, L. (2008), *La construcción del Camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

² Alliaud, A. (s/f) La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>

el abono para seguir reflexionando y pensando el hacer.

Cuenta Analía: “... Ahora, mientras estoy escribiendo, recuerdo que vi en algún lugar un delantal de cocina con muchos bolsillos en los cuales tenían papeles con poesías, tal vez podría ser una de las formas de invitarla al taller. Y también se me ocurre hacer mesa de libro solo de poesías, y leerles poesía. Proponerles más momentos de producción de escritura, y leerles poesía. En un momento de ronda hacerles la pregunta ¿Qué es la poesía? Y ver qué dicen. Ahh, ¿dije leerles poesía?”

Destinar un tiempo para relatar escenas de lectura o escritura permite también plasmar las voces de lxs chicxs, sus modos de pensar. Resulta interesante tanto para leer los grupos con los que se trabaja como para detener la mirada en algunx niñx, evaluar lo recorrido y pensar en acciones hacia adelante.

Estos relatos y estas bitácoras nos llevan a encontrar un tono, a reconocernos, a mirar con detalle un pedacito de la práctica y, a partir de allí, continuar pensando. Valeria, maestra de grado, reflexiona: “Los maestros solemos escribir planificaciones e informes. Pero pocas veces tenemos la oportunidad de contar trayectorias lectoras o bitácoras. Celebro la realización de actividades escritas, son momentos también intimistas, pero sacan palabras que a veces no nos animamos a decir. Que se permita repensar la práctica desde una mirada crítica que vas más allá de la denuncia, fue muy importante”.

En este hacer, nos encontramos con bitácoras y relatos en los que cuesta profundizar en la escritura, donde no aparecen situaciones de dificultad o donde no se reflejan los sentimientos y reflexiones sino más bien una enumeración de actividades, situaciones, en la que se reproduce un “escribir para cumplir”, una especie de relato de la planificación en pasado. Como sucede con el trabajo de un bibliotecario:

23 de septiembre (lunes). La escuela realizará una “Maratón de Lectura” (informal ya que no estábamos inscriptos) con diversas actividades: después del saludo lectura, docentes cambiados (lectura donde un docente le lee a otro grado), lectura de padres al grado. El viernes le toca a la biblioteca. Miguel y Darío quieren algo distinto al clásico cuento: propuesta alguna obra de teatro como: “Vivir en la calle Conesa” o “Ir a Berazategui”.

24 de septiembre (martes). En el saludo, Jacki lee: Se mató un tomate.

25 de septiembre (miércoles). En el saludo (patio), Aymara lee: Niños las brujas no existen (Me pierdo la lectura buscando los fósiles para 6ºB)...

Y aquí la apuesta es a continuar poniendo en práctica este ejercicio, compartirlo con colegas, que con sus observaciones y preguntas pueden enriquecer las narraciones realizadas. La idea de poder volver sobre lo ya escrito. El mismo docente que escribió esta bitácora nos dice en su autoevaluación: “Viéndome en perspectiva, acuérdense que hice otro taller con ustedes (actividad Barco de papel) hace dos o tres años y en ese momento no pude escribir nada, literal. Ahora pude realizarla”.

La lectura colectiva de experiencias individuales hace crecer la práctica y arma trama entre pares. Permite valorar la tarea, repensarse en la acción y compartir modos de hacer.

En este punto, una de las modalidades que utilizamos es la realización de un “*chancho va de escritos*” donde se propone trabajar en dialogo sobre y con los trabajos propios y de los otrxs, y comentar, anotar en el margen, preguntar, acotar, proponer, dudar, felicitar, para tomarse luego un momento de

intimidad, cada uno con su trabajo. Es esta una instancia en donde la creación individual o en dupla se enriquece con los aportes de la mirada grupal.

“Nunca más volverá a contarse una historia como si fuera la única” dice John Berger y, en su decir, dialoga muy bien con un momento clave de la formación que surge discutiendo a partir de la charla TED de Chimamnda Adichie (2009) “El peligro de la historia única”, que invitamos a mirar ya que pone en juego la diversidad de lecturas que puede tener una misma historia.

Leticia escribe: “Tengo una resistencia atroz a sentarme a escribir. Así y todo, disfrute de la bitácora, me hizo repensar sobre mi propia práctica. Una a veces piensa que eso lo hace permanentemente pero cuando lo logras escribirlo cobra otro sentido. También me gustó saber la opinión de un par (de compañerxs) sobre los que había escrito, me pareció súper rico.”

A modo de cierre: “dar el saltito”

Queremos terminar este trabajo volviendo sobre la *apropiación* a la que nos referimos al comienzo, y pensar qué sucede cuando las herramientas que se trabajan en los cursos salen de ese “laboratorio” y se entrelazan con el aula y la biblioteca.

La idea es que quienes pasan por estos espacios de formación puedan hacer propia una metodología de trabajo donde los registros no sean de control ni meramente administrativos, sino que tengan una función pedagógica y formativa para el docente. Que permitan, además, pensar e intercambiar con compañerxs pares. Los espacios de formación continua (como por ejemplo los que ofrece Escuela de Maestros, ex CePA) pueden ser muy ricos y habilitar el encuentro para que esto pueda suceder. Y algunas de estas modalidades también se pueden replicar al interior de las escuelas, en las instancias de evaluación y reflexión sobre la tarea, como pueden ser las reuniones de ciclo (o, en CABA, las jornadas EMI). Por eso hablamos de dar “un salto”. Del hacer al escribir, de la escritura a la reflexión y de allí a la transformación de nuestro hacer.

Lo mejor de estos grandes diálogos por escrito es que despiertan más preguntas sobre la propia práctica, y eso siempre nos parece para celebrar.

Nos interesa poner en foco o resaltar esta experiencia para seguir construyéndola y defendiendo un espacio público de formación docente que históricamente ha invitado al encuentro entre colegas, a la construcción colectiva de conocimientos, a la reflexión, y que en el contexto actual se encuentra amenazado (donde los procesos de aprendizaje cuatrimestrales se reducen a bimestrales, disminuye la cantidad de días y horas de los cursos intensivos, se desarticula el programa de formación situada, las condiciones laborales son cada vez más precarizadas).

Nuestro modo de hacer y de entender la práctica de promoción de la lectura y la escritura surgió de una construcción de varios años de trabajo en la biblioteca de La Vereda Asociación Civil, donde la escritura de registros e intercambios a partir de los mismos era fundamental. En este trabajo, a su vez, de algún modo retomamos esa práctica (que proponemos en los cursos de EM), ya que para realizarlo partimos de recuperar las voces de nuestrxs alumnxs docentes y de darnos un espacio para registrar nosotras mismas e intercambiar sobre nuestra propia experiencia al dictar los cursos.

Es muy rico lo que genera en lxs docentes una mirada de escucha, que contempla su experiencia, que la toma como insumo para planificar y armar los encuentros. En muchos casos aparece un deseo

de hacer, de probar. Por otro lado, sabemos que ese deseo por sí solo muchas veces no alcanza y esa fascinación de descubrir herramientas que vemos en los participantes de los cursos no llega al aula. Para eso hacen falta dispositivos de acompañamiento, saber que hay alguien por fuera que nos lee y con quien podemos pensar, con esa distancia de la que habla Alvarado en la cita del comienzo.

En la red de ideas sobre la lectura y la escritura que armamos colectivamente, se reconoce una multiplicidad enorme de formas de hacer. Este modo de trabajo construye una mirada que pone en valor a lxs alumnxs y a lxs docentes, en tanto tales y también en tanto alumnxs.

Muchas cuestiones que nos gustaría abordar no entraron en este trabajo, y además, como siempre, se abren preguntas. Quedarán pendientes para nuevas instancias de escritura, intercambio y reflexión.

Referencias bibliográficas

Adichie, C. (2009). El peligro de la historia única. Charla Ted. Recuperado de: <https://www.ted.com/>

Alliaud, A. (s/f). La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Alvarado, M., Rodríguez, M. y Tobelem, M. (1981). *Grafein teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Azulay D. [et al] (2018), El libro era ladrillo, en *Entre el detalle y la desmesura. Juego, Arte, Literatura y Derechos. Relatos de la experiencia*, Buenos Aires: Los libros de La Vereda.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura económica.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

López, M. E. (2018). *La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Vení que te cuento. Experiencias sobre capacitaciones docentes.

Lic. Deolinda Grance ISFD N° 808 Trelew. Chubut / dejegran@gmail.com

Resumen: La presente narrativa pedagógica tiene como propósito compartir las experiencias de las capacitaciones brindadas en el marco de las “Jornadas de Literatura infantil y juvenil” durante los años 2017, 2018 y 2019, en la provincia de Chubut, República Argentina.

Entre los objetivos que se plantearon estaba la necesidad de indagar en las concepciones sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que tenían los docentes y presentar la literatura para niños y jóvenes desde su complejidad, demostrando que existe una teoría que la sustenta y ayuda a su análisis.

Con ese fin, se escucharon las voces de los docentes, sus experiencias e inquietudes, y sumado a ello se analizaron documentos relevantes para las perspectivas que se pretenden impartir en los currículos de formación de docentes. Como conclusión, fue importante el hallazgo de la pervivencia de diversas perspectivas simultáneas, así como la consolidación creciente de la LIJ como campo de investigación fecundo en los procesos de formación de maestros.

Palabras clave: Formación de maestros, currículo, literatura infantil y juvenil.

Abstract: The following pedagogical narrative has the purpose of sharing the experiences of the trainings provided in the framework of the Children’s and Youth Literature Conferences during the years 2017, 2018 and 2019, in the Province of Chubut, Republic of Argentina.

Among the objectives established, there was the need to look into the conceptions of Children’s and Youth Literature that the teachers had and to present literature for children and youth from its complexity, demonstrating that there is a theory that supports it and is helpful for its analysis.

To this end, we listened to the voices of the teachers, their experiences and concerns and, in addition, we analyzed documents that are relevant for the perspectives that are intended to be taught in the teachers’ training curriculum. As a conclusion, it was important the finding of the persistence of several simultaneous perspectives, as well as the increasing consolidation of Children’s and Youth Literature as a prolific field of research in teachers’ training processes.

Keywords: Teacher training, curriculum, Children’s and youth Literature.

Primeras palabras

Cuando uno lee, dice Chambers (2006),¹ la interpretación que el lector realice está muy relacionada a su yo interno. Este acercamiento involucra íntimamente a la conciencia de otra persona y también a la persona que lee. Por eso el acto de leer es especial, porque produce un acercamiento entre los mensajes que ofrece el autor y la participación de la persona que lo interpreta y siente. El hábito de la lectura favorece un desarrollo comprensivo y crítico sobre el pensamiento.

Las obras de los escritores e ilustradores permiten a cada uno de sus lectores una lectura muy subjetiva de las mismas, la cual tiene que ver con sus propias percepciones a partir de lo que las obras les transmiten. En este proceso entran en juego aspectos personales tales como reflexiones, juicios,

¹ Chambers, A. (2006). *Lecturas*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

propósitos, criterios o posicionamientos.

Aquellos que estamos en el aula sabemos que este desarrollo es lento y que se va conformando dentro de las personas en forma escalonada, es decir, que crece con las lecturas desde muy pequeño.

Uno de los retos de estas capacitaciones, que denominamos “1° Jornada de la Literatura Infantil y Juvenil” y “2° Jornada de la Literatura Infantil y Juvenil” (resolución ME de Chubut N° 374/19), se basó en presentar la literatura para niños y jóvenes desde su complejidad, demostrando que existe una teoría que la sustenta y ayuda a su análisis. Se hizo hincapié en las múltiples posibilidades pedagógicas y didácticas que la LIJ en cualquier contexto puede tejer, tratando de no caer en una suerte de instrumentalización, sino más bien en formar mediadores/as de saberes y experiencias estéticas.

Estas jornadas nos dieron la oportunidad de recorrer la provincia del Chubut (2017- 2018-2019), tomando contacto con gran cantidad de docentes, que a su vez nos dieron la posibilidad de compartir experiencias y generar un debate muy enriquecedor respecto al trabajo relacionado con la LIJ en las aulas “en concreto”. Los sucesivos encuentros nos fueron enriqueciendo, y generaron que nuestra propuesta inicial fuera mutando y adaptándose a cada región.

En el primer encuentro, los docentes nos contaron cómo venían trabajando con la LIJ en el aula. Para ello, estas experiencias eran enviadas por los asistentes a las jornadas con anterioridad, y luego leídas y analizadas por los capacitadores, quienes, después de realizar una selección, invitaban a los seleccionados a exponer para sus colegas su experiencia, y así comenzaba el debate.

El interactuar con docentes en el lugar donde trabajan a diario posibilitó que se posicionen de una manera más distendida. Del mismo modo, la presencia del ilustrador y escritor Istvansch1 hizo que cada encuentro fuera único e inolvidable.

Recorrimos siete localidades distribuidas por toda la provincia: Rawson, Puerto Madryn, Trelew, Lago Puelo, Esquel, Sarmiento y Comodoro Rivadavia; tres días de trabajo intenso (jueves y viernes de 17:30 a 22, y sábados de 9 a 18) en cada localidad, y luego la entrega de un trabajo final para su posterior revisión y acreditación por parte del Ministerio de Educación del Chubut.

El primer tema del encuentro giró alrededor de la siguiente pregunta: ¿Por qué es difícil enseñar literatura?

Para Eduardo Mendoza (2019), la literatura es un objeto de difícil estudio porque, en realidad, la literatura “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia, ya que se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias (citado en Cerrillo, 2007, p. 23).²

Si bien nosotros teníamos nuestra postura (ya que todos somos docentes en ejercicio), fue muy importante y enriquecedor escuchar las voces de nuestros colegas para intercambiar posiciones y experiencias. Ellos pudieron contar y mostrar cómo trabajaban en sus aulas, y de esta manera generar

1 Istvansch (Madrid, 1968). Ilustrador, diseñador y escritor. Ha publicado libros en Argentina, México, Francia, España, Italia, Suiza, Colombia, EEUU, Corea y Emiratos Árabes Unidos.

2 Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

un debate sobre situaciones reales acerca de cómo y por qué es difícil “enseñar” literatura.

Comenzamos analizando el lenguaje literario: este discurso exige una competencia determinada para su decodificación, ya que usa un lenguaje específico, con capacidad connotativa y autonomía semántica.

La literatura como acto de comunicación se produce a través de un lenguaje específico, el lenguaje literario, que tiene muchos puntos de coexistencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él y de otros lenguajes, tiene una función propia: la poética. Esta es una función estructuradora, ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje. Un código ciertamente “extraño”, lleno de artificios, convenciones y violencias (isometrías, rimas, acentuación en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cambios de significado, repeticiones).

A ello se añade que los textos literarios, que no son unívocos ni objetivos comunicativamente, tienen capacidad para connotar y ser interpretados de diversas maneras por distintos lectores en épocas o momentos diferentes, entre otras razones porque son significativamente autónomos.

Para poder desarrollar este aspecto fue muy valiosa la intervención de Istvansch en las jornadas, como autor e ilustrador, pues si bien sus obras forman parte del Plan de Lectura, al ser leídas por él, se pudo apreciar esta especificidad del lenguaje poético del que hablamos.

A partir de nuestra primera pregunta a analizar, llegamos a la conclusión de que, para transmitir en el aula el valor de la literatura, sería interesante pensar que en vez de “enseñar literatura” en términos académicos, se podría compartir la pasión que como lectores y docentes supimos encontrar al leer los libros. De este modo, pensamos cuál podría ser la mejor manera de transmitir algo tan subjetivo y personal, y llegamos en lo sucesivo a la decisión de contarnos nuestras experiencias con la literatura. A medida que avanzábamos en las jornadas, los relatos de los distintos docentes iban circulando vívidamente, y esos intercambios finalmente se convirtieron en un material muy valioso para compartir y escuchar.

En los diferentes talleres se leyeron cuentos y se realizaron actividades individuales y colectivas que luego fueron socializadas para su posterior análisis. Comenzamos con la construcción de un canon literario que pudiera abarcar todos los niveles y de ese modo poder llegar a la mayor cantidad de docentes y alumnos/as posibles.

Esto nos llevó a plantearnos esta segunda pregunta: ¿Qué leemos, cómo leemos, para quién leemos? ¿Leemos?

Escribe Petit (2015)¹ en *Leer el mundo*:

Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, figuras que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido, en particular, en los capítulos difíciles de cada historia. Para desencadenar súbitas tomas de conciencia de una verdad interior, que se acompañan de una sensación de placer y de la liberación de una energía atascada. Leer sirve para descubrir, no por razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos.

¹ Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.

En el espacio en el cual nos movíamos, fue necesario apelar a las lecturas. Tanto en las conferencias dadas por Istvansch como en los talleres debíamos leer, teníamos que hacer que los docentes leyeran y también que escucharan, porque en ese espacio la voz del que lee es tan importante como el silencio de quien escucha.

Las jornadas se llenaron de lecturas, actividades, de escrituras, de relatos. Poner a nuestros colegas en situación de lectores (como si fueran sus alumnos) les permitió conocer varios libros que están a su alcance pero que por diversas razones no los utilizaban. Solo al final de las jornadas mucho de ellos manifestaron la importancia de leer, leerse, escuchar, incomodarse, dejarse llevar. Las y los colegas leyeron mucho, y fueron diversas las voces que leyeron un mismo libro; hubo tantas interpretaciones como lectores. Dice Istvansch (2008):¹

La lectura es un acto de creación. Libre por antonomasia, el verdadero lector lee lo que lee, se lee a sí mismo leyendo y lee cómo lee el otro que lee. Un auténtico escándalo. Sin más orden que el propio e íntimo, la lectura no acepta corsés. Escritores, ilustradores, editores, lectores, libreros y quién a usted le parezca que deba sumarse, están relacionados en el entrecruzamiento de sus lecturas. Cada lector tiene tanta razón como deja de tenerla. Sabe tanto lo que quiere como deja de saberlo. Un buen lector es un cazador furtivo que desea encontrarse con presas que lo sorprendan, busca (siempre) aquello que lo sacuda, aquello que lo escandalice...

Las variadas lecturas y actividades ayudaron a facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos utilizados en cada una de ellas; pudieron oír y leer obras de Istvansch, Cristina Ramos, María Teresa Andruetto, Julio Cortázar, escritores e ilustradores de Chubut, solo por nombrar algunos de ellos.

Sin demasiada programación, varias veces con obras aportadas por los colegas, sin métodos específicos o ejercicios sistemáticos, los participantes, inmersos en un entorno literariamente estimulante, progresaron en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles, etc.

Las actividades en los talleres, los espacios compartidos, los libros que pusimos a su alcance, el tiempo suficiente como para conocerlos, aumentó, y de hecho vimos que se incrementó el interés de ver y preguntar en las bibliotecas y en las librerías. Con todo ello, concluimos que es importante la experiencia literaria de los docentes para que esto pueda ser replicado con sus alumnos y alumnas.

El tercer tema que planteamos fue: La importancia de los libros-álbum como herramienta de divulgación de la LIJ.

¿Por qué libros-álbum? Porque leer un libro-álbum es adentrarse en un mundo maravilloso, y (de la mano de Istvansch) experimentar otras formas de leer e interpretar ese mundo sorprendente. Leer un libro-álbum es acción pura: "Acción que obliga a involucrarse con el libro, buscando, mirando, dando vuelta, girando, poniendo patas para arriba, descubriendo, jugando el juego y manipulando el libro como cuerpo, como objeto" (Schritter, 2007, p. 72).

¹ Schritter, I. (2008). Álbum y papelitos de colores. Una advertencia contra la banalización del género. Conferencia leída en IV Simposio Argentino de Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 6 de agosto de 2008 y I Congreso Internacional de Literatura para Niños Biblioteca Nacional, Buenos Aires 14 de octubre de 2008.

El libro-álbum tiene un formato especial, es intenso, breve y además ilustrado, hace que requiera de un experto para poder leerlo y transmitir el proceso de construcción del sentido. Palabra e imagen se sostienen en estrecha colaboración con códigos y señales propios. Posee además las características simples de enunciación de un cuento infantil, las secuencias bien organizadas, repeticiones y variables, muy poco texto. Pero el libro-álbum también tiene otras características aparte de lo ya mencionado, que lo distinguen, tales como la presencia del texto e imagen, el tratamiento del lenguaje, su estética y carácter artístico, el uso de ironía y trato de temas que son difíciles de abordar, su aporte de elementos fantásticos, su intertextualidad y la doble recepción, creados para un público infantil y adulto a la vez. Para Colomer (2005),¹ el libro-álbum o libro ilustrado no busca ni tiene intención pedagógica ni moralizante. Con el libro-álbum es posible unir la experiencia lectora y estética. El texto y el lenguaje van de la mano, no podrían presentarse separadamente, y requieren de un lector experto para poder darle todo el sentido. Las ilustraciones y los textos se entrelazan, presentando una nueva forma de lenguaje altamente creativa, que ha impulsado a ilustradores y editores a experimentar el potencial expresivo de diversas técnicas, utilizándolas en el diseño de los álbumes.

Para ir cerrando, nos pusimos a pensar: ¿Cuál sería entonces la función del docente?

M. T. Andruetto (2010)² dice:

...escuché decir una vez a una maestra: “quiero ser un puente sencillo entre los libros y mis alumnos”. No sé si pueda haber una definición mejor para un maestro, en cualquier nivel educativo, que la de ser un puente por el que transita un saber recibido, procesado en el crisol de lo más personal, puesto en discusión en el espejo refractario de la propia ideología, para pasarlo luego como un saber que se desea legar a los que llegan, un saber que, según consideramos, los que nos siguen no debieran perder, para que la vida se les haga más intensa, de mayor espesor, con más entidad e identidad o sencillamente más soportable. Un maestro entonces como un puente entre lo que antes hubo y lo que vendrá, un puente a través del cual se produce un encuentro...

El docente funciona como un puente, es decir, un mediador necesario entre el libro y el niño. Si además se trata de un docente que lee, que conoce los libros de la biblioteca de su escuela, que logra evocar la atención de los alumnos hacia los cuentos, historias, relatos, imágenes, sin duda el camino del niño al libro será en sumo facilitador y gratificante.

Se trata de un saber, un saber que camina con la literatura y que atraviesa nuestra propia historia. Un saber que cruza el puente del autor al docente y del docente al niño, de modo que el niño se transforme en un nuevo lector que aprende, conoce y delinea su identidad para que, cuando las vicisitudes de la vida se le impongan con intensidad, cuente con las herramientas necesarias para enfrentarla o sencillamente se le otorgue más soportable.

Quizás también pueda encontrar en la literatura un escape a esas vicisitudes donde sublimar sus deseos, miedos, y fantasías, y esto también puede funcionar como una herramienta fundada gracias al atravesamiento del lenguaje literario. Mientras más lee y más conoce, más firme será su posicionamiento a futuro, su subjetividad ante futuras lecturas, y más sólida su base del puente para transmitir a las próximas generaciones el saber que a él le ha llegado.

¹ Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

² Andruetto M. T. (2010). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura, pp. 112-113.

Destacamos que el papel del docente que lee, escucha, escribe para sí y con los alumnos es fundamental en lo cotidiano del aula, por eso los diferentes encuentros que realizaron los y las docentes fueron muy variados, con el único fin de ser guías de lecturas y actividades.

Las actividades de los talleres fueron las siguientes: “Del libro-álbum al libro mural” (taller de lectura y actividades artísticas), “Palabras como puentes” (lectura de poesías, estrategias de la oralidad y la escritura), “Che para armar y Cortázar, para armar” (propuestas lúdicas sobre los personajes y sus historias), “Voces nuestras: La LIJ en la Patagonia” (lectura y análisis de las obras locales para comenzar a conocerlas en niveles inicial y primario), “Tres cuentos tres” (lectura y análisis de tres cuentos, diferentes actividades para un mismo libro), “Palabras, palabrotas, palabritas” (lectura animada de poesía, música y cuentos).

“Vení que te cuento” resultó una experiencia única, ojalá podamos repetirla.

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Editorial: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2010). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura. pp. 112-113.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Mendoza, E. <https://www.librosdebabel.com/2019/04/eduardo-mendoza-literatura-razon-para-vivir>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires.
- Schritter, I. (2007). Sobre la lectura de un libro para chico y sus ilustraciones. En *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*, pp. 49-83. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schritter, I. (2008). Álbum y papelitos de colores. Una advertencia contra la banalización del género. Conferencia leída en IV Simposio Argentino de Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 6 de agosto de 2008 y I Congreso Internacional de Literatura para Niños Biblioteca Nacional, Buenos Aires 14 de octubre de 2008.

La LIJ como campo en disputa. Representaciones mediáticas sobre la lectura infantil y juvenil

Flavia Dalla Tea / flavia.dallatea@gmail.com

Cecilia Copello / ceciliacopello@gmail.com

Abstract: En el presente trabajo nos interesamos por las representaciones que los medios masivos de comunicación hacen de las prácticas de lectura infantiles y juveniles y el lugar que le adjudican al Estado en su promoción. Para ello, tomamos el tratamiento periodístico de un conflicto con amplia difusión en torno a los libros que llegaban a las escuelas de la mano del Plan Nacional de Lectura (PNL) en 2013, cuando el director de una escuela mendocina denuncia en un diario local que recibe cajas con libros *inapropiados* para la institución. Dada su relevancia y circulación, este caso deja una variedad de textos que plasman concepciones sobre la infancia y la adolescencia, las prácticas de lectura escolares, el rol de los docentes en ellas y la función de las políticas públicas de lectura. Nos preguntamos: ¿qué se entiende socialmente por promoción de la lectura y formación de lectores?, ¿qué papel se le otorga al Estado en esta formación?

Palabras clave: medios, representaciones, política, lectura.

“La literatura infantil constituye un universo estético, ideológico y social en constante beligerancia.”

María Adelia Díaz Rönnner, en *La aldea literaria de los niños*

En el presente trabajo nos proponemos comentar algunos de los hallazgos surgidos en la elaboración de nuestra tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.¹ Partiendo de nuestras ocupaciones actuales como mediadoras de literatura infantil y juvenil (LIJ), retomamos la perspectiva de la carrera para analizar cómo los diferentes medios de comunicación representan las prácticas literarias de los niños y adolescentes. Para esto, nos enfocamos en el tratamiento periodístico de un conflicto, con amplia difusión mediática, en torno a los libros que llegan a las escuelas de la mano del Plan Nacional de Lectura (PNL). El caso tiene lugar en 2013, cuando el director de una escuela mendocina denuncia en un diario local que recibe cajas con libros *inapropiados* para la institución. Los libros pertenecen a una colección de historietas, obras ilustradas, textos informativos y poéticos, distribuida por el PNL en establecimientos educativos del territorio nacional,² y su contenido es cuestionado por presentar escenas de sexo, de violencia y lenguaje obsceno, entre otros temas. Distintos medios del país se hacen eco de esta denuncia, instalando la noticia en la agenda pública; y lejos de profundizar sobre el conflicto, insisten en caracterizar el caso como *polémico* a partir de titulares sensacionalistas: “Polémica en Mendoza por libros escolares con sexo explícito” (*Clarín*, 08/08/2013), “Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas” (*Sitio Andino*, 07/08/2013), “Alarma en Mendoza por textos escolares con historietas porno” (*La Gaceta*, 07/08/2013). Del mismo modo, para ilustrar sus coberturas, seleccionan las páginas de los libros que generan un impacto visual, a partir de ilustraciones de armas o cuerpos humanos desnudos.

¹ El título de la tesis es *La literatura infantil y juvenil como campo en disputa. Representaciones mediáticas sobre el Plan Nacional de Lectura y las prácticas literarias en la escuela argentina*. Fue dirigida por la Mg. María Agustina Sabich.

² Los libros en cuestión incluyen las historietas *Rompecabezas*, de Pablo de Santis y Max Cachimba, *Polenta con pajaritos* de El Tomi, *Slot Barr* de Ricardo Barreiro y Francisco Solano López, *Sin novedad en el frente* de Patricia Breccia, *El inspector Justo* de Sanyú (todas estas editadas por Colihue) y *Perramus* de Alberto Breccia y Juan Sasturain (De la Flor). También el libro informativo *Asquerosología en acción* (Iamiqué), la antología poética *Parranda larga* de Nicanor Parra y la obra humorística *Peter Capusotto: El libro* de Diego Capusotto y Pedro Saborido (ambos de Sudamericana).

Nos interesa este caso en particular porque, dada su relevancia y circulación, deja una variedad de textos que plasman concepciones sobre la infancia y la adolescencia, las prácticas de lectura escolares, el rol de los docentes en ellas y la función de las políticas estatales de lectura.¹ Para considerar estos discursos, tomamos las definiciones de Verón (2002), que entiende a los medios informativos como fábricas que producen la *actualidad* y plantea que los hechos de la realidad social no existen en tanto tales antes de su construcción mediática, sino que son producidos en y por estos medios. Nuestra investigación se centra en un corpus de noticias gráficas y audiovisuales publicadas entre agosto y septiembre de 2013, en las que indagamos: ¿qué se entiende socialmente por promoción de la lectura y formación de lectores?, ¿qué papel cumplen la escuela, los docentes y el Estado en esta formación?

La LIJ y las políticas públicas de lectura

En nuestro país, el campo de la LIJ se configura históricamente influido por las campañas y los programas estatales. El Estado argentino interviene no solo en la institucionalización de las prácticas de lectura escolares (Bombini, 2004; Cuesta, 2003) sino también, de manera indirecta, en el desarrollo de una industria editorial nacional, a partir de subsidios y compras masivas de material. Teniendo en cuenta este desarrollo histórico, comenzamos por observar de qué manera los medios analizados refieren al PNL y cómo en ellos se vincula al Estado con la promoción de la lectura. Si bien la denuncia mediática se inicia como respuesta a una acción estatal con objetivos explícitos, la mención al PNL en las notas resulta ambigua y difusa. En la mayoría de los casos, el plan es nombrado de manera incorrecta, como por ejemplo “Plan Nacional de entrega de Libros”. Al reemplazar el término *lectura* por la expresión *entrega de libros*, se reduce su alcance a la dotación de material. Se invisibilizan así las líneas de acción que contemplan a los sujetos y las prácticas lectoras en la cotidianeidad escolar, como las capacitaciones docentes, las visitas de escritores a las escuelas y de grupos escolares a bibliotecas, la creación de espacios de lectura en distintos espacios públicos, entre otras iniciativas desplegadas por el plan. Otra forma en la que los medios refieren al PNL es identificándolo con la gestión gobernante:

El Gobierno de Cristina mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual. (Diario Uno, 07/08/2013)

Al ligar directamente las dotaciones con ciertas figuras políticas, se conciben como operaciones basadas en intereses partidarios, ya sea electorales o de negocios; lo que limita su alcance y sus posibilidades de trascender a una gestión de gobierno específica. Se relega el hecho de que el PNL es una iniciativa desplegada en el espacio público, ejecutada con recursos estatales y proyectada en el largo plazo, rasgos que hacen a una política pública de lectura (CERLALC, 2004). Por otro lado, los cuestionamientos al PNL presentan a sus adquisiciones de libros en términos de *gasto*, dejando en un segundo plano los objetivos de estas compras y juzgándolas como acciones erráticas de una gestión ineficiente:

La educación está mal por donde se la mire y esto es parte de la improvisación que existe a nivel nacional y a nivel provincial. (Los Andes, 08/08/2013)

Los negociados del Ministerio de Educación de la Nación, a cargo de Alberto Sileoni, dejaron al descubierto una millonaria erogación de dinero por parte del Estado. (Medios y Opinión, 08/08/2013)

Asimismo, estas notas sugieren que las editoriales encargadas del material son seleccionadas por

¹ Estos son los cuatro ejes que analizamos en nuestro trabajo de tesis. Por cuestiones de espacio, en esta ponencia nos limitamos a comentar aspectos del último de ellos: las representaciones del Estado y las políticas públicas de lectura.

su cercanía con los funcionarios gubernamentales, definiendo a sus editores como *amigos* del poder o *beneficiarios* de una política; en alusión a las ganancias económicas que reciben por sus ventas al Estado:

Narvaja y Colihue quedaron envueltos en una controversia en abril, cuando su editorial fue **una de las más beneficiadas** en la licitación para la compra de libros que lanzó el ministro Alberto Sileoni. (Clarín, 08/08/2013. El resaltado pertenece al original)

Los mecanismos de licitación y selección que contempla el PNL son omitidos, mientras que se sugiere una situación de clientelismo político. A su vez, las notas proponen un juego con lo implícito para insinuar la existencia de corrupción en lugar de mencionarla abiertamente, lo que finalmente potencia su connotación. En este sentido, algunos medios proponen que el envío de libros que resultan tan problemáticos se explica por intereses ajenos a la promoción de la lectura. Por ejemplo, los panelistas que debaten sobre el tema en el programa *El diario de Mariana* expresan:

Panelista 1: Lo que pasa es que hay también un curro detrás, como siempre en la Argentina.

Panelista 2: Hay un trasfondo político.

Panelista 1: Hay un trasfondo político. Resulta que el dueño de Colihue es uno de los miembros de Carta Abierta que es Aurelio Narvaja. Carta Abierta es la organización que apoya a Cristina, los intelectuales que apoyan mucho a Cristina. [...] Y por ahí Sileoni por beneficiar a Carta Abierta y a este señor, ni se fijó los libros. (El diario de Mariana, 08/08//2013).

Según estas declaraciones, los envíos de libros responden a un *trasfondo político*, expresión que se usa como sinónimo de *curro*. De este modo, lo *político* adquiere una clara connotación negativa, para aludir a las relaciones de corrupción entre gobernantes y empresarios. Las adquisiciones de material literario se muestran como acciones que generan desconfianza:

Sileoni y el oscuro negocio de la compra de libros. (Diario Hoy, 08/08/2013)

Sin lugar a dudas [la entrega de libros] se trata de una nueva fachada para ocultar otro negocio de ribetes oscuros. [...] En total, se habla de unos \$18,3 millones, cifras que no hacen más que reafirmar el turbio negociado que complica al Gobierno de Cristina Fernández. (Medios y Opinión, 08/08/2013)

Una vez que la opacidad de las compras estatales es instalada por múltiples coberturas, se publica la nota "Cómo se eligen los libros que llegan al aula" (Clarín, 12/08/2013). Esta alude a los mecanismos de compras estatales, mencionando que existen criterios de selección, pero sin enunciar cuáles son. En esta descripción se hace hincapié, nuevamente, en la ganancia de las editoriales:

Una vez que estas comisiones federales eligen los títulos, habrá **editoriales que festejen a lo grande**. (Clarín, 12/08/2013. El resaltado pertenece al original)

La alusión al clientelismo, que parece ser inherente al accionar del Estado, permite en este texto la formulación de un razonamiento particular:

Entre tanto número y negocio, existe el **riesgo de perder de vista el objetivo central**: estimular la lectura en los alumnos. (Clarín, 12/08/2013. El resaltado es propio)

De acuerdo con esta proposición, la tarea de promover la lectura no debe estar en manos del Estado, ya que cuando lo está, conlleva necesariamente operaciones de corrupción. Al convertirse en un asunto estatal, se desvía de sus objetivos. A partir de esta sentencia, la nota de Clarín pasa a la consulta de especialistas de instituciones privadas, que no tienen relación con el PNL ni hacen mención a ningún tipo de política pública. En esta operación se ignora la voz de los técnicos que forman parte del PNL y efectivamente seleccionan los libros que se envían a las escuelas, especialistas que representan a todas las provincias en una Comisión Asesora Nacional (CAN). A partir de las opiniones recabadas, la nota concluye que la promoción de la lectura debe ser una tarea exclusiva de los docentes. En el apartado “Claves para los docentes” enumera una serie de prácticas que éstos deben adoptar: *ofrecer diversidad, cuidar la calidad estética, investigar, conocer al lector*, entre otras. Estas claves se presentan como prácticas que deben formar parte de su trabajo cotidiano y que dependen de su accionar personal. Los docentes se convierten así en mediadores a partir de su vocación, en una omisión de las acciones del PNL que los contemplan o capacitan en tanto tales. Esta nota resulta ilustrativa del modo en que se deslegitima el accionar estatal: la tarea de formar lectores se personaliza en la iniciativa de estos maestros y se resuelve —de acuerdo con estas posturas— por fuera de la política y de las incumbencias del Estado.

Conclusiones

Los medios periodísticos son actores centrales y privilegiados en la formación de la opinión pública, ya que multiplican y naturalizan gran parte de las representaciones que circulan en la sociedad. En este sentido, Van Dijk (1999) señala que hay formas específicas de discurso, entre las cuales se cuentan las de los medios masivos de comunicación, que son en sí mismas un recurso de poder. El poder de los medios radica en que el tipo de discurso que producen puede controlar las creencias y acciones de sus consumidores, según el interés de los grupos sociales dominantes. En este trabajo procuramos señalar cómo, a partir de los cuestionamientos que un director de escuela hace a los contenidos de una serie de libros, los medios periodísticos del país replican masivamente las acusaciones a un programa de lectura, desacreditando al accionar estatal en la materia. En este tratamiento discursivo confluye la inmoralidad de los libros eróticos con la del gobierno, que no tiene razones para enviarlos más que sus negociados con quienes los editan. A partir de estos cuestionamientos, se llega a la conclusión de que para evitar la corrupción la tarea de estimular la lectura no debe estar en manos del Estado, y se proponen como promotores de la lectura idóneos a los docentes, en su labor individual. Al analizar la polémica suscitada en torno a los libros del PNL, Bustamante apunta:

La resistencia ante los títulos cuestionados fue tan tenaz que —desde la misma administración central— se decidió retirarlos y armar una colección denominada ‘*De eso no se habla*’, acompañada de una cartilla de presentación y reseña de cada uno de los libros. [...] Sin embargo, la defensa de los especialistas de todo el país no alcanzó para preservar los libros citados en la colección. La investigación realizada nos ha permitido encontrarnos con las cajas completas de la colección ‘*De eso no se habla*’ en distintos depósitos del país. La opinión pública manipulada por los medios masivos de comunicación en etapas preelectorales hizo dar marcha atrás, en este caso, a una política de dotación de libros para las escuelas. (Bustamante, 2020, p. 15)

Como puede saberse, el PNL fue discontinuado con el cambio de administración presidencial en 2015. Las características que asume su implementación y los posibles efectos concretos que tiene sobre las prácticas escolares y las bibliotecas del país son motivo de distintas líneas de investigación (Bustamante, 2020; García 2020; Mihal 2009). En este contexto, nos preguntamos en qué medida nuestra sociedad contempla a la formación de lectores como un objeto de política estatal. Entendemos que, para garantizar un acceso igualitario a las prácticas literarias, la mediación no puede depender

de la buena voluntad y de la iniciativa de cada docente. Por el contrario, es necesario que el Estado despliegue acciones de promoción de la lectura desde una perspectiva amplia, que contemple a las instituciones escolares en su conjunto, en tanto espacio privilegiado para el acceso de las infancias y adolescencias de todo el país a la literatura. En el trazado de estas políticas la escuela puede asumirse, en términos de Montes (2006), 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” (p. 2).

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. UBA/Miño & Dávila.
- Bustamante, P. (2020). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4423>
- CERLALC. (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura_v1_010104.pdf
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- García, L. R. (2020). Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura en Argentina. En *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4424>
- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen*, 11(1), pp. 1-9. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/2022>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Van Dijk, T. (1999): El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos*, (186), pp. 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>
- Verón, E. (2002). *Construir el acontecimiento*. Gedisa.
- Corpus citado**
- El trece TV. (8 de agosto de 2013). *El diario de Mariana: ¿Libros eróticos en las escuelas?* [Video]. Recuperado el 1 de julio de 2021 de: https://www.eltrecetv.com.ar/videos/el-diario-de-mariana/libros-eroticos-en-las-escuelas_063007
- Alarma en Mendoza por textos escolares con historietas porno. (7 de agosto de 2013). *La Gaceta*. <https://www.lagaceta.com.ar/nota/555385/sociedad/alarma-textos-escolares-historietas-porno.html>
- Antún, L. (7 de agosto de 2013). Polémica por libros con sexo y violencia explícitos enviados a las escuelas. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/article/polemica-libros-sexo-violencia-explicitos-enviados-escuelas-730688>
- Cómo se eligen los libros que llegan al aula (12 de septiembre de 2013). *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/eligen-libros-llegan-aula_o_rjFN4rEsP Qe.html
- Fuerte polémica por un libro del Ministerio de Educación. (8 de agosto de 2013). *Diario Hoy*. <https://diariohoy.net/politica/fuerte-polemica-por-un-libro-del-ministerio-de-educacion-14011>
- Polémica en Mendoza por libros escolares con sexo explícito. (8 de agosto de 2013). *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/polemica-mendoza-libros-escolares-explicito_o_rjKmTPHjwXg.html
- Reparten historietas de sexo explícito en escuelas mendocinas. La editorial es de un empresario K. (8 de agosto de 2013). *Medios y Opinión*. <http://www.plazademayo.com/mediosyopinion/?p=7009>
- Zabala, C. (7 de agosto de 2013). Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas. *Sitio Andino*. <https://www.sitioandino.com.ar/n/85973-cual-es-el-limite-escandalo-por-los-libros-que-la-nacion-mando-a-las-escuelas/>
- Zulián, L. (7 de agosto de 2013). Polémica: el Gobierno de Cristina mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual. *Diario Uno*. https://www.diariouno.com.ar/provincia/polemica-gobierno-cristina-mando-secundarias-mendoza-historietas-contenido-sexual-07082013_rkPlI3cmDJB

La poetización en el aula.

Experiencia en el Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín - UNR

Gabriela Silvia Grapatti (Prof. y Lic. en Letras—UNR; Prof. de Música—Instituto Provincial del Profesorado de Música “Carlos Guastavino”) / *gabigrapatti@gmail.com*

Campo temático 8: La LIJ y la formación de lectorxs

Resumen: en el presente trabajo se desarrolla la narrativa del proyecto *Poemas en vuelo* llevado a cabo con estudiantes de segundo año del nivel secundario. Se incluye un ejemplo de actividad de escritura creativa.

Palabras clave: poesía, educación secundaria, lectura, escritura creativa.

Introducción

El objetivo de este trabajo es compartir nuestra experiencia en un proyecto destinado a formar lectorxs (y escritorxs) de textos poéticos en segundo año del nivel secundario en el Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, una de las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario.

Se trata de una escuela técnica con una fuerte impronta en la formación en física, química y matemática; de allí que la enseñanza de Lengua y Literatura desde un enfoque poético resulte disruptiva.

El IPS es la única escuela universitaria (de las dependientes de la UNR) que tiene una sede en Rosario y, desde 2015, otra en Granadero Baigorria, ciudad que forma parte del cordón industrial de la región. Por tanto, si bien el proyecto educativo es el mismo, ambas sedes presentan particularidades; como por ejemplo, en Rosario existen 6 divisiones por año, y en Baigorria solo una.

Por otro lado, por tratarse de una escuela que en sus orígenes era de varones, y a pesar de que la cantidad de mujeres que ingresan hoy es significativamente mayor que, por ejemplo, en los años 80, la institución sigue manteniendo desde lo edilicio y desde el discurso de muchos docentes una huella de su origen exclusivamente masculino y patriarcal.

La estructura institucional está organizada en departamentos. El departamento de Idiomas comprende el área curricular de Idioma Nacional (nombre que aún conserva la materia de Lengua y Literatura) y el área de lengua extranjera (inglés). Si bien en Idioma Nacional se trabajaba el discurso poético, era abordado mayormente desde la perspectiva formal tradicional, analizando la estructura del poema, la métrica y los recursos expresivos. Mas, cuando nos adentrábamos en el mundo de las producciones, la preocupación por la forma, la rima (aunque no se pedía explícitamente) desdibujaba bastante el objetivo, que era la expresión personal. Aunque algo de lo subjetivo se ponía en marcha, existía una mayor focalización en lo formal.

En los últimos años, nos planteamos poner el acento en la experiencia sensitiva de la percepción de la palabra poética. En ese sentido, siguiendo, entre otros, textos de Sergio Frugoni, Alicia Genovese, Silvia Seoane y Cecilia Bajour, planteamos un enfoque que tiene como ejes la imagen, el alejamiento

del lenguaje racional y el ritmo.

Al comenzar a trabajar con textos poéticos, en una primera lectura, nos enfrentamos a una “oscuridad inicial”;¹ esa primera lectura nos sumerge en una ola que, sin poder hacer consciente el cómo, nos arrastra hacia un lugar en el que el conocimiento no es lo importante. La pregunta, indefectiblemente, es “¿cuál es la tabla salvadora que me rescatará?” o, en palabras de las y los estudiantes: “profe, ¿y *eso* qué significa?” o “¿qué quiso decir el/la poeta con eso?”.

Poemas en vuelo

A comienzos de 2018, nos propusimos darle un giro al abordaje del discurso poético. Nuestros alumnos y alumnas tienen en primer año un acercamiento inicial a los recursos poéticos (a través de canciones y de textos de ficción en los que la impronta poética es muy fuerte). Sin embargo, considerábamos que el abordaje del tema en segundo año conllevaba un choque que, aunque buscábamos suavizar a través de poemas más transparentes, a través de la comprensión de alguna etajora, terminaba abordándose desde un canon y procedimientos de análisis más tradicionales.

Para seleccionar los poemas que trabajaríamos con los y las estudiantes, cada docente eligió dos o tres textos que le habían resultado significativos: José Martí, Roberto Juarroz, Ida Vitale, Julio Cortázar, Rubén Sevlever, Alejandra Pizarnik, Fernando Pessoa, Juan Gelman, entre otros, integraron el corpus de poemas que trabajaríamos.

En 2019, por considerar que dicho corpus era bello, pero muy complejo, decidimos integrar algunos más transparentes. Y planteamos reforzar la escritura a modo de taller tomando como modelo las consignas del libro *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*, de Beatriz Vottero y Fernanda Cano.

En la organización del proyecto nos propusimos, como motivación, partir de un audiovisual. Utilizamos el corto *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*. El corto hacía más evidente la irrupción del lenguaje poético a través de imágenes y nos permitía explorar los sentidos que las y los estudiantes proponían desde su propio punto de vista. Como nuestro proyecto hacía hincapié en la percepción de las cadencias (sonoras, rítmicas), más que en la forma de la poesía, y el corto posibilitaba el introducirnos en las concepciones de lo leve, lo grave y lo opaco de los que habla Alicia Genovese, el trabajo resultó sumamente rico en interpretaciones.

En ese primer tramo del proyecto nos concentramos en las figuras de la escritura y de la palabra poética, la figura del sujeto lírico como escritor. De este modo, el canon poético fue definido teniendo en cuenta dichos ejes.

¿Quién habla en el poema?

Uno de los conceptos que trabajamos es el de *sujeto poético* o *yo lírico*. Para las y los alumnos de segundo año resulta un poco abstracto pensar que ese *yo* que aparece en la poesía no es el mismo yo del autor o autora y que, por lo tanto, no interesa qué es lo que quisieron decir Cortázar o Pizarnik, sino (muerte del autor mediante) qué interpretamos en ese poema. Hay un sujeto poético que “se oculta” detrás de la descripción de un paisaje o la interpelación a un interlocutor; se oculta —decimos— porque no se está mencionando a sí mismo con el pronombre “yo” o el verbo conjugado en la primera persona.

¹ Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

En ese poema que respira, que danza, hay una suerte de “narrador” que describe aquello que ve, que canta a veces en primera persona, a veces escondido en su propia pintura del mundo, y va creando una infinidad de matices, claroscuros, empecinado en abrir(nos) un abanico de sonoridades e interpretaciones posibles.

Como sostiene Roberto Juarroz, “se trata de abrir algo/entre la palabra y el silencio”.¹ Ese algo es la imagen, la musicalidad del poema que tiene la fugacidad del vuelo de la mariposa y la permanencia del viento. Es fugaz porque es sonido, imagen momentánea, dura lo mismo que un aleteo; sin embargo, permanecerá aún después, en la imagen que recordaremos.

Modus poemandi

¿Cómo leer un poema? ¿Qué distingue a la palabra poética de otro tipo de lenguajes? ¿De qué modo se hace poético el mundo? Son preguntas que podemos hacernos frente a ese corpus extraño que es el poema. Se trata de entrar a la poesía desde los sentidos. Lo que el poema dice no deviene lenguaje lógico-racional, sino que apela al pensamiento poético (que escapa a la lógica del pensamiento racional).

La lectura del poema se realiza entonces percibiendo los silencios, el ritmo de las palabras, como así también las imágenes que en nuestra mente colaboran con el sentido que vamos asociando a las frases o al mundo propuesto por el poema. Uno de los elementos fundamentales del pensamiento poético es la imagen. Una palabra, una frase, evoca una imagen. Alejandra Pizarnik escribía: “cada palabra dice lo que dice y además más, otra cosa”.² Un sentido vibrante, un plus, queda en suspenso en esa lectura. Un sentido que se aleja de lo racional para acercarse a lo poético. Ese pensamiento poético es un pensamiento rítmico. La palabra poética se asemeja a la música: se constituye de sucesivas cadencias, tiene ritmo, frases que pueden resultar en un *cantabile* (o en disonancias) y silencios que también expresan un sentido. En su sintaxis, en la disposición espacial del poema en la hoja, también puede percibirse su ritmo. Todos esos elementos colaboran con la sonoridad del poema, son las “capas del poema”³ que aparecen en la lectura. Hay poemas que presentan pequeñas pausas o espacios en blanco que sugieren un silencio que enfatiza aún más las ideas que siguen. Podemos asimilarlos a los silencios de la música, o a una danza que presenta un espacio de quietud, de expectativa por lo por venir. Y es que la poesía se lee también con el cuerpo, la voz, las entonaciones que van marcando pequeñas cesuras, que a veces coinciden con las comas y los puntos y otras veces no: es como si el poema respirara, se moviera, dejara un pie en el aire.

La primera lectura es determinante. Las y los estudiantes suponen que en esa hoja que la docente puso sobre el banco hay que encontrar —cual si se tratara de un Holmes adolescente— algo importante. Preparan las lupas intelectivas y se aferran a esa pequeña hoja de papel de colores. Nada de eso acontece. La docente dice “vamos a cerrar los ojos y a escuchar”. Primero escuchamos el mundo, unos breves segundos bastan para cerciorarnos de que todo sigue allí, pero a medida que nos concentramos y nos relajamos, el oído comienza a percibir otra cosa: una respiración, un pulso constante o entrecortado; de pronto irrumpe —sin previo aviso— una voz. Es la voz del poema que dice/me dice algo extraño, críptico. Inevitablemente aparecen las imágenes que dicen las palabras, algunos versos se perciben de un modo transparente, pero otros se oscurecen, es la parte de sentido que está “constantemente

1 Juarroz, R. *Poesía vertical VIII*—2.

2 Pizarnik, A. *La palabra que sana* (poema).

3 Bajour, C. (2017). *La experiencia física de leer un poema*. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Corrientes, 28 de julio de 2017.

en fuga”.¹ En la constelación que presenta el poema, la opacidad es inasible; no hay un único sentido y es lo que favorece que cada lector/a haga anclar algún significado, tal vez íntimo, en esa voz que el poema emite. Cuando las interpretaciones subjetivas afloran, quien haya leído el poema deberá abrirse a muchas posibilidades de interpretación porque, como dijimos, no hay una única lectura. Estamos en el ojo de la tormenta, a merced de las aguas. La opacidad, entonces, lejos de ser aquello que repele, es el canto de sirena que nos pierde del mundo y caemos entre Escilla y Caribdis a la esencia de nuestro propio ser. Esa “imposibilidad” que percibimos en la primera lectura es, a ultranza, lo que posibilita que nos apropiemos del poema. Muerto el poeta,² nos convertiremos nosotros mismos en la voz del poema. Ese momento de epifanía nos consustanciará con un momento posterior: el momento de la escritura.

Ejemplo de un poema trabajado con actividades propuestas

1.

Ahora escribo pájaros.

No los veo venir, no los elijo,
de golpe están ahí, son esto,

una bandada de palabras
posándose

una

a

una

en los alambres de la página,
chirriando, picoteando, lluvia de alas

y yo sin pan que darles, solamente
dejándolos venir. Tal vez

sea eso un árbol

o tal vez

el amor.

Lean atentamente el poema y luego respondan:

1. ¿Cómo describirías la disposición del poema en la hoja?

2. a) ¿Qué significación le encuentras a ese “posándose una a una en los alambres de la página”?

b) ¿Por qué podríamos afirmar que los silencios aportan una significación adicional a la frase “una...a...una”? ¿En qué consiste esa significación y qué relación tiene con todo el poema?

3. ¿Con qué recurso expresivo aparecen representadas las palabras? Explica su sentido del modo más completo que puedas.

4. ¿Qué dimensión del poema, de las planteadas en clase, se pone de manifiesto en las palabras “chirriar” o “picotear”? ¿Qué efecto produce en la lectura?

5. El pintor Pablo Picasso decía “la inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando”. ¿De qué manera te parece que esa frase podría relacionarse con este poema?

¹ Genovese, A. [2011, p.55]

² Barthes, R. *La muerte del autor* en *El susurro del lenguaje*. Paidós. Bs. As., 1987

6. **Producción:** Imagina que estás intentando escribir un poema y se te aparece una “musa inspiradora”,¹ ¿qué apariencia tendría? ¿De qué modo te ayudaría (o no) a escribir ese texto? Utiliza al menos dos de estos verbos: susurrar; ocultar; sorprender, relacionándolos con recursos expresivos.

Algunas consideraciones no conclusivas

Si bien el acercamiento a la palabra poética resultó complejo para los y las estudiantes, pasado ese primer momento de “extrañamiento”, en comparación con años anteriores, pudieron escribir producciones mucho más ricas en recursos y trabajaron la espacialidad de la hoja a través de caligramas y variaciones tipográficas, mostrando mayor interés en el taller de escritura desde esta perspectiva.

Algunas alumnas participaron con entusiasmo de una actividad extracurricular llamada *Susurradoras*, cuyo objetivo era “sensibilizar” a quienes se prestaran a la experiencia de escuchar poesía susurrada a través de tubos. Esta actividad podría funcionar como motivación, por ejemplo, para quienes no han incursionado en el discurso poético.

Por su parte, en la sede de Granadero Baigorria, las producciones tuvieron una exploración rítmica interesante, producto de la fuerte huella identitaria del rap que caracteriza a este grupo.

La inmersión previa en el discurso poético posibilitó que el abordaje posterior de la obra *Otelo*, de W. Shakespeare —tema que trabajamos a continuación en el programa— resultara una experiencia significativa, con mayor grado de comprensión y vinculación emotiva que en años anteriores, lo cual muestra que el enfoque propuesto sobrepasa los límites del proyecto.

Si bien se trata de un proyecto que está en proceso —pues se va puliendo a medida que nos apropiamos de él—, los resultados que vemos son gratamente alentadores.

Bibliografía

Bajour, C. (2017). *La experiencia física de leer un poema*. Ponencia leída en el Panel: “Poesía y enseñanza: experiencias, sentidos”. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad del Nordeste. Corrientes 27, 28 y 29 de julio de 2017.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós comunicación. Buenos Aires.

Cano, F. y Vottero, B. (2018). *La escritura en taller. De grafein a las aulas*. Arandú. Goya.

Frugoni, S. (2017). **¿Qué piensa el poema? Notas sobre pensatividad y enseñanza**. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad del Nordeste. Corrientes 27, 28 y 29 de julio de 2017.

Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Seoane, S. (2017). *Hay alguien el poema. Notas sobre la enseñanza de poesía en la escuela secundaria*. Ponencia leída en el panel: “Enseñanza de la poesía: sentidos y experiencias”. IX Congreso de Didáctica de Lengua y Literatura. Universidad del Nordeste. Corrientes, 27, 28 y 29 de julio de 2017.

¹ El tema de la inspiración nos sirvió para desmitificar el imaginario (bastante frecuente entre las diferentes divisiones de segundo año) según el cual, el/la poeta (o el artista) es un ser esclarecido que sabe desde el comienzo sobre qué escribirá y de qué modo lo hará. De allí que jugáramos un poco con la figura mitológica de “la musa” y dialogáramos con la frase de Picasso.

La conversación literaria como dispositivo pedagógico-didáctico del aprendizaje literario

Ivana Amarilis Carrizo Peñas Facultad de Educación, UNCuyo / amariliscarrizo@hotmail.com

Cecilia Tejón Facultad de Educación, UNCuyo / ceciliatejon@gmail.com

Resumen: En el marco del proyecto de investigación *Mediación de aprendizajes literarios en la escuela primaria. Primera Etapa* (Facultad de Educación, UNCuyo) nos proponemos sistematizar tres dispositivos de mediación de la propuesta didáctica que venimos construyendo en las asignaturas *Didáctica de la Literatura* y en escuelas públicas y privadas de la provincia. Entendemos que la experiencia estético-literaria —inmersiva, corpórea y situada (social e históricamente)— pone en marcha procesos morosos, inconclusos y polivalentes, de índole intersubjetiva, cognitiva, emocional y ético-crítica (Rosenblatt, 2002; Petit, 2003; Larrosa, 2006; Schaeffer, 2015). Para que una experiencia tan compleja tenga lugar en la educación formal precisa ser mediada a través de dispositivos específicos, congruentes con la función del objeto literario y con los procesos que suponen aprendizajes de esta naturaleza. Uno de estos dispositivos es la “conversación literaria para la exploración de los textos”. En este trabajo retomaremos conceptos y reflexiones en torno a la misma, surgidos de la práctica/investigación, trazaremos la definición de algunos principios orientadores, componentes y características puntuales de las preguntas y actividades que la conforman para que sea posible su articulación en secuencias didácticas contextualizadas —planificadas bajo el género de guion conjetural— que, sin perder carácter experiencial, permitan programar y graduar aprendizajes literarios creativos y autónomos.

Palabras clave: didáctica de la literatura, dispositivo pedagógico, mediación literaria, guion conjetural, conversación literaria, preguntas.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación *Mediación de aprendizajes literarios en la escuela primaria* (Facultad de Educación, UNCuyo), nos proponemos sistematizar nuestra práctica con tres dispositivos de mediación que integran la propuesta didáctica que venimos construyendo en las asignaturas *Didáctica de la Literatura* (profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial), en aulas de la Escuela Carmen Vera Arenas (Facultad de Educación, UNCuyo), escuelas primarias públicas y privadas de la provincia.

En este trabajo nos referiremos, puntualmente, al dispositivo “conversación literaria para la exploración de textos”.

Asumimos que la experiencia literaria con propósito estético es inmersiva, corpórea y situada (social e históricamente), por lo cual supone procesos morosos, inconclusos y polivalentes, de índole intersubjetiva, cognitiva, emocional y ético-crítica (Tejón, 2019). Entendemos que la conversación atiende al aprendizaje literario, a su sentido y es congruente con la construcción de saberes de experiencia¹ estético-literarios.

Nos referiremos a los principios en los que se sustenta la conversación literaria, asunto que ha sido

¹ Tomamos la denominación de Jorge Larrosa (2009). Con ‘saber de experiencia’ nos referimos al conocimiento de lo particular que se construye desde la vivencia, personal y subjetiva, y se resignifica en la relación con otros. Este saber no necesariamente es explícito ni conceptual.

tratado por diversos autores. Luego nos detendremos en su estructura y planificación, donde reside el mayor desafío didáctico.

Principios orientadores

En primer lugar, la selección del texto literario constituirá la piedra angular y la clave donde se cifra la posibilidad de una exploración y un diálogo sustancioso. Como señalan, entre otros, Chambers (2007) y Bajour (2010), aquí reside la potencialidad de conversaciones que podrán llevar a compartir entusiasmos, desconciertos, conexiones. El texto y el trabajo de exploración previo del docente para “habitarlo”, encontrar su clave y sus posibilidades son indispensables para garantizar el desarrollo de una conversación significativa que, a su vez, es imprescindible para completar, enriquecer, integrar la experiencia estético literaria.

Para Chambers (2007) el diálogo guiado es una estrategia privilegiada en el aprendizaje. Su enfoque se orienta a crear una *zona* en la que tiene lugar la socialización de significados, la interpretación colectiva y personal, la expresión de emociones y juicios, la ampliación imaginativa del texto por parte de los participantes. La conversación tiene una dimensión individual, puesto que se habla para oírse a uno mismo: “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo” (p. 30) y, sobre todo, una dimensión social: en la conversación comunitaria decimos a otro para aclarar nuestro pensamiento, para compartir visiones propias, también para construir nuevas visiones con otros, rumbo “hacia lo que hasta ahora era desconocido: la experiencia de la revelación” (p. 35).

Cecilia Bajour (2010), destacando también su dimensión social, afirma que la conversación es un medio para la construcción cooperativa de significado, una práctica social en la que “una clave se enriquece con otras claves” que incluso lleva “al cambio de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas” (p.3).

En este sentido, la conversación constituye un *acontecimiento convivial* irrepetible.

El diálogo, a propósito de los mundos literarios, a partir del impacto que estos producen en cada persona—en cada cuerpo, desde su propia historia—es un modo de conocimiento de sí, de los otros y del mundo a contramano del individualismo y la despersonalización de nuestro tiempo. La libertad imaginativa y expresiva que acontecen en este *convivio* literario-pedagógico [...] suscita el disfrute de ser poéticamente con otros, el placer de existir en estado poético colectivo el tiempo que dura el encuentro. (Tejón, 2015, p. 7)

Una condición para que el *convivio* tenga lugar es el clima de confianza, respeto y de cierta intimidad que se refuerza, a su vez, en sucesivas experiencias de conversación. Incrementa la participación, la disposición y la riqueza y audacia de los aportes, a medida que disminuye el temor a ser criticado y el diálogo se torna más franco. Es entonces cuando conseguimos fundar un espacio-tiempo donde problematizar supuestos, desnaturalizar estereotipos, descubrir cuáles son las claves de los textos y dialogar en su “mismo idioma”.

Cuando la conversación se asienta en la horizontalidad del vínculo, en el “diálogo igualitario”, los aportes son considerados “en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por las posiciones de poder de quienes [los] realizan” (Flecha, 1997, p. 14), los y las participantes tienen la certeza de que todo es “honorablemente comunicable” (Chambers, 2007).

El papel del y la docente en esta experiencia de diálogo no se limita al de moderador/a sino que es

un activo participante “en el infinito camino de la nunca concluyente comprensión” (Leibrandt, 2018).¹ Al tiempo que se implica, le cabe la responsabilidad de guiar con flexibilidad y contribuir para que las y los estudiantes construyan sus lecturas personales, sin imponer las propias. Como mediadores y posibilitadores, los docentes constituimos nuestro rol sobre los principios de implicación, escucha, *errancia*² (en el sentido de “inventar y errar”, “esperar lo inesperado”), respeto, claridad y firmeza, junto con una auténtica disposición para la escucha que Bajour define como posición pedagógica y rasgo constitutivo de la literatura. En ella “subyacen todas las potencialidades de la escucha ya que es un discurso inestable, enemigo de las respuestas únicas que obturarían el diálogo y, en consecuencia, la escucha” (2008).

Selección de textos, encuadre *convivial*, docente literariamente retraído, pero pedagógicamente presente, dispuesto a la *errancia* y a la escucha, horizontalidad donde los participantes son, entre otros, los principios que dan sustento a la conversación literaria. Sin embargo, a la hora de planificar encuentros en el aula de primaria no resulta claro qué hacemos exactamente para dialogar: qué preguntamos/decimos, cómo, en qué orden, con qué objetivos, cuál es el punto de equilibrio donde amalgamar la mirada puesta en el texto con los sentidos personales. Se trata de un auténtico problema.

Planificar conversaciones

Leibrandt (2018) señala que la conversación literaria es uno de los métodos más complejos y difíciles. De acuerdo con la investigadora, la conversación no es una técnica específica sino “una determinada actitud frente a los participantes, al texto y a la misma conversación” (Leibrandt, 2018, p.10) que “implica una ambigüedad inherente que marca toda la comunicación estética frente a otras conversaciones” (p. 2). No obstante, es susceptible de cierta sistematización metodológica, al tiempo que la capacidad para guiarla no es espontánea—no puede depender su concreción únicamente del “carisma”, “espontaneidad” o habilidad previa del docente— sino que se aprende.³

Las distintas propuestas para dar forma a la conversación resultan difusas. No hallamos las sistematizaciones que necesitamos. Los y las especialistas advierten que sus desarrollos aportan directrices y enfoques generales. El espacio de vacancia tiene relación, entre otras cuestiones, con la discusión sobre la mayor o menor libertad/dirección de la conversación, para garantizar un seguimiento oportuno y responder al surgimiento de emergentes y particularidades de los textos; cuestiones todas que parecen contrarias a la confección de un guion de preguntas a priori. Vislumbramos el delicado equilibrio que efectivamente existe entre el afán taxonómico y la *errancia* en libertad que hace posible el descubrimiento. Nos hemos preguntado, y es ineludible hacerlo: ¿por qué y para qué sistematizar las preguntas/disparadores de la conversación?, ¿es necesario?, ¿alcanza con las consideraciones sobre el espíritu de la conversación y el rol docente? Estas inquietudes han surgido en la práctica en distintos espacios: aulas universitarias, talleres, educación no formal, escuelas primarias, también de la necesidad manifestada por estudiantes y docentes de disponer de pautas y precisiones sobre qué

1 Isabella Leibrandt, de la Universidad de Navarra, toma el “modelo de la conversación literaria de Heidelberg”, desarrollado por investigadores de esa universidad alemana. Su propuesta abreva en la Teoría de la Recepción literaria.

2 La *errancia* es “una disposición activa a tomar lo que irrumpen y agenciar algo en torno a eso” (Duschatzky, 2007:89). Para nosotras, es un principio orientador de la acción que consiste en “inventar y errar” y, con visión heraclitiana, disponerse a “esperar lo inesperado”.

3 El docente debe poseer habilidades de “mediación dialéctica de silencio y participación, rol funcional y participación personal, preceder, acompañar y seguir. La capacidad de guía para la dirección participativa es una competencia que debe ser aprendida” (Hârle en Leibrandt 2018, p. 5).

preguntas e intervenciones¹ planificar de acuerdo a los objetivos que esperamos concretar en los encuentros literarios y que atienda a cada una de las dimensiones de la experiencia literaria inmersiva, a sus procesos (intersubjetivos, cognitivos, emocionales y ético-críticos). Es decir, articular las preguntas/disparadores en una estructura abierta a la errancia del grupo, clara en su finalidad y que, además, resulten asequibles a los docentes de educación primaria e inicial.

En este mismo sentido, Chambers (2007), por ejemplo, reconoce que “el maestro necesita un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas” (p. 32) y clasifica las preguntas en básicas, generales y específicas. Propone comenzar con las básicas y, a continuación, avanzar en la exploración del texto, intercalando las generales con las particulares. Por su parte, Leibrandt (2018) señala la necesidad de un “repertorio de posibles y necesarios impulsos, aunque no se dejen planificar como tareas antes de la clase” y “requieran decisiones adaptativas *ad hoc*” (p. 11). Señala que, de acuerdo con las finalidades interpretativas, la conversación puede direccionarse a través de formulaciones: las preguntas pueden dirigirse a la conexión personal con el texto (apropiación subjetiva); al texto mismo para “llamar la atención sobre estructuras, expresiones, juegos de palabras, imágenes o metáforas como condición [...] para una interpretación adecuada” (p. 12) y; por último, a la apropiación y la aplicación.²

Suárez (2015) distingue entre ‘preguntas estructurales’, sobre el contenido del texto, y ‘preguntas experienciales’, orientadas a explorar emociones. Busca que en la conversación “los niveles de comprensión y [...] de encuentro estético con los textos [vayan] complejizándose” (Suárez, § 3.2).

A partir de nuestro trabajo, identificamos —y proponemos— cuatro modos o tipos de disparadores para guiar la conversación a través de preguntas: el modo divergente, convergente,³ de identificación y ético-valorativo.

Los procesos divergentes y convergentes son complementarios ya que no existe un pensamiento puramente convergente, ni otro puramente divergente. Según el tipo de tarea a realizar o problema a resolver, habrá un predominio y control de un modo sobre otro. Así, en el análisis de textos predominan los procesos convergentes, mientras que en la lectura con propósito estético⁴ prevalecen los procesos divergentes.

Las preguntas para la exploración divergente buscan activar la imaginación, la formulación de hipótesis y variadas asociaciones. Invitan, por ejemplo, a ampliar imaginariamente detalles, reponer

1 En la conversación, no solo hay preguntas: puedo afirmar, volver a leer una frase o fragmento del texto, puedo invitar a hacer algo con el gesto o el cuerpo.

2 Leibrandt menciona “protoformulaciones”, derivadas de ‘impulsos’. Aunque la denominación de los mismos (repetir, resumir, problematizar, evaluar, realizar conexiones, fundamentar, justificar) parece guardar similitud con clasificaciones de procesos, y/o habilidades de pensamiento, las nociones de ‘impulso’ y “protoformulaciones” propone una línea de trabajo por explorar.

3 La distinción entre estas operaciones cognitivas proviene de J. P. Guilford (1950). El pensamiento convergente es analítico y deductivo, sigue secuencias algorítmicas y busca respuestas correctas. El pensamiento divergente, en cambio, es heurístico, abductivo, combina conocimientos pertenecientes a esferas diversas, busca variadas soluciones, no sigue un orden fijo, procesa fantasías, intuiciones, es metafórico. La aplicación a la didáctica de la literatura infantil inicialmente fue propuesta por Susana Capitanelli (UNCuyo, 1999-200). De acuerdo con nuestra definición actual, podemos establecer semejanzas entre el modo divergente de leer y explorar y la lectura ‘estética’ de Rosenblatt (2002), y entre el modo convergente y la ‘lectura eferente’ de esta autora.

4 La lectura y exploración con propósito estético no tiene una finalidad instrumental, utilitaria o subsidiaria (como suele acontecer en la escuela). Supone realizar una experiencia inmersiva en la ficción, disponer de mayor atención, realizar un tratamiento discursivo “multinivel” (Schaeffer, 2015), entre otros procesos.

supuestos y completar implícitos; promover la evocación (sensorial, episódica, emocional), asociaciones con experiencias previas, con textos literarios y no literarios, con otros lenguajes; también conjeturar alternativas y/o generar nuevas ideas.

Las preguntas para la exploración convergente consisten, básicamente, en identificar elementos presentes en el texto: reconocer personajes, espacios, secuencias, voz narrativa y voz poética, estructuras rítmicas, entre otros.

Un aspecto particular es la experiencia emocional.¹ Podríamos incluir su exploración en el modo divergente; sin embargo, dadas las características particulares de las emociones literarias, para favorecer su expresión debemos hacer preguntas específicas que necesitan su propio encuadre.

Durante la exploración atendemos a distintos niveles emocionales: emociones de los agentes ficcionales, las que experimentan los receptores ante las alternativas textuales, las que surgen por el “modo de decir” del texto. Invitamos a las y los participantes a distinguir sus emociones de las de los personajes, a percatarse y expresar cuáles pasajes les producen mayor impacto y deleite o lo contrario, a imaginar qué sentirían en el lugar de un personaje o en una situación semejante. Es decir, propiciamos la formulación de hipótesis sobre emociones propias, emociones de los personajes y voces poéticas, conjeturar emociones no previstas en el texto.

Cuando planificamos, buscamos diseñar un tejido equilibrado de preguntas divergentes, convergentes, de identificación, hipotéticas y ético-valorativas,² sin perder de vista que el objetivo es explorar el texto para facilitar, ampliar, completar e integrar las dimensiones de la experiencia estético-literaria. El texto es la guía; nos proporciona —en su trama y temas, en su manera de decir— la meta hacia donde ir, nuestros objetivos, los aspectos centrales que no pueden soslayarse, dónde detenernos y profundizar.

Confeccionamos el orden en que queremos “disparar” los temas de conversación, que no siempre coincide con el orden de secuencia de acciones o temas del texto. Se puede explorar por esferas temáticas o emocionales y/o estructurales. Las preguntas y/o disparadores de distintos tipos se van entrelazando en una secuencia que nos lleva fluidamente, a través del diálogo, evitando saltos abruptos. Agrupamos, en nuestro guion, las preguntas/disparadores en “ramilletes” semánticos en los que una pregunta dará puntapié a la siguiente que completará, abrirá y/o profundizará la anterior. Evitamos preguntas cerradas que solo se respondan por sí o no, o las usamos solamente como impulso para otra pregunta abierta. Prescindimos de los “por qué”, salvo que, ciertamente, busquemos las causas de algo; en su lugar, priorizamos los “para qué”, que apuntan a finalidades y motivaciones. También evadimos los “cómo es...”, tan generales que no ayudan a imaginar. Empleamos preguntas con opciones para reparar en detalles y posibilidades, ya que para crear detalles hay que proponer detalles. Generamos, también, preguntas de hipótesis para detenernos en la identificación con personajes (¿Qué hubieras hecho en su lugar?) o para generar nuevas ideas (¿Qué pasarías...?).

Observamos al terminar la confección de nuestro guion que, en su conjunto, las preguntas/

¹ De la catarsis aquí nos interesa la identificación emocional y empática que incluye el juicio ético-axiológico. La identificación puede ser positiva (admiración, estremecimiento, alivio, compasión, risa) y también negativa (rechazo, desprecio, asco, indignación, condena ética, etc.), se produce durante y después de la recepción y se manifiesta a través de la expresión y verbalización de las emociones experimentadas.

² Planificamos con el género didáctico Guión conjetural (Bombini, 2002), que nos permite detallar intervenciones posibles y alternativas. En tanto género de “didáctica-ficción” no contraría el principio de singularidad de la experiencia literaria, es flexible y permite ajustarse a la agenda del grupo.

disparadores ayuden a imaginar, evocar, identificarse; que estén correctamente formuladas en su construcción y de manera coloquial, oral, sin metalenguaje ni tecnicismos —recordando que se trata de un intercambio que a los y las estudiantes les parece espontáneo—; que el orden sea adecuado para el hilo de la conversación; que sean equilibradas, pertinentes y apropiadas en la cantidad. Una vez concretada la experiencia, volvemos a realizar la revisión del guion para ver aciertos, errores y posibles cambios.

En los primeros encuentros con los grupos, suele suceder que niñas y niños inician los procesos imaginativos y de conexiones personales durante la conversación, una vez finalizada la lectura. El diálogo ofrece la posibilidad de experimentar —muchas veces por primera vez o con mayor intensidad— lo que se pasó por alto durante la lectura-escucha. Si no imaginaron espacios, personajes en detalle, si no asociaron con su experiencia, si no pudieron despertar su imaginación sensorial, podrán hacerlo en el transcurso de la conversación porque las preguntas invitan a hacerlo. Paulatinamente, las y los participantes dejan de seguir, únicamente, la secuencia de acciones o el tema de la poesía y empiezan a relacionarse con los mundos de la ficción con mayor autonomía, logran “habitar el mundo del texto”, producen lecturas más creativas, sensoriales, poéticas y/o simbólicas. En síntesis, lecturas literarias más completas. La investigación que llevamos a cabo busca seguir avanzando sobre el estudio de las preguntas para el desarrollo de la conversación exploratoria de textos literarios con el objetivo de ofrecer pautas para la planificación de la misma en función de completar, integrar y mediar la experiencia estético-literaria.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Imaginaria*, núm. 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza>
- Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la educación literaria. En *Imaginaria*, núm. 234. <https://imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. En *Alabe* 17. www.revistaalabe.com
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Schaeffer, J. P. (2015). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Suarez, V. (2015). *Literatura y conversación en el aula: una experiencia estética*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Tejón, C. (2015). La (clase de) literatura como acontecimiento convivial, en Muse, C. (Ed.). *Lectura y escritura del discurso literario*. Córdoba: UNC. <http://hdl.handle.net/11086/2314>
- Tejón, C. (2017). La clase de Literatura con textos literarios. Momentos y elaboración de secuencias didácticas. Documento de cátedra. FEed, UNCuyo.
- Tejón, C. (2019). La literatura en la escuela primaria. A propósito de la experiencia inmersiva de los oyentes-lectores y la mediación pedagógica. En *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 23 y 24 de agosto de 2019.
- Tejón C. y Carrizo, I. (2019). Experiencia literaria y dispositivos de mediación pedagógica en la escuela primaria. Notas para una didáctica emergente. En *III Jornadas Regionales de Investigación, X Jornadas Institucionales de Investigación, II Jornadas de Posgradode la Facultad de Educación*. Mendoza, FEed, UNCuyo. 27, 28 y 29 de noviembre de 2019.

La otredad como recorrido lector

Lara Miles Escuela Primaria Amapola (CABA, Argentina) / laramiles77@outlook.com.ar

Eje temático: La LIJ y la formación de lectores

Abstract: The present work deals with the implementation in the classroom of a project born as an academic work. It underwent successive modifications, being implemented in all cases in fourth grade of primary school. All changes were focused, on the one hand, on the attention given to the activities aimed at promoting reading and reading comprehension and, on the other hand, on the adaptation of all activities in order to generate the full integration of a student diagnosed with Syndrome of Down. The series of modifications made over the years showed progress in terms of reading comprehension, deeper analysis of texts, integration and promotion of reading.

Palabras clave: Otredad, integración, proyecto, intertextualidad.

Introducción

El presente trabajo aborda la puesta en aula de un proyecto nacido como trabajo de aprobación final del Postítulo de Especialización Superior en Lectura y Escritura en el Segundo Ciclo.¹ Este sufrió sucesivas modificaciones a lo largo de cuatro años, al ser implementado en todos los casos en cuarto grado de la escuela primaria.

Los cambios estuvieron centrados, por un lado, en la atención puesta en las actividades tendientes a promover la lectura y la comprensión lectora y, por otro, en la adaptación de estas para poder generar la plena integración de un alumno con diagnóstico de síndrome de Down.² La experiencia vertida en el presente trabajo corresponde al ciclo lectivo del año 2019 en un cuarto grado de 22 alumnos de la escuela primaria Amapola.

La serie de modificaciones realizadas a lo largo de los años demostró avances en lo que respecta a la comprensión lectora, a la profundización en el análisis de los textos, a la integración y a la promoción de la lectura.

El proyecto y su fundamentación

El trabajo se centra en el desarrollo de un recorrido lector en torno a la *otredad* en un cuarto grado de la escuela primaria. Los textos elegidos para ser leídos en forma sucesiva fueron: *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?*, de Ángeles Durini; *El increíble Kamil*, de Andrea Ferrari y *Frankenstein*, de Mary Shelley (adaptación de Ariela Kreimer). Se realizaron además lecturas complementarias con diferente grado de conexión con el tema elegido, siendo una de las destacadas la lectura del cuento *El alumno nuevo*, de Pablo de Santis.

Como cierre final del proyecto, se planteó la escritura de una obra pensada por los alumnos, nucleando los contenidos de las diferentes áreas involucradas en el tema “la otredad” para ser presentada frente a los padres.

¹ Dictado por la Escuela de Maestros en el año 2015

² El alumno en situación de integración cursaba cuarto grado con un PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión) y acompañado por una maestra integradora.

El tema elegido tiene su fundamento en la búsqueda de abordar temáticas y problemáticas que son propias de los alumnos de esa edad. Cuestionamientos en torno a la diferencia y a las dificultades de comunicación con sus pares son comunes en esta etapa, a lo que debe sumarse el surgimiento de preguntas, conflictos y estrategias que ponen en juego para lidiar con dichas problemáticas. Esta observación tiene su anclaje en las charlas surgidas en el marco de un espacio denominado “Convivencia”, que tiene lugar en cuarto grado con una frecuencia de una hora semanal, en el que cada año se abordan los conflictos y se promueven mecanismos para su resolución.

Los contenidos de Ciencias Sociales acompañan el tema elegido, debiendo abordarse el violento proceso de conquista en el continente americano ocurrido en el siglo **XV**. La otredad, por tanto, también atraviesa el análisis de lo histórico.

En ninguno de los casos se pretendió presentar a la lectura literaria con fines utilitarios. No se esperaba comprender lo histórico a partir de las lecturas, como tampoco se esperaba brindar herramientas específicas o unidireccionales a partir de ellas. Se pretendió deliberadamente abordar la temática en forma simultánea desde diversas perspectivas, respetando el modo en que las prácticas de la lectura y la escritura circulan en la sociedad. La concurrencia de dichas líneas de reflexión potenció las estrategias de análisis.

La selección de los textos tuvo como prioridad el abordaje de la *otredad*, pero teniendo en cuenta no solo lo diverso en el planteo del tema sino también el aporte diferencial que cada uno de ellos presentaba desde lo estructural. Teniendo en cuenta las dificultades que los chicos de cuarto grado tienen para diferenciar el concepto de *narrador* y de *autor*, se enfatizó fuertemente en la búsqueda de focalizaciones diferentes para propiciar dicho análisis.

Así, la planificación tiene como punto de inicio la lectura de *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?*, de Ángeles Durini; novela que gira en torno a la vivencia de un niño llamado Demetrio—integrante de una familia que no le permite ir a la escuela—, y que pronto descubre (al mismo tiempo que el lector) que es un vampiro. El recorrido de lectura comienza con esta novela por estar escrita en formato de diario y ser el mismo personaje principal el narrador de sus vivencias. Sin embargo, dicha novela es *multifocal*, por lo que los restantes protagonistas también tienen su voz en primera persona. Esta mirada coral de las escenas vividas comienza a contrastar con otros textos leídos con anterioridad y en simultaneidad, que están narrados en tercera persona.

Se continúa con la lectura de *El increíble Kamil*, de Andrea Ferrari, cuya estructura se diferencia por presentar dos historias paralelas, en un comienzo inconexas entre sí. Una historia, centrada en un niño que presenta una condición extraordinaria que es la de no sentir dolor, y la otra, focalizada en la búsqueda de un científico justamente en relación a la causa de dicha condición. Ambas abordadas desde un narrador en tercera persona. De esta manera, se centra el análisis en relación al tipo de narrador a los fines de comprender cómo dicha elección por parte del autor potencia expresivamente a la obra, y al mismo tiempo se analiza la diferencia entre dos conceptos fundamentales: *historia* y *relato*.

Este análisis da pie a la lectura final de la novela *Frankenstein*, de Mary Shelley (adaptación de Ariela Kreimer), en la que se verifica una estructura cuya complejidad radica en comprender el particular entramado de una sucesión de un relato dentro de otro relato. En ella, Víctor Frankenstein es el que da vida a un ser que no nombra y abandona.

Esta diversidad de estructuras predispuso, promediando el año, a la pregunta por parte de los chicos frente al comienzo de cada lectura: “¿Cómo está escrito este texto?” El análisis del tipo de narrador fue una consecuencia necesaria de la serie de lecturas planteadas. Pudieron hacer foco en la diferencia del intimismo alcanzado por una escritura en primera persona, al mismo tiempo que advirtieron la gradación y las diferencias establecidas entre la subjetividad y la objetividad en cada una de las variantes. Pero lo más destacado es la toma de consciencia por parte de los alumnos de que la elección del tipo de narrador es una decisión deliberada por parte del autor.

Todo ello promovió un pleno ejercicio del análisis intertextual. En el año 2019, se puso el foco en cuatro aspectos fundamentales —sobre los que se volvía recursivamente— que recorrieron el análisis de todas las obras leídas:

la caracterización de los personajes,
las motivaciones de los mismos,
la reflexión en torno a la otredad como eje y, finalmente,
la estructura de las obras.

La elección variada de autores nacionales contemporáneos y otra autora inglesa del siglo XIX permitió al mismo tiempo contrastar contextos históricos a través de sus biografías, agregando así otra dimensión de análisis.

Las lecturas se efectuaron en todos los casos en voz alta. Cada alumno poseía su libro y se produjeron algunas alternancias entre la voz del docente y la de los alumnos (predominó, sin embargo, la lectura del docente, atendiendo a las adecuaciones propias de la integración). Posterior a la lectura, se efectuaban intercambios orales en torno a diferentes aspectos a ser destacados. Como resultado de dichos intercambios, se realizaban registros escritos de lo analizado en forma de listas o cuadros.

Adecuaciones para la integración

Comenzado el año, el niño en situación de integración mostraba dificultades para encontrar su rol de alumno en el aula. No logrando completar las actividades propuestas, realizaba acciones disruptivas, mostraba dificultades para identificar emociones propias o ajenas y para establecer nexos causales entre sus acciones y lo que las motivaba. No participaba en clase. Si bien tenía un buen vínculo con los compañeros, en el aula no creía tener un lugar para sus comentarios, preguntas u opiniones.

La lectura en voz alta por parte del docente, con las pausas y los énfasis requeridos según lo que el texto ofrecía o lo que alumnos precisaban, fue fundamental en la puesta en marcha del proceso de integración. Desde la mirada, la voz y el texto, se pudo convocar al alumno, quien fue prestando cada día más atención y también progresivamente logró participar en clase. Esta estrategia no solo fue fructífera para el alumno integrado sino también para lograr trabajar la heterogeneidad en el aula.

Para que el alumno en situación de integración pudiera seguir la lectura, se realizó una adaptación del libro. Esto implicó la reescritura en forma simplificada del mismo texto con letra imprenta mayúscula ampliada, cuya impresión fue pegada y superpuesta al libro original, de tal manera que el alumno poseía el mismo libro, la misma portada, pero en su interior se encontraban pegadas las páginas adaptadas que él podía leer. El libro físico adaptado permitió que el alumno pudiera leer junto a su familia y/o junto a su integradora en forma anticipatoria, o en un momento posterior a la actividad áulica, según lo planificado para cada instancia de lectura.

Como complemento del libro adaptado, se diseñó un compendio de imágenes de soporte, en el que constaban dibujos o fotos representando a los personajes y lugares físicos donde transcurrían las historias. El mismo cumplía la función de apuntalar la dificultad de representación simbólica por parte del alumno, potenciando una cualidad destacada en él en lo concerniente a la memoria visual, por lo que dichas imágenes actuaban como ancla del hilo narrativo.

De esa forma, el alumno mantuvo el ritmo de lectura a la par de sus compañeros, lo que permitió que estuviera en fase en cada una de las discusiones posteriores a las lecturas. Así, lo que en un comienzo fue tomado por el alumno como un espacio para poner en práctica actitudes disruptivas, cambió notablemente con el tiempo, asumiendo diferentes características. Varió de las siguientes maneras: mantuvo escucha atenta, realizó comentarios sobre lo ya discutido e incluso, promediando el año, compartió reflexiones propias sobre las lecturas.

Desarrollo de la planificación

Si bien se atendían los emergentes que surgían a partir de las lecturas, los cuatro focos de análisis eran los que marcaban el camino para las relecturas y las preguntas disparadoras de los intercambios. Dichos focos ya fueron mencionados y son: la caracterización de los personajes, las motivaciones de los mismos, la reflexión en torno a la otredad como eje y la estructura de las obras. Además, en todos los casos se pretendía fortalecer las estrategias lectoras. Así, toda vez que se proponía caracterizar a los personajes, se pretendía al mismo tiempo localizar información, pero también descubrir correferencias y realizar inferencias. Lo mismo se pretendía ejercitar toda vez que se indagaba en relación a los restantes ejes planificados. Como consecuencia de dichas indagaciones, se establecían listas o se elaboraban textos.

En la búsqueda de elaborar descripciones, se apelaba a la localización de información explícita, pero también correferencias a partir de sus motivaciones o acciones; y también inferencias que permitían comparar la condición de otredad en cada uno de los textos leídos. Lo no dicho también actuó como aspecto a ser analizado. Pero el salto de la localización hacia la inferencia es un trabajo que debe realizarse en forma deliberada y progresiva, puesto que es un desafío importante para los alumnos en esta etapa.

A partir de la pregunta recursiva por la descripción de los personajes y por sus motivaciones, se advirtieron cada vez más intervenciones referidas a inferencias y no solo búsquedas textuales de las novelas. Al hacer comparaciones entre ellas, se advirtieron avances en los tres niveles de comprensión lectora: nivel de localización, nivel inferencial y nivel intertextual.

El hábito de compartir todos juntos la lectura y la posterior puesta en común promovió que todo el grupo en su conjunto se adueñara de la práctica y participara cada vez más, profundizando y aguzando las reflexiones. Incluso el alumno en situación de integración cada vez logró hacer comentarios más atinentes a lo discutido, llegando incluso a comentar “que el ser creado necesitaba que lo abracen” (anticipándose a la explicitación que el personaje hace sobre su demanda de afecto).

El personaje del ser creado (de la novela *Frankenstein*), a su vez, fue un disparador de amplias reflexiones por parte de dicho alumno. Se le preguntó en una de las actividades escritas: “¿Cómo se sintió frente al rechazo por parte de su creador?” Y él respondió: “Se sentía solo y triste. Quería que lo abracen. Y que lo escuchen”. Al entregar la hoja a sus docentes, miró hacia abajo y murmuró: “Así me siento yo”. Todas estas respuestas revelan un avance significativo del alumno en relación con su punto de partida, y una puesta en evidencia de una objetivación de su experiencia (hecho novedoso en su trayectoria escolar).

Hay una reflexión en particular en la que se pretende poner el foco en el presente trabajo. Si bien el origen de la violencia apareció como planteo por parte de los chicos y como pregunta específica en los diferentes años en que se trabajó el eje, en el último año se verificó una riqueza que denota un trabajo diferencial.

En el año 2018 se formuló oralmente la pregunta de la siguiente manera: ¿Cuál es la causa de tanta violencia en la novela *Frankenstein*? Y ellos respondieron (el docente asentó en el pizarrón en forma de lista sus respuestas): “el rechazo de Víctor hacia el ser creado”, “la soledad”, “el ser creado nunca recibió un nombre”, “la agresión que el ser creado recibió por parte de todas las personas que se le cruzaban”, “la negación de crearle una compañera al ser creado, única escapatoria a su soledad”.

En el año 2019 se pretendió fortalecer el análisis intertextual. Por tal motivo, la pregunta en relación al origen de la violencia en las obras, que fue el corolario de otras tantas ya referidas, se formuló también en forma oral de la siguiente manera: ¿Por qué creen que la novela *Frankenstein* termina en una espiral de violencia mientras que en la novela *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?* no sucede lo mismo (partiendo del supuesto de que en ambas novelas los protagonistas de alguna manera y en diferente grado sufren rechazo y deben lidiar con problemáticas por ser “otro” en algún momento de sus historias)? Y éstas fueron sus intervenciones (que el docente fue asentando en el pizarrón en forma de lista): “Demetrio recibe un nombre y el ser creado no”, “Demetrio tiene un amigo pero el ser creado no logra establecer ningún vínculo”, “Demetrio decía las cosas, decía lo que le pasaba”, “El ser creado no tenía con quién compartirlas”, “Demetrio tenía familia, alguien que lo quisiera, mientras que el ser creado no”, “Demetrio siempre intentó acercarse a los otros”, “Demetrio tuvo infancia”, “Demetrio tiene familia que comparte su condición”, “Demetrio escribe lo que le pasa”, “Demetrio tiene familia que le cocina, que lo apoya, que le da amor”, “Demetrio iba al colegio, se educaba”, “Demetrio sintió amor, el ser creado solo rechazo”, “Demetrio recibía cartas escritas con amor hacia él. El ser creado leía cartas ajenas”, “El ser creado mata (actúa, manifiesta sus sentimientos así). Demetrio escribe sus emociones”.

Advertimos entonces que los alumnos focalizaron su análisis no solo en los vínculos o carencia de ellos, o el rechazo —que son los aspectos más analizados, y que más indignación despertaban en los alumnos, a partir de las diferentes lecturas y puestas en común a lo largo del trayecto de lectura— sino también en la capacidad de poner en palabras la existencia, en la posibilidad de recibir educación, en el hecho de disfrutar de una comida preparada (el comunicar amor a través de un hacer), en la importancia de tener infancia, en la posibilidad de recibir un escrito dirigido y personalizado, y en la necesidad de compartir la propia condición con otro. Esto implica una ampliación en la fundamentación, nacida de la comparación intertextual. Entendemos que a medida que se ofrecen más textos vinculados por un eje, se fortalecen las inferencias y se potencian las reflexiones.

Finalmente, es fundamental destacar el deleite que propicia dicho ritual de lectura compartida en conjunto con los intercambios posteriores. Los alumnos deseaban y pedían la llegada de la hora de lectura. Al mismo tiempo, frecuentaron la biblioteca escolar buscando libros relacionados con lo leído y pidieron fuertemente que incluyéramos la lectura de la continuación de la novela de Ángeles Durini cuyo título es *¿Qué esconde Demetrio Latov?* El último día de clases nos encontró leyendo el final de la novela al mismo tiempo que compartíamos unas ricas tortas; todo a pedido de los lectores.

Conclusiones

En el presente trabajo se pretendió mostrar que la articulación de lecturas vertebradas entre sí por un eje común (que también vincula contenidos y discusiones conectadas con otras áreas), ordenadas en

relación a una gradación de dificultad, actuó como matriz de un avance significativo en la adquisición de estrategias de lectura por parte de alumnos desde diferentes puntos de partida. Así, la integración puede darse en la medida en que se elaboran dispositivos eficaces para dar lugar a lecturas y puestas en común conjuntas. Se intentó propiciar la lectura como experiencia vital, condición necesaria para que los análisis elaborados por los chicos alcancen semejante relación con la problematización de la condición humana que, al mismo tiempo, dan cuenta de una notoria objetivación de su propia experiencia. La lectura en voz alta, complementada con las puestas en común posteriores, constituye un ritual que aúna el placer y el trabajo de comprensión lectora, logrando avances significativos desde diferentes puntos de partida y fortaleciendo la promoción de la lectura.

Referencias bibliográficas

De Santis, P. (2014). El alumno nuevo. En *Transnoche*, Alfaguara.

Durini, A. (2014a). *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?* Ediciones SM.

Durini, A. (2014b). *¿Qué esconde Demetrio Latov?* Ediciones SM.

Ferrari, A. (2010). *El increíble Kamil*. Ediciones SM.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*. GCABA. Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/progresiones-de-los-aprendizajes/8440/detalle/7211>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2018). *Prácticas del Lenguaje en Entre maestros 2018. Plan Trienal de capacitación docente de nivel primario*. GCABA, Argentina: Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/material-para-docentes/8803/detalle/7750>

Petit, M. (2016). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Shelley, M. (2010). *Frankenstein*. Adaptado por Ariela Kreimer. Editorial Kapelusz.

La escritura del trauma social en la literatura para jóvenes: una propuesta para el aula de secundario

Leticia Otazúa Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela) FODEHUM (Instituto Superior de Formación y Desarrollo Humano; Adrogué) / leticiaotazua@gmail.com

Campo temático 8: La LIJ y la formación de lectores/as

Abstract: La propuesta consiste en exponer, en principio, el análisis de un corpus de novelas que las instituciones educativas del nivel secundario suelen incorporar en la enseñanza de literatura, y que abordan de una manera particular hechos traumáticos que atañen tanto al ámbito privado como social: la reconstrucción de la mirada del niño/niña testigo de hechos ocurridos durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983).

Novelas como *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba, y *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara, reconstruyen la mirada de la niñez desde la reflexión del adulto. Con recursos literarios, se presentan como obras de ficción que requieren, en ocasiones, de una necesaria contextualización por parte del/la docente. En este sentido, comentaremos una experiencia áulica de trabajo de Prácticas del Lenguaje con estudiantes de segundo año del secundario de la Escuela Popular Latinoamérica, de Burzaco, en la que se incorporaron algunos aportes de la Historia Oral para proponer un trabajo de investigación a través de entrevistas. A partir del aprendizaje que las entrevistas a profesores y familiares de los estudiantes proporcionaron, se realizó una lectura comunitaria de las novelas, lo que permitió una profundidad en las interpretaciones que no se hubiera logrado sin ese recorrido experiencial.

Palabras clave: literatura juvenil, historia oral, testimonio, educación.

Una de las cuestiones, y no es una cuestión menor, que se plantea la narrativa de ficción es: ¿qué cuento?, ¿cómo lo cuento?, ¿a quién lo cuento?

Son preguntas que también se formula quien da testimonio acerca de una vivencia personal. En esos casos, suele rondar alrededor de la decisión de contar otra pregunta: ¿cuándo lo cuento?, es decir, ¿cuándo están dadas las condiciones para que la historia pueda ser escuchada?

Compartimos la experiencia de un trabajo con estudiantes de escuelas secundarias en el que la lectura de determinadas obras literarias planteó la posibilidad de indagar en las historias del círculo íntimo familiar, generando un aprendizaje realmente valioso acerca de los recursos propios de la literatura, pero también de la historia nacional reciente.

La literatura ofrece un amplio abanico de posibilidades para trabajar en educación con jóvenes adolescentes. En este caso, abordaremos obras que, en cuanto a género, se ubican en lo que podríamos llamar frontera entre la ficción y el testimonio (suelen nombrarse como novelas históricas o autobiográficas). Tanto *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba, como *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara, recuperan historias reales vividas por las protagonistas y las presentan noveladas, posibles de ser leídas por adolescentes, jóvenes o adultos. La particularidad de estos textos es que aluden a historias individuales que conforman la Historia con mayúscula o historia social: la resistencia, organización política y desapariciones forzadas de personas durante la dictadura cívico militar en Argentina entre los años 1976 y 1983. Desde diferentes lugares de la sociedad, las historias personales han sido y siguen siendo rescata-

das del olvido. La literatura permite que las historias silenciadas durante años o narradas en el ámbito privado puedan trasladarse al ámbito de lo público.

Los pueblos que han vivido dictaduras cruentas como la del caso argentino, con desapariciones forzadas, encierros, torturas, exilios, atravesaron diferentes periodos de reconstrucción de las historias; muchas esperaron y aún esperan las circunstancias propicias para emerger, es decir, la habilitación de la palabra a partir de la escucha atenta.

Adoptamos, en el título de este trabajo, el término “trauma social”, utilizado en numerosos ensayos de Sociología e Historia Oral porque ilustra claramente las dificultades que transita la sociedad toda luego de experiencias de profundo dolor. La noción de *trauma* incluye no solo el hecho doloroso sino la subjetividad con que se recuerda ese hecho, la interpretación que del mismo se realiza a lo largo del tiempo. El *trauma social* permanece, se extiende en el tiempo cuando la sociedad toda no es capaz de ofrecer protección y contención a los sujetos que han vivenciado el horror. En este sentido, la palabra pública, la palabra de los medios, de las redes, de las instituciones, tiene peso y valor, y puede colaborar con dicha contención.

Entendemos que el campo cultural funcionó y funciona como resguardo de la memoria colectiva y como ámbito de difusión y que la literatura, en tanto proceso de lectura, propicia la resignificación constante. Cuando un docente de Literatura elige determinado corpus de textos, dicha selección debería mantener coherencia con el pensamiento de los docentes y las decisiones pedagógicas, con lo que se quiere enseñar. Un docente de literatura es (debería ser) un lector idóneo, con toda la complejidad que conlleva este concepto; un lector que incursione en diferentes ámbitos del saber para propiciar búsquedas, debates, preguntas.

La casa de los conejos y *El mar y la serpiente* reconstruyen la mirada de la niñez. Desde las tapas, ambas novelas proponen una identificación de las autoras con las narradoras protagonistas: son fotos de la propia niñez de cada una. En muchos testimonios de sobrevivientes de la dictadura, los relatos combinan la mirada del niño/a con la reflexión del adulto, dado el tiempo transcurrido entre las vivencias y los relatos. En las novelas que nos ocupan, el lector debería ser ese adulto que reflexiona o analiza la historia narrada. Con recursos esencialmente literarios, se presentan como obras de ficción que requieren, en ocasiones, de una necesaria contextualización por parte del/la docente que elige acercarlas al aula.

La protagonista de *El mar y la serpiente*, casi al final de la novela, se convierte en entrevistadora de su madre, quien le ofrece ese modo de comunicación, grabador mediante, ante las preguntas constantes de la niña acerca de la ausencia del padre. Si bien casi toda la novela está construida en forma de diálogo, la entrevista se presenta como un diálogo significativo por cuanto quedará registrado, grabado, es decir, con posibilidades de ser revisitado. En el ida y vuelta de preguntas y respuestas, la hija reconoce el olvido de muchas circunstancias fundamentales en su historia personal, por eso necesita la palabra de la madre para llenar esos “agujeros negros” de su memoria. Como entrevistadora, se queda en algunos momentos en silencio, para permitir que la madre hable (tal como hacen y recomiendan los entrevistadores de historia oral). Al final del relato, descubre que su historia íntima enlaza con la historia social, y que ella posee algo valioso para aportar a sus compañeros de escuela: la narración.

Por su parte, “La casa de los conejos” presenta, en sus párrafos iniciales, una de las ideas que sociólogos e historiadores trabajan en sus ensayos: ¿cuándo contar?, ¿cuándo y cómo se propician las condiciones que habilitan la historia?, ¿el cuándo y el cómo dependen de iniciativas personales o de políticas públicas que habiliten el proceso? Y podríamos agregar hoy, por la convocatoria que aquí nos ocupa: ¿de

qué modo la escuela se posiciona como escenario real y simbólico para escuchar historias, y qué lugar encuentran los jóvenes como lectores de literatura y del mundo?

Dice la narradora al comienzo del relato:

Te preguntarás, Diana, porqué dejé pasar tanto tiempo sin contar esta historia. Me había prometido hacerlo un día, y más de una vez terminé diciéndome que aún no era el momento (...) Debía esperar a quedarme sola, o casi. Esperar a que los pocos sobrevivientes ya no fueran de este mundo o esperar más todavía para atreverme a evocar ese breve retazo de infancia argentina sin temor de sus miradas (...). (Alcoba, 2016, pág. 11)

Durante los años 2018 y 2019, elegimos estas novelas para trabajar con estudiantes de segundo año del secundario en Prácticas del Lenguaje, en la Escuela Popular Latinoamérica, de Burzaco, y con estudiantes de tercer año de Construcción de la Ciudadanía, del Instituto Nuestra Señora del Carmen, de Adrogué. En ambas instituciones se incorporaron algunos aportes de la Historia Oral para proponer un trabajo de investigación a través de entrevistas. A partir del aprendizaje que las entrevistas a profesores y familiares de los estudiantes proporcionaron, se realizó una lectura comunitaria de las novelas, lo que permitió una profundidad en las interpretaciones que no se hubiera logrado sin ese recorrido experiencial. Los estudiantes que vincularon el tema con algún dicho escuchado en sus familias, o en diálogos con docentes, adoptaron el rol de entrevistadores, como si fueran ajenos a la familiaridad del vínculo; entrevistadores que serían luego mediadores de información para con sus compañeros. Indagar en los conocimientos familiares fue el modo por el cual accedieron al marco histórico necesario, para establecer el contexto de las obras literarias. En ocasiones, el trabajo se bifurcó, se amplió y a las preguntas acerca del periodo de la dictadura militar argentina se sumaron otras que indagaban en los derechos humanos, especialmente en los derechos del niño desde las vivencias de sus allegados. Es un trabajo muy simple y que a la vez puede resultar complejo, profundo: abrir la puerta a las preguntas, a que los estudiantes pregunten en sus casas, en sus escuelas; que vuelvan luego a la literatura, y sigan preguntando.

La necesaria brevedad de este trabajo no permite profundizar en los aportes de la Historia Oral, por lo que comentaremos solo algunos conceptos que nos sirvieron para comprender, junto a los estudiantes, la relevancia de indagar en las memorias individuales (que no significan individualismo) y rescatar la narración oral como fuente fidedigna de la Historia colectiva. Los historiadores subrayan el papel fundamental de la mirada y la escucha en la historia oral. Ronald Fraser (1990), en “La formación del entrevistador”, asegura que las personas son fuentes privilegiadas de información, “el testigo nos está haciendo un favor inconmensurable al recordar para nosotros su vida” (p. 133), por lo que es fundamental atender al tono de voz, el respeto por el otro, suspender las críticas y las reacciones personales. Un entrevistador, explica, necesita leer de todo, antropología, psicoanálisis, historia, etc., para entender todo aquello que las personas no pueden contar. Más que entrevistas, se trata de entablar un diálogo con alguien. Dar el espacio, no juzgar, “correrse” de sí mismo: son actitudes frente al otro. Liliana Barela, historiadora, directora de la revista *Voces recobradas*, afirma que el rescate de la memoria en América Latina es necesario para reconstruir el pasado, pero también para legar verdad a las generaciones futuras. Esas generaciones a las que alude Barela son nuestros estudiantes jóvenes.

De las entrevistas realizadas a padres, madres, abuelos, abuelas, profesores, maestras, directoras, nos detendremos en un caso que, creemos, sirve de ejemplo de aprendizaje significativo: un estudiante de tercer año entrevistó a su abuelo, a su madre y propuso una entrevista a su padre, la que no pudo realizarse. En principio, entrevistó a su abuelo, inmigrante italiano, quien contó cómo era su vida en

su tierra natal y los cambios, decididamente positivos, que le otorgó la llegada a Argentina. Luego, el estudiante “descubrió” que su madre, abogada, estudió durante el periodo llamado de Reorganización Nacional, la dictadura de la que se estaba hablando en la escuela, y organizó la segunda entrevista, donde indagó acerca de las dificultades de los jóvenes para estudiar y movilizarse en aquella época. Y después, quiso que su padre diera testimonio, para compartir con sus compañeros de curso. El padre había trabajado como policía durante el periodo de la última dictadura cívico militar argentina, pero no accedió a la entrevista y explicó su negativa con pocas palabras: “No fue fácil ser policía durante la dictadura” (sic). Esa negación, ese silencio elegido, también es testimonio, de alguna manera, testimonio de lo que se calla no solo a nivel íntimo familiar, sino también a nivel social.

Pero están las obras literarias para hablar, para decir a su manera.

Proponer que los estudiantes entrevisten a su entorno familiar y/o institucional antes o al mismo tiempo en que se leen novelas como las comentadas, quizás colabore en la tarea de reconstrucción social que, desde diferentes sectores, nuestra comunidad está realizando. Así como solemos pedirles que “jueguen” a ser escritores de ficción, también podemos proponerles ese rol de entrevistadores a la manera de los historiadores. No se trata de una entrevista periodística, sino que se requiere la lectura previa de documentos, obras afines, así como la selección de los sujetos a entrevistar según su grado de representatividad y, de ser posible, la reconstrucción de la biografía de los entrevistados.

Las novelas, leídas a la luz de los testimonios recabados con anterioridad, centraron el eje de la discusión de las y los estudiantes en el tema de la voz que cuenta, la necesidad de contar y de que alguien sea receptor de esa historia. En este caso, el trabajo no concluyó con escrituras ni con evaluaciones tradicionales (lo que podría hacerse, según la propuesta de cada docente) sino con ruedas de debates y largas y enriquecedoras conversaciones, ya que se intentó rescatar el valor de la palabra oral en la transmisión de la historia.

Consideramos que estos trabajos son aprendizajes significativos para todos, ya que indagar en las historias que aún deben contarse para sanar el trauma social es saber que algunas de esas historias transitarán caminos legales, como aquellas que surgieron en estos últimos tiempos de parte de hijos de secuestradores, torturadores y asesinos; otras quedarán en la memoria familiar como relatos de sobremesa, y otras serán literatura. Debemos dar voz a nuestra historia, habilitar la escucha y el diálogo desde todos los lugares posibles porque, como dice la joven narradora de *El mar y la serpiente*: “Son 30.000. 30.000 personas con 30.000 historias que no pueden contarnos” (Bombara, 2018, p. 113).

Bibliografía

- Aceves, J. E. (2000). “Las fuentes de la memoria. Problemas metodológicos”. En *Voces recobradas. Revista de Historia Oral*, 7, pp. 6-10.
- Alcoba, L. (2016). *La casa de los conejos*. Buenos Aires, Argentina: EDHASA.
- Bacci, C. (2015). “Numeralia: ¿Cuántas voces guarda un testimonio?”. *Constelaciones*, 7, pp. 528-536.
- Bacci, C. y Oberti, A. (2014). “Sobre el testimonio: una introducción”. En *Dossier “Testimonios, debates y desafíos desde América Latina”* (Alejandra Oberti y Claudia Bacci coord.). *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1).
- Barela, L. (2000) “Editorial”. En *Voces recobradas. Revista de Historia Oral*, 7, p. 3.
- Barela, L. y otros. (2009). *Algunos apuntes de Historia Oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, DGPelH.
- Bombara, P. (2018). *El mar y la serpiente*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Fraser, R. (1990). “La formación de un entrevistador”. En *Revista Historia y fuente oral*, 3, pp. 129-150.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, España: Península.
- Vera, A. (2000) “La Historia Oral. Un deslinde necesario”. En *Voces recobradas. Revista de Historia Oral*, 7, 22-24.
- Yerushalmi, Y. (1998). “Reflexiones sobre el olvido”. En *Usos del olvido*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Trayectorias lectoras de los futuros docentes. Aproximaciones hacia la construcción de sus recorridos de lectura a partir de los clásicos

Georgina Fridel Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” Río IV / georgi.fridel@gmail.com

Romina Luna Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” Alcira Gigena / rominaluna1987@gmail.com

Campo temático 8: La LIJ y la formación de lectorxs.

Palabras clave: canon literario escolar, clásicos literarios, trayectorias lectoras, mediación, legitimación.

El presente proyecto plantea como experiencia educativa —en ámbitos formales y no formales— la indagación de la historia de vida lectora a partir de las experiencias evocadas, como lectores de literatura, de estudiantes de 4º año de los profesorados de Educación Inicial y Primaria de tres Institutos de Formación Docente del sur de la Pcia. de Córdoba y de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Para esta investigación se han planteado los siguientes interrogantes: ¿Cómo se forma un lector literario que deberá formar a otro lector literario? ¿Qué experiencias literarias son reconocidas desde el rol lector? ¿Cómo se piensa, se mira, se reconoce como lector este estudiante que va a ser docente?

Para abordar las trayectorias lectoras nos remitimos a Petit (1999), en especial a las investigaciones realizadas en torno a la construcción de la lectura y la identidad de los jóvenes lectores. En Iberoamérica se retoma a Munita (2014), quien ha hecho hincapié en el rol de los futuros docentes como mediadores y promotores de lectura a partir de sus recorridos lectores. A esta línea también pueden sumarse los aportes de Ferreyro y Stramiello (2010), Suárez (2011), Guevara (2011), Dueñas y Tabernero (2014), Manrique Gil (2014), Granado y Puig (2015), Gaete Moscoso (2017), entre otras, que analizan el perfil lector de futuros docentes atendiendo al rol fundamental que tendrá en su posterior función de mediadores/facilitadores de lecturas de sus alumnos. Para finalizar, como referencia a nivel local también se registran los estudios de Vélez y su equipo de la UNRC (Rapetti y Vélez, 2011).

Considerando entonces que las experiencias marcan al lector literario en su constitución identitaria, y dado que esos rasgos de identidad condicionan el rol de mediadores que tendrán nuestros estudiantes como futuros docentes, se vuelve relevante indagar en sus relatos, los recorridos lectores y la autopercepción que han generado a través de sus experiencias. Para esto, se accedió a las experiencias lectoras a través de entrevistas abiertas en profundidad constituidas por 2 (dos) estudiantes por carrera de cada instituto participante, más 2 (dos) de la universidad, conformando un total de 10 (diez).

Luego de la desgrabación de las entrevistas se procedió a su análisis, en el cual, a partir de una serie de recurrencias, se comenzó a delimitar tópicos y, luego, a generar el desarrollo de categorías que permitieron evidenciar lo que dicen los adultos lectores de sí mismos, de la lectura y de la literatura. En este proceso, entre los aspectos relevantes de las historias lectoras de las estudiantes, se observan modos diversos de relacionarse con los textos, voces que van desentramando caminos lectores.

En este caso, se observan aquellas circunstancias que ayudan a reflexionar cómo el lector se encuentra atravesado por los textos, la literatura y la mediación. A partir de las diversas lecturas, se encuentra

como regularidad o recurrencia un determinado “modo de leer”¹ relacionado a una determinada prescripción, “lectura por obligación”:

... te decían qué texto tenías que leer. (E1)²

En Literatura, era impuesto, era lo que te daban y tenías que leer eso. (E2)

No había opciones. Era una imposición. (E3)

Lo tuve que leer por una cuestión que fue a pedido, que lo tenía que tener sí o sí para desarrollar en las clases. (E6)

Este tipo de decires se asocian a la etapa de su educación secundaria y a las lecturas que conformaron el conjunto de obras correspondientes al canon literario escolar. El canon literario, para Lluch (2003), es un fenómeno dinámico, cambiante y subjetivo que se dirige a un lector múltiple y complejo. A partir de la indagación de los recorridos lectores de los futuros maestros, surgieron diferentes valoraciones en relación a los textos en común presentes en el canon escolar y al lugar de los clásicos leídos en la escuela. En este sentido, es necesario pensar cómo los dispositivos institucionales que la sociedad despliega, y que la escuela sigue con sus mandatos, validan determinadas lecturas y relegan otras.

Entendemos por clásicos, siguiendo a Calvino (1992), a aquellos libros que: “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (p. 34). Por su parte, Merino (2004) señala que los “clásicos” son: “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (p. 32). En esta misma línea de sentido, Cerrillo (2007) establece que: “todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos” (p. 24).

De todos modos, y a pesar de la importancia asignada a los clásicos, su lectura en la escuela ofrece ciertas resistencias:

Martin Fierro, nunca lo leí, me acuerdo que lo empecé a leer y me pareció muy aburrido, en aquel entonces, entonces le pedí a una compañera el trabajo o sea que hice mi trabajo en base al de mi compañera, muy malo lo mío pero no lo leí, porque lo empecé a leer, lo pedí prestado al libro y me pareció muy aburrido, habré tenido 15 años en aquel entonces y no, no la verdad que no me cautivó ni nada así que lo dejé de leer. (E4)

La presencia de los clásicos se contrapone a las experiencias de lectura “por placer” de las estudiantes, asociadas a la idea de “cautivación”, “atracción” y “atrapamiento”. Bombini (2001) alude en este sentido a una idea generalizada de “desescolarizar” las prácticas de lectura literaria, en el sentido de “evitar todas

¹ Nos referimos a uno de los componentes de una escena de lectura, esta última definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Programa HISTELEA: Escenas de Lectura: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/eslectura.html>

² Se emplea un código con letras y números para identificar a los entrevistados: E corresponde a estudiante y los números refieren a los diferentes encuestados (1-7).

aquellas tareas que por su finalidad normativo-gramatical, enciclopedista, teoricista, etc., estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer” (p. 68). Asimismo, es importante destacar que plantea dos líneas de indagación sobre qué se entiende por literatura en el ámbito de la escuela y los modos específicos de su enseñanza-aprendizaje. Lo mencionado se vincula a las lecturas que proponía el canon escolar, lo cual suponía un desafío en el sistema educativo, especialmente en las etapas de la adolescencia y primera juventud, donde “son momentos en que suele plantearse el debate “clásicos sí o clásicos no”, porque muchos alumnos afirman que “no los entienden”, que “están trasnochados” o “por qué los tienen que leer obligatoriamente” (Cerrillo: 2015, p. 75).

Como docentes, nos interpelan las trayectorias lectoras de nuestros estudiantes y la reflexión acerca del lugar de los clásicos en la formación de los lectores. Por ende, afirmamos siguiendo a Cerrillo (2007) que en la lectura de los clásicos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, modelos de escritura literaria que han contribuido a la formación de un imaginario cultural a partir de una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas. Pero, para el autor, las lecturas canónicas que están presentes en el ámbito escolar deben llegar en la edad y el momento adecuado, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis. “La complejidad significativa de muchas de esas lecturas es consecuencia ineludible del lenguaje poético en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios” (Cerrillo: 2007, p. 74). Así lo expresa una de las estudiantes en la entrevista:

Rebelión en la Granja, el Martín Fierro, que como que bueno, como que me costó la lectura pero después de grande comprendí la importancia, porque bueno es una cuestión cultural y demás que debíamos saberlo, pero bueno en su momento fue como impuesto (...) no me generaba el placer y era como difícil también la lectura, no era amena para nada... Pero bueno, después de grande entendí que es parte de saber un saber cultural, es algo que nos atraviesa. (E 2)

Siguiendo esta línea de pensamiento, es importante reconocer en esta etapa de la formación exigencias lectoras superiores que apelan a cierto esfuerzo lector. Por ende, si se toma como responsabilidad desde las instituciones educativas la disposición a orientar a los estudiantes en la lectura de los textos clásicos, y se les brindan los instrumentos necesarios para que puedan efectuar por sí mismos la elección de obras literarias canónicas, se puede garantizar la lectura de obras de calidad literaria reconocidas universalmente y portadoras de un gran patrimonio cultural.

Si bien hemos recuperado los comentarios de las entrevistas, que en general destacan una valoración negativa respecto a los clásicos, hay excepciones en que se expresan otras condiciones de lectura que garantizan el acceso y disfrute de estas obras, tal como manifiesta otra de las estudiantes:

A mí me gusta mucho Shakespeare, o todo lo que tiene que ver con novelas o la parte de historia, Operación Masacre (...) pero he leído todo lo que tiene que ver con historia argentina, pero novelas, el Matadero, La Cautiva, y no porque me lo hayan pedido en la escuela, sino porque a mí me gustaba. (E4)

Cada año se elegía entre todo el conjunto una novela que queríamos leer... Nos habían dado cuatro, cinco, me parece y elegimos Tom Sawyer. Eran todas de Stevenson me parece, todas del mismo autor y nosotros elegimos esa. (...) También estaba Robinson Crusoe. Que después la leímos. También, es muy linda, de aventuras. Pero bueno, si me dan a elegir, me gustó más Tom Sawyer que Robinson Crusoe. (...) Y yo, el Martín Fierro por ejemplo, es algo así, que está relacionado con la época. Es genial el Martín Fierro, los versos, las estrofas. Y bueno, vos cuando empezás a investigar, a saber qué pasaba en ese

momento, por qué lo escribía, por qué a lo mejor lo escribí... No contaba lo que decía y lo tuvo que escribir en verso... Bueno te das cuenta que una represión en un momento que no te dejaban... O sea, no sé cómo explicarlo. Pero me gusta eso, saber por qué escribe las cosas.” (E5)

Sí, al principio fue como leer lo que estaba de moda. Por así decirlo. Y después, me fueron interesando más... No sé, como que el libro, uno de los libros más importantes que he leído en mi adolescencia ha sido *Los Miserables* y me di cuenta que me gustó mucho, porque tiene mucha parte de historia; es un libro magnífico, es una obra de teatro (...) Y de ahí me empezó a gustar como ese tipo de libros. Me empezaron a gustar ese tipo de libros (...) Sí, clásicos, clásicos. (E7)

Los clásicos literarios en la escuela son entendidos como un todo, haciendo referencia al conjunto de la enseñanza de la literatura como parte esencial de la persona. Tal como dice Machado (2002): “Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer —o al menos a saber que existen— las grandes obras literarias del patrimonio universal (...). Varios de estos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero funcionan como una señalización y un aviso” (pp. 37-38).

Esta indagación sigue afirmando lo planteado por Bombini (2001), en relación al lugar de la literatura en el currículum escolar, a cómo se presentan dichas prácticas y qué marcos teóricos sustentan la enseñanza. Preguntas como “qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla” (p. 53) continúan siendo interrogantes y preocupaciones que nos interpelan.

Tal como plantea Cerrillo (2016), la elaboración de un canon escolar de lecturas debiera apelar a dos criterios fundamentales: “la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores” (p. 120). Aunque en este proceso la lectura escolar se encuentra atravesada en diferente medida por la prescripción curricular y sus tradiciones, la decisión de cada profesor según sus propias preferencias y las imposiciones que resultan del propio mercado editorial; confluencias que, a pesar de los criterios propuestos, existen y se evidencian al interior de las aulas, interpelando la cuestión del canon.

El análisis parcial de esta indagación abre nuevas preguntas e interrogantes hacia nuestro rol como docentes y el lugar que ocupan entonces los clásicos en la formación de los futuros maestros. Entendiendo, tal como establece Cerrillo (2016), la complejidad significativa que conlleva la lectura los clásicos, no podemos renunciar a que los jóvenes accedan a estos modelos de calidad literaria, a estas obras reconocidas universalmente como patrimonio cultural, que es propiedad de todos. Y en este sentido es responsabilidad de las instituciones educativas orientar la disposición de los estudiantes a leer los clásicos. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué leemos junto a nuestros estudiantes? ¿Se ofrecen situaciones de lectura, debate y valoración de obras clásicas? ¿Se sigue repitiendo el esquema de la “lectura por obligación” en la educación superior?

Este tipo de estudios nos invita a reflexionar que no todos leen lo que se debería suponer que deben leer y, por lo tanto, de las formas que se espera que lo hagan. Apelar a abrir el abanico para resignificar estas prácticas: ¿De qué manera los recorridos por determinados textos (impuestos o elegidos, legítimos o ilegítimos), con sus respectivos modos de apropiación, fueron dejando huellas en los lectores? ¿Cómo recuperamos estas huellas para las tareas de mediación y de formación de lectores? ¿De qué manera se

podrían sugerir variantes que enriquezcan esas bibliotecas interiores?

Para finalizar, la construcción no es producto meramente de lo individual, sino también social, cultural e histórico. Aquí, la intención es interpelar estas regularidades que se hacen presentes específicamente en la formación escolar y en la trayectoria de cada uno de los lectores.

Bibliografía

Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial, (pp. 53-74).

Cerrillo, P. (2007). "Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios". En Lluch (Ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.

Gaete Moscoso, R. (2017). *Las historias de lectura de los profesores que enseñan a leer: Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura* (tesis doctoral). Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Gagliardo, S. (2010). *Ser lector en el transcurrir de la vida. Recuperando experiencias de lectores y lectoras mayores a través de sus relatos biográficos* (tesis de licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Lluch, G. (dic. 2003). Una propuesta de análisis para la LIJ. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Nro. 166, 33-40.

Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

Munita, F. (2013). "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria". *Ocnos*, Nro. 9, 69-87.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Rapetti, M. y Vélez, G. (2011). "Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Volumen III, Nro. 7.

Rosales, P.; Aimar, M. J. y Jure, G. (2017). Relatos autobiográficos en la formación docente inicial. La construcción del lector de Literatura. *10° Congreso nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste de Corrientes, Argentina.

Trujillo, C. F. (2010). "Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria". *Lectura y Vida*. Volumen 1, Nro. 31, 28-39.

Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2006). "Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje". En: Pozo, et al. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, (pp. 307-322).

Cuando la idea toma forma en la hoja: Reflexiones sobre literatura, jóvenes y escritura en el aula

Maria Alejandra Forgiarini / malejandradeletras@gmail.com

Abstract: Pensar en la relación entre literatura y jóvenes supone abarcar a una serie de prácticas que pueden transformarse en experiencias singulares en las que lo íntimo y lo comunitario se alimenten mutuamente. La posibilidad de acceder a tales experiencias es un derecho que la escuela debería atender, intentando llegar a todo el grupo de estudiantes que transita por ella. Ahora bien, si entendemos que esto abarcaría instancias movilizadoras, de esas que dejan marcas, es natural interrogarnos sobre cómo lograrlo: ¿cómo hacer que una veintena de jóvenes se sienta punzada por lo literario, por una obra, por un hacer considerado distante, anticuado, inútil o, más bien, consagrado a unos pocos? ¿Y cómo sobrevivir al peligro de perder el control? Tal vez, arriesgándonos.

Enseñar literatura, entonces, conlleva una serie de estrategias, procedimientos, conocimientos específicos (en torno a la lectura, a la escritura, a los textos); pero también hace necesario correrse del lugar del saber único, legítimo, para posibilitar un espacio de encuentro más genuino, incluso un momento de acogimiento de lo diverso para luego lanzar propuestas que colaboren a volcar las palabras, ponerlas a circular, nutrirlas.

En la presente comunicación compartiremos algunas reflexiones gestadas a partir de una experiencia desarrollada en el nivel medio, que implicó revisar protocolos, dar un giro a contenidos programados y embarcarse en una labor colaborativa gestada entre docente y estudiantes en pos de un intercambio más pleno con lo literario. A través de talleres de escritura, conversaciones literarias, instancias de intercambio, el grupo pudo experimentar algunos avatares de las prácticas letradas que superan el tratamiento escolarizado de la literatura.

Si bien la búsqueda de respuestas a las preguntas iniciales abre la puerta a la complejidad de debates que superan la extensión de esta comunicación, consideramos que su repaso contribuye a visibilizar el valor de arriesgarnos a habilitar espacios para que el encuentro entre jóvenes y literatura se haga efectivo en la escuela.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, mediación, taller de escritura, jóvenes lectorxs.

Solo las lenguas humanas son capaces de describir el contorno de una pluma, y la aspereza de una mancha en el pico de un pájaro.

Liliana Bodoc, *Los días del venado*.

Palabras iniciales

Quien observara del otro lado de la ventana, contemplaría una veintena de jóvenes expectantes ante la lectura de una de sus compañeras. Ha comenzado apurada, con una incomodidad que pronto atraviesa la sala, interpelando algunas miradas. El silencio le gana a los sonidos de la calle, mientras su relato avanza. Cuando termina, nadie habla; es ficción, un cuento; y, sin embargo, con ese texto ella acaba de pronunciar algo que hacía tiempo le anudaba la garganta.

Escenas como la anterior nos sitúan en la cornisa que supone la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Nos conducen a entender a la literatura en su sentido ancho, tan desbordante como complejo de parcelar en una definición exacta; un territorio al cual es posible calificar como “indómito”,

tomando prestada la palabra que utiliza Montes (1999) para referirse a esta frontera entre el mundo cotidiano y aquel otro, hecho de pensamientos, de imaginarios tanto colectivos como singulares. En ese horizonte de posibilidades, nos interesa interrogarnos sobre las acciones que desde la escuela se generan para que el contacto con ese desborde salpique a quienes transiten por ella y les permita crecer.

Si lo literario ingresa al aula para despertar, abrir, generar, ¿cómo no pensarlo como algo vivo? Es decir, prácticas en las que docentes y estudiantes se involucran en torno a las potencialidades de la palabra. Ahora bien, ¿cómo lograrlo? ¿Quizás encontrando un sentido que resignifique lo que se hace en las aulas?

Sin pretender dar una resolución a tal debate, sino tan solo contribuir alimentándolo, a continuación compartiremos algunas reflexiones que surgen de una experiencia de Enseñanza de Literatura desarrollada en una escuela pública de nivel medio de la provincia de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2019.

Luego de una jornada de taller de escritura, en medio de la ronda de lectura de los textos producidos, surgió la pregunta: ¿Por qué no hacemos algo con lo que escribimos? El interrogante puede leerse de diversos modos. Por un lado, es una interpelación a ciertas tradiciones en la enseñanza escolar de la literatura: ejercicios de escritura para aplicar un contenido, demostrar un conocimiento gramatical o una lectura realizada; o bien narraciones que quedaban archivadas en la carpeta como muestra de una labor de invención ocasional. Por otro lado, e íntimamente ligado a lo anterior, se vuelve invitación a ser partícipes de una actividad en la cual escribir cobre otro sentido. “Hacer algo con lo escrito” significa pensar en sistematizar y dar continuidad a la labor de escribir, a través de una propuesta que vaya más allá de cumplir con lo pedido por lxs docentes o de obtener una calificación satisfactoria.

Entre interrogantes y posibilidades

Tradicionalmente, la mirada hacia la literatura y quienes la producen, lxs escritorxs, ha estado matizada por un aura sagrada que, a los ojos de lxs jóvenes estudiantes, inspiraba prudencia y la mantenía a cierta distancia, justo detrás del cartelito “Biblioteca”. Las prácticas áulicas, entre las de otros espacios, contribuyeron a hacer crecer el pedestal; relegando a la literatura a la hora de la “lectura por placer”; o bien, convirtiéndola en objeto sobre el cual investigar y saber. Así, se fueron distanciando los textos literarios del resto de prácticas de lecto-comprensión efectuadas durante la clase.

Teniendo en cuenta aportes de especialistas en el tema, tales como Dubbois (citada por Maina, 2018) y Vottero (2012), podemos expresar que la tradición escolar ha ido separando la lectura y la escritura más “formales”, en torno a textos escolares (en muchos casos elaborados *ad hoc*), para aprender un tema, de aquellas más “informales”, las que ocurren en torno a lo literario. Arraigadas en el hacer cotidiano de las aulas, se trata de prácticas que parecieran estar más atentas a dosificar el contacto con los textos, a regular lo que se hace en torno a ellos, que a la formación de jóvenes reales, interpeladxs a diario por la diversidad de discursos que circulan dentro y fuera de la escuela.

Cabe aclarar que esto también respondería a los imperativos de calificar cuantitativamente los resultados de las enseñanzas y aprendizaje; por lo cual, responder un cuestionario o presentar un informe de lectura son opciones más viables que la producción de una narrativa ficcional. De ahí también el temor a “perder el control” de la clase ante una propuesta menos regulada, al no saber cómo coordinar la gama variopinta de lecturas en una conversación literaria o cómo evaluar el espectro posible de producciones surgidas a partir de una misma consigna de taller. Toma cuerpo esa necesidad de atender a la diversidad de respuestas, de tiempos personales, de procesos singulares que desafían constantemente

al interior de las aulas actuales, complejas y enriquecidas por la heterogeneidad de cada grupo.

Ante esto, es importante que quienes se encuentran con tales desafíos hayan participado en talleres de lectura y escritura creativa a lo largo de su formación de grado, a través de capacitaciones. Pues, si no tenemos la posibilidad de aprenderlo antes, ¿cómo lo enseñamos? Y, si no lo experimentamos, ¿de qué modo intentamos generarlo en otros?

Hacia el encuentro de la ocasión

¿Por qué no hacemos algo con lo que escribimos? La pregunta circula entre jóvenes que transitan el último tramo de la escuela secundaria; conversando con ellxs, surge el recuerdo inmediato de la “señal de primaria” y de lo que les proponía hacer con los textos: escribir un libro colectivo, un diario imaginario, intercambiar cuentos, leer un relato entre todos, escucharla leer en voz alta. El listado correspondiente a lo realizado durante la secundaria incluye preferentemente cuestionarios, trabajos de investigación, producción de artículos expositivos o de opinión. Si bien se prioriza el desarrollo de la autonomía lectora, de sus capacidades argumentativas y críticas, coherentemente con lo previsto desde programas y diseños curriculares, el problema es que, a medida que se avanza en las trayectorias escolares, las prácticas literarias van quedando en segundo plano. Esto sucede especialmente en el caso de la escritura, la cual corre el riesgo de quedar reducida a ejercicios para aplicar o poner en juego cierto conocimiento literario o lingüístico (cambiar el final del cuento manteniendo el género literario, elaborar una narrativa con tales procedimientos de cohesión). En consecuencia, es probable que se acreciente el temor a la página en blanco; que se continúe mirando con cierta desconfianza o consternación a quienes “les gustan los libros” o “tienen alma de escritorxs”. Así, la distancia se estira y el peldaño se vuelve más alto.

Sin embargo, atendiendo a las investigaciones de Petit (2014) y Robledo (2019), experimentar lo literario puede convertirse en una llave para abrir puertas cerradas hasta entonces; para elaborar sentido, para conocer y conocerse, para que las distancias se achiquen. Poder ingresar a tales experiencias se vuelve una necesidad vital, humana, especialmente durante los momentos de crisis; tales como las que puede estar atravesando cada joven por razones vinculadas con los cambios propios de la edad, o bien con las realidades del complejo mundo actual.

De ahí la necesidad de que desde la escuela, institución socializadora y democratizadora por excelencia, se genere continuidad en esos espacios singulares, recordados como hitos aislados por los estudiantes, y en los cuales algunas personas hallan la única oportunidad para vincularse con lo literario, con el arte en general, con la posibilidad de la palabra en particular. Aunque no sea evidente, ese encuentro puede volverse una dimensión posible desde la cual pensarse y actuar (Bodoc, 2017).

Teniendo en cuenta que trabajar en la formación lectora implica delinear actividades que se vuelvan “la ocasión” para que todos hallen oportunidades de leer y de escribir (Ferreiro, 2000; Montes, 2006), el taller se presenta como un dispositivo potente al interior del aula. Tomamos como referencia los trabajos de Andruetto y Lardone (2011), así como el de Ortiz (2018) y el de Cano y Vottero (2018). En las tres propuestas se remarca la necesidad de propiciar prácticas democratizadoras de la palabra, su ejercicio como derecho pleno, apelando al taller como modo de trabajo potente y a lxs docentes como encargadxs de mediar, coordinar, acompañar, alentar cada momento de la labor. Pues, antes que nada, no se trata de fórmulas mágicas ni de producciones surgidas al instante, cual brotes de inspiración; sino de una tarea que requiere continuidad, lleva tiempo; supone volver a líneas previas, revisar, hacer borradores, volver a empezar, errar, dudar, consultar, darle vuelta a la idea hasta encontrar cómo volcarla en el texto. Y para esto, alguien con más experiencia en el asunto, que oriente, que esté a la par con su

conocimiento, su práctica previa, su oído y su empatía.

En la experiencia compartida, se realizaron talleres de modo periódico, a lo largo del ciclo lectivo. Hubo también rondas de lectura, charlas literarias; instancias de intercambio de borradores, de revisiones colectivas, de reescrituras individuales, entre pares, junto a la docente; en el aula o afuera, en papel, en un cuaderno, con el block de notas del celular, o a través de Word; con el lápiz o con el teclado; cara a cara o a través del entorno virtual (se recurrió a documentos compartidos de Google Drive).

Posteriormente, el grupo se propuso llevar a cabo la elaboración de un objeto textual que pudiera circular fuera del aula. Entre las opciones, las más viables fueron la producción de libros artesanales y de una antología en soporte digital.

De este modo, se experimentó en carne propia algunas de las controversias que supone la labor de la edición, tales como las implicadas al seleccionar los textos, revisarlos, buscar materiales, diseñar, pensar en quienes lo leerán. Finalmente, los textos salieron a andar, circularon y llegaron a manos de la comunidad escolar, jóvenes compañerxs, docentes, familias.

Leer (se) para escribir (se) y al revés

Una idea, una imagen, una voz, una impresión o un interrogante se vuelve materia fértil para trabajar sobre la hoja en blanco. Y para esto, cobra relevancia la biblioteca personal, la que cada unx lleva consigo, la textoteca interna (Devetach, 2006). En un taller de escritura se otorga un momento privilegiado a la lectura, a la circulación de la palabra, al intercambio de sentidos y recorridos previos.

En el caso compartido, primó la diversidad: “El otro yo” (M. Benedetti), “El árbol de lilas” (M. T. Andruetto), “Los nadies” (E. Galeano), “El eclipse” (A. Monterroso); para nombrar algunos de los títulos previstos desde el programa escolar y que respondían al tópico de “Las otredades”, seleccionado como eje transversal del itinerario planificado.

Unos textos llevan a otros y así ingresaron también algunos imprevistos como “La poeta” (E. Galeano), o “Memoria USB” (A. Cichero). O bien, en la charla aparecían alusiones a otros relatos, lecturas previas. Así, títulos como *Las venas abiertas de América Latina* (E. Galeano) y *Crónica de una muerte anunciada* (G. García Márquez) se dieron cita con *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Orgullo y Prejuicio* (J. Austen) o *Ladrona de libros* (M. Zusak); *Romeo y Julieta* (W. Shakespeare), *El principito* (A. Saint-Exupery), *Demian* (H. Hesse) se fueron sumando, junto a *Los días del venado* (L. Bodoc), *El rastro de la canela* (L. Bodoc), *Malinche* (L. Esquivel), *Ciudad de las Bestias* (I. Allende) y *Kriptonita* (L. Oyola); obras propuestas en la escuela, leídas por decisión propia; pertenecientes a la literatura juvenil o al canon universal; en todos los casos, libros cuyo encuentro supuso una experiencia movilizadora.

Precisamente, y atendiendo al tópico mencionado, esa constelación de textos se fue desplegando en pos de una labor de escritura que iba conduciendo a profundizar la mirada reflexiva sobre lxs otrxs y sobre sí mismxs, volcándose desde lo colectivo, el entramado social exterior, común, hacia lo íntimo, más singular, profundo. Y sensible.

Nos detendremos en un ejemplo, para ilustrar: la lectura de “El otro yo”, de Mario Benedetti, condujo a una disputa en torno al final y el conflicto que atravesaba al protagonista. Se hizo alusión a problemas emocionales o dificultades mentales que lo pudieran desencadenar, al estrés, a la soledad, la depresión; así como a la posible presencia de un doble, ¿de dos personajes o de uno solo con personalidades

múltiples? Hubo consultas web, argumentos sostenidos desde el propio relato, aportes de quienes sabían sobre los diferentes temas mencionados, referencias a film u otras producciones audiovisuales con las que establecer relaciones interdiscursivas; también, comentarios que aludían a realidades de la propia cotidianidad. Precisamente, el ponerse en la piel de lxs otrxs fue el disparador con el cual la docente lanzó la invitación a la escritura.

Tengo nombre, pero no soy nombrada; nadie me conoce realmente, solo soy una persona común para ellos. Alguien más del por ahí, que va por allá. Nadie me extrañaría si desapareciera ahora mismo, nadie lo notaría de hecho. Me paso las noches llorando. Solo pienso en ella, solo quiero ser como ella, quisiera ser libre. Quisiera dormir ahora y despertar mañana siendo ella. ¿Será posible algún día llegarle a los talones a esa chica? (V. L.)

Un fragmento de uno de los cuentos elaborados basta como muestra para contemplar de qué modo un texto literario, a través de su entramado polisémico, es capaz de desencadenar una variedad de pre-suposiciones, de alimentar la capacidad metafórica; interpelando a quien lee de modo singular (Andruetto, 2015; Bustamante, 2018; Petit, 2009).

Las narrativas compartidas dan cuenta de cómo el acto de escribir permite a lxs jóvenes situarse en un lugar diferente al cotidiano, mirar desde otra perspectiva lo común, animarse a explorarlo, interrogarlo. Las ficciones están atravesadas por lo subjetivo, narrativamente se construye un espacio-tiempo distinto desde el cual volverse hacia sí mismxs, acercarse a lxs otrxs, hacia lo que se mantenía distante, indiferente (Bruner, 1991; Shaeffer, 2002). Al escribir, se es artífice de ese juego que supone la experiencia ficcional; se obtiene el permiso para entablar un lazo diferente con la cotidianidad, tomar distancia, extrañar la mirada, buscar una voz distinta y comenzar a contar, por ejemplo:

Hace muchos años que me pasó, fue como si lo hubiera guardado en un baúl encadenado y cerrado con llave, créanme que no es lo mejor para un ser humano. Los días se vuelven pesados; te sientes atareado/a y estresado/a pues todo lo que estás haciendo en tu vida no ha sido decisión tuya, dejaste que otros la trazaran. Me costó tiempo darme cuenta de ello, de admitir que es MI vida; MI camino, y que yo decido qué paso dar y qué hacer con ella.

Fue gracias a esto que tomé la decisión más grande de mi vida, dejar mi pueblo natal... (F.N.)

Mediar la escritura de ficciones exige compromiso y comprensión. Pues se trata de orientar a tomar diversas decisiones en torno a la página; acercando conocimientos (lingüísticos, discursivos, literarios, culturales) que sean significativos para que historias como la del fragmento anterior avancen, adquieran forma. A la vez, es importante que ese acompañamiento, además de “experto” (o bien, más experimentado), sea comprensivo ante los procesos de búsquedas singulares, ante la dimensión subjetiva que va encontrando modo de adquirir voz a través de una consigna lúdica, de la potencialidad simbólica del lenguaje.

Junto con lo anterior, mantener la continuidad de tales propuestas colabora a “perder el miedo a escribir”, superar el “no tengo imaginación” o el “no sé escribir bien”, para compenetrarse en torno a una idea e ir avanzando borrador tras borrador.

Conclusión abierta

Los textos, acunados por tapas de cartón, pasan de mano en mano. Una chica abre uno, lo hojea sin

apuro; un jovencito se detiene frente a la mesa, elige uno, y no se va hasta devorarse el relato. Una docente se acerca, explora con detenimiento algunos de los libritos artesanales.

Continuando el epígrafe de Bodoc (2011), las lenguas humanas son capaces de describir el contorno de una pluma y de hilvanar, a su alrededor, todo un mundo. Sin embargo, ¿cómo describir, a través de esta lengua, las producciones de un taller de escritura; lo obtenido luego de un proceso de labor singular? Sencillamente, se trata de narrativas escritas por jóvenes, leídas por jóvenes y por adultxs; sin rótulos. Pequeñas muestras de cómo lo literario habita en las aulas en tanto experiencia singular, movilizadora (Larrosa, 2006). Evidencias de oportunidades gestadas desde la escuela para despertar, abrir, generar el desborde del lenguaje e invitar a que las ideas tomen forma en la hoja. Muestras de la importancia de comprometernos a dar continuidad a tales actividades, en tanto permiten alimentar en cada joven (y adultx) un modo distinto de posicionarse en el mundo; para hallar un margen de acción posible y humanamente transformador.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.
- Bodoc, L. (2011). *Los días del venado*. Suma, p. 59.
- Bodoc, L. (2017). Pensarnos poéticamente, en P. Domínguez (comp.), *Diálogo entre mediadores de lectura. Algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil*. Ed. Universitaria de la Patagonia.
- Bruner, J. (1991). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bustamante, P. (2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Kapichúa*, N° 1, 49- 62. <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211/182>
- Cano, F. y Vottero, B. (2018). *La escritura en taller. De Graffein a las aulas*. Arandú.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Ferreiro, E. (2000) Leer y escribir en un mundo cambiante. Exposición en el Congreso Mundial de Editores. *Novedades Educativas*, 115, 1-8.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- Maina, M. (2018). Entre el globo y el alambre de púas. La dimensión subjetiva de la lectura en América Latina. *Traslaciones*, 5, 321-348.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. M.E.CyT., Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación.
- Ortiz, M. F. (coord.) (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Comunicarte.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación* 19(1), 157-167.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. E. (2019). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Colección Alas de Colibrí, Plan Nacional de Lectura de Chile. Salesianos Impresores.
- Schaeffer, J. M. (2002). ¿Por qué la ficción? Lengua de trapo.
- Vottero, B. (2012). Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Las colecciones de aula para el Nivel Inicial: gran ocasión para los más pequeños¹

Marianela Valdivia UNMDP / mvaldivia@mdp.edu.ar

Abstract: En el presente trabajo se analiza la colección de libros que se distribuyó en los jardines de infantes de todo el país en el marco del Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015). A partir del análisis de casos, se indaga en la colección para establecer las variables estético literarias que determinan la selección y qué lector modelo construyen. Se examinan los objetos de lectura a partir de su edición y circulación, observando al Estado como editor y distribuidor de textos literarios en los jardines de infantes. A partir de un marco teórico que define la lectura como práctica sociocultural (Chartier, R., 1994; De Certau, 1996; Rockwell, 2001; Chartier, A. M., 1998) y que problematiza las relaciones y las tensiones entre la escuela, la literatura para niños y la formación de lectores (Montes, 1990 y 1999; Chartier, 1998; López, 2018; Ramos, 2012), se da cuenta de las implicancias de este tipo de políticas de estado que evidencian, *a priori*, una concepción de la lectura como práctica sociocultural subjetivante y democratizadora. Al mismo tiempo, se intenta determinar qué representaciones de infancia atraviesan el corpus, las posibilidades que habilita en cuanto a la construcción de sentidos y los modos de leer que proponen.

Palabras clave: literatura para niños, nivel inicial, políticas de lectura.

Acerca de la lectura

Tanto la evolución de las prácticas como las representaciones en torno a la lectura son diversas y se han ido transformando históricamente, en cada sociedad. El libro existe desde la Antigüedad; sin embargo, las formas del objeto legible, tanto como el acto mismo de leer, no se corresponden con lo que actualmente definimos bajo los mismos rótulos (Chartier, R., 2000). Por un lado, estudios como los de A. M. Chartier y J. Hébrard (1998) dan cuenta de la reciente valorización de la lectura en los discursos sociales, en los que se enfrenta la representación de *lecturas ideales* y la de *lecturas peligrosas*.² Por su parte, Michel Petit (1999) propone pensar la lectura desde dos vertientes: la que adjudica poder absoluto al texto y la que sostiene como irreductible la libertad del lector. En la primera se encuentran los textos edificantes, moralizantes, cuyo fin es moldear, delimitar, dominar, unificar. En la segunda, se posibilita la construcción de sentidos, se habilita la pluralidad de voces, “se pone en juego toda la alquimia de la recepción” (p. 25). Esta segunda vertiente considera que “el escritor y el lector se construyen el uno al otro; el lector desplaza la obra del escritor, y el escritor desplaza al lector, revelando a veces en él a otro, diferente del que creía ser” (p. 35). En consonancia, Montes (2006), en su memorable ensayo “La gran

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación subsidiado “La lectura entre la escuela y la Universidad” (2019-2020), dirigido por la Dra. Carola Hermida y codirigido por la Dra. Mila Cañón de la Facultad de Humanidades (HUM541/17-UNMDP-CyT).

² Es constante en los recorridos históricos en torno a la lectura encontrar diferenciaciones de este tipo para establecer la lectura como una práctica “peligrosa”, por lo tanto, prohibida o censurada y, por otro lado, la reivindicación de ciertas prácticas y determinados textos como correctos o deseables. En cuanto a lo escolar, Sardi, citando a Heller, desarrolla la idea de una moral lectora que indica los fines con los que se seleccionan textos y se lee en la escuela: “se cimentó la creencia de la existencia de lecturas buenas y malas; es decir, se constituye una moral lectora que establece cuáles son los textos pasibles de ser leídos y cuáles no y, de este modo, se ejerce la censura o la exclusión de ciertos textos del canon escolar. La existencia de esta moral lectora parte del presupuesto de que la lectura literaria es “imitación evocativa”, es decir, “un tipo de imitación que despierta el recuerdo de actos o sentimientos concretos, provocando así un efecto sentimental y/o intelectual” (2012).

ocasión. La escuela como sociedad de lectura”,¹ asegura que:

Lectura a lectura, el lector—todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...—se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.

En nuestro país, además, han surgido varias voces que se inscriben en el enfoque socio-etnográfico: Gustavo Bombini, Carolina Cuesta, Marcela Carranza, Cecilia Bajour, Sergio Frugoni,² entre otros. Estos autores circunscriben sus investigaciones en ámbitos formales—sobre todo escolares y bibliotecarios—y no formales. Destacan la importancia del mediador en las prácticas de lectura, de su búsqueda de textos desafiantes, polisémicos, que inviten a completar lo no dicho con hipótesis surgidas de los lectores, así como de su actitud de escucha pedagógica y habilitación de las *lectios* personales; de su habilidad para hacer surgir el diálogo, la confrontación de interpretaciones, la negociación de los sentidos posibles. Y, además, respecto de la selección de textos, adhieren a la legitimación de repertorios amplios y diversos que circulan socialmente y forman parte de las prácticas culturales de jóvenes y niños.

En este sentido, aquí se dará cuenta de la selección de textos que componen las colecciones para las salas del nivel inicial del Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015). Para ello, se parte de los desarrollos de Roger Chartier (1994), quien define la lectura a partir del análisis y la interrelación de tres aristas que la atraviesan: los textos, la circulación y las prácticas. No es posible en este trabajo detenernos en las tres; sin embargo, se mencionan porque son el marco teórico desde el cual se está investigando esta política de lectura. Observar el corpus desde estas tres dimensiones complejiza el objeto de estudio más allá de la discursividad y permite desentrañar las operaciones³ que dieron lugar a la colección.

Infancia/s, niños y literatura

Los abordajes en torno a la infancia son diversos y abundantes, pero necesarios en tanto hablamos de estos temas. Recorridos históricos por las representaciones del niño como los de Philippe Ariés (1960), Marc Soriano (1995) o Llyod De Mause (1982) permiten acercarnos al lugar que ocupaba el niño en diversos contextos sociopolíticos y culturales (Sardi y Blake, 2011). Por su parte, Graciela Montes ha dedicado gran parte de su obra ensayística a reflexionar en derredor de la infancia y la literatura. Su trabajo, que retoma entre otros a los autores mencionados anteriormente, nos propone diversas metáforas que permiten mirar la infancia—o las infancias—, la relación que los adultos tenemos con los niños y todo lo que hacemos en torno a ellos.

Montes asegura que “no hay como un buen ogro para comprender la infancia” (2001: 29), y con esto

¹ Publicación en el marco del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación. De distribución gratuita y disponible en línea, con ilustraciones de Saúl Oscar Rojas.

² 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; Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal; Carranza, M. (14 de marzo de 2007). “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios en la escuela”. *Revista Imaginaria*, N° 158; Bajour, C. (2 de junio de 2009). “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. *Revista Imaginaria* N° 253.

³ Chartier (1994) se refiere a las operaciones en torno al libro, bajo las cuales se pretendió ordenar y dominar el mundo de lo escrito luego de la gran profusión de obras en circulación entre la Edad Media y el siglo XVIII. Hermida y Cañón (2018) retoman el término a partir de la propuesta de Panesi (1998) para pensar el corpus escolar: “la palabra *operación* nos permite apropiarnos de sus connotaciones bélicas, ya que nos referimos aquí a enfrentamientos, ocupaciones, retiradas y batallas que se dan en el campo de la literatura, la lectura y la escritura en las aulas y fuera de ellas”.

desarrolla la cuestión de la dominación cultural implícita en una relación de poder asimétrica que se da entre alguien que sabe (adulto) y alguien que no sabe (niño), alguien que puede y alguien que no puede. En definitiva, el ogro que devora niños sirve como analogía de la colonización ejercida por los adultos sobre los niños. En diálogo con esta idea, una imagen a la cual volvemos recurrentemente es la del corral. Un corral que protege y que encierra (Montes, 1984), que cambia de lugar o se disimula (1998) pero que, finalmente, despoja al discurso literario de su esencia estética para ponerlo al servicio de diversos fines vinculados a lo que los adultos pensamos que es bueno o apropiado para ‘nuestros’ chicos. La selección de textos es —recurrentemente— un campo de tensión, una trinchera donde los adultos damos batalla a diversos intereses sociales e institucionales atravesados por propios recorridos literarios y académicos. En este caso, es el Estado el selector de los libros que serán parte de la biografía lectora de los niños y niñas que habitan los jardines de infantes de todo el país, allí radican las implicancias políticas de lo que se “da de leer”:

La selección de textos literarios es el paso inicial de las políticas de lectura para promover ciertas prácticas culturales, para delinear protocolos de lectura y por lo tanto también para contribuir a la conformación de determinadas subjetividades lectoras y políticas. (Cañón y otros, 2014, p. 50)

Entonces, podemos pensar la colección objeto de este trabajo respecto de la representación de la infancia desde dos aristas: qué niños habitan en los textos y qué lector modelo (Eco, 1987) construyen. En lo que respecta a la primera, la selección se torna desafiante puesto que incluye diversas infancias, en muchos casos puestas en tensión con el mundo adulto. Un buen ejemplo es *El túnel*, de Anthony Browne, donde lo primero que se evidencia son las diferencias entre dos hermanos puestas en contrapunto desde las guardas, y donde tanto el conflicto entre ellos como su complicidad dejan por fuera —deliberadamente— a los adultos. Otro punto desafiante de este libro-álbum son los guiños intertextuales que se ofrecen en abundancia en las imágenes: el cuarto de la nena —que se construye como lectora desde la tapa— tiene un cuadro con una escena de caperucita, un velador que podría leerse como la casa de chocolate de *Hansel y Gretel*, un abrigo con capucha colgado que se entrevé rojo, un libro abierto sobre su cama. Completan la inquietante escena el hermano entrando “a gatas” con una careta de lobo (y la proyección de su sombra), unos zapatos que asoman por debajo de la cama del lado de la suela (como si hubiese alguien escondido), y algo que podría ser la cola de algún animal, también debajo de la cama. Los chicos protagonistas de este cuento se distancian de los destinatarios de las colecciones, en principio, por la edad. De hecho, como muchos otros de los libros pertenecientes a este envío, en los catálogos editoriales o en los estantes de las librerías suelen ofrecerse a niños más grandes. Incluso, varios títulos se repiten en las colecciones enviadas al Nivel Primario, lo que evidencia que los selectores —un equipo de especialistas de todo el país— no encasillan a los lectores por edades ni clasificaron los textos en reductos estancos.

Los libros que se incluyeron en esta selección representan discursos estéticos diversos y exigentes: libros-álbum, libros sin palabras, libros sin ilustraciones, libros grandes y pequeños, a todo color o en blanco y negro. Para seguir pensando en las infancias representadas nos detenemos en *La ola*, de Susy Lee, donde una nena pasea con un adulto —¿acaso su mamá?— por la orilla del mar y se detiene a jugar con las olas. Ana Clara Hermida (2015) destaca la singularidad de este objeto estético, donde el uso de los materiales y las técnicas se relaciona íntimamente con lo que se narra: carbonilla (material seco) para la nena, las gaviotas, la mamá; acuarelas (material acuoso) para el mar:

Este contrapunto entre lo seco y lo húmedo; el color y su ausencia; el dibujo lineal y la pintura por planos; la página par en diálogo con la impar, no hacen más que reforzar el impacto de estos extraños

a punto de encontrarse. Éste es el juego que nos propone Suzy Lee, al compás del mar que avanza y se retira sobre la arena y una niña curiosa que le teme pero lo enfrenta; huye, pero se arriesga y lo desafía. Así, poco a poco, como espectadores asistimos a la transformación simbólica del escenario, viendo cómo el contacto con el mar paulatinamente tiñe de azul detalles de la niña y su entorno (s/n).

Entre otros títulos que podemos destacar y que ponen en tensión los vínculos personales entre pares y con los adultos se encuentran *Donde viven los monstruos*, *Madrechillona* y *Una cena elegante*. Se trata de textos abiertos, al decir de Umberto Eco (1987), que permiten que el lector complete silencios, ponga en juego toda su enciclopedia y la retroalimente. Los personajes de los libros mencionados no son los mismos cuando se cierra el libro. Todos transitan de algún modo una experiencia que los transforma y que interpela a los lectores, los inquieta y posiblemente también los transforme. Este movimiento se da por las elecciones estéticas puestas en juego y no por la búsqueda de una supuesta reproducción del mundo cercano a un niño idealizado.

Haciendo foco: los autores

Los envíos de libros organizados en cajas para cada sala y cada nivel contienen obras literarias que circulan en el espacio social. Se incluyó en las tapas y portadas el logo del Ministerio de Educación de la Nación y la leyenda “Material de distribución gratuita. Prohibida su venta...”

La selección, como ya se mencionó, es amplia y diversa. Al observar detenidamente la lista de autores vemos que, de un total de 95 títulos, más de la mitad pertenecen a autores argentinos, poco más de un cuarto a autores extranjeros y el resto corresponde al corpus de literatura folclórica.

Si bien los títulos de autores argentinos suman 52, se incluyó más de un título del mismo autor; es el caso de María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes y Pablo Bernasconi, lo que da por resultado un abanico de 35 autores. Este análisis cuantitativo nos sirve para leer criterios de selección, algunos de los cuales desarrollaremos en este apartado.

Esta distribución puede leerse, por un lado, como un modo de fortalecer la producción nacional y también como una elección política que privilegia la particularidad de la lengua —y todas sus implicancias— en la que se instalan nuestros escritores. Dice María Teresa Andruetto en uno de sus ensayos acerca de la lengua, las elecciones de los escritores y los condicionamientos del mercado:

... ser un escritor argentino también es ser un escritor desobediente ante la demanda de casticidad. (...) Buena parte de la riqueza de un pueblo reside en el desarrollo de una conciencia sobre sí y sobre el lugar que ocupa en el mundo, y como sabemos, vivir conscientes de nosotros mismos es defender nuestra particularidad como individuos y como pueblos. (2015, p. 41)

Poner la lupa en el listado de autores argentinos incluidos deja en evidencia la incorporación de figuras reconocidas en el campo de la literatura para niños y también en el ámbito cultural en general, como es el caso de Walsh o Tallon, de autores que se desempeñan como agentes dobles del campo (Cañón, 2016), de escritores e ilustradores consagrados además de los noveles, en su mayoría inscriptos en lo que María Adelia Díaz Rönnner (1998) denomina como vertiente estética.

Los agentes dobles son aquellos que construyen y legitiman a la vez que producen, explican, publican, promueven, difunden y demuestran el valor, especialmente estético pero también político y social, del

campo en el que se inscriben (Cañón, 2016), especialmente en la década del 80. Los “cronopios” —como los denomina en primer lugar Díaz Röner y luego los sistematiza Cañón— que habitan estos envíos son Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Ema Wolf y Ricardo Mariño.¹

Entre los ilustradores, es de destacar la presencia de Istvansch,² Pablo Bernasconi, Gustavo Roldán (h), Oscar Saúl Rojas y Claudia Legnazzi en la figura de autores integrales. Son reconocidos por el desafío que presentan sus propuestas en cuanto a las decisiones estéticas que proponen para los niños: la cuidada elección de las paletas de colores, las metáforas visuales, las técnicas complejas, el diseño integral del libro como objeto artístico, en contraposición a los estereotipos que abundan en los productos destinados a la infancia.

Otros nombres que resuenan son los de María Cristina Ramos, escritora, docente y editora que en sus múltiples roles apela permanentemente a la formación de mediadores de lectura sensibles y críticos; Jorge Luján y Cecilia Pisos.

Estos creadores son los privilegiados para circular en el jardín de infantes. Nos preguntamos con Bustamante (2019) acerca de la potencialidad de estos envíos para traccionar el canon escolar, especialmente en el nivel Inicial, que parece ser el más despojado de los cánones estrictos pero también el más expuesto a los riesgos de la subestimación.

A modo de conclusión

Como desarrollamos en otras oportunidades, creemos que las políticas de lectura diseñadas integralmente fortalecen la equidad en la distribución y accesibilidad a objetos culturales, el circuito de producción y circulación, y defienden aspectos como los derechos lingüísticos: las políticas de estado respecto a las industrias culturales evidencian la perspectiva de derechos de sus gobernantes (Allori, Valdivia: 2019).

Acordamos con Montes en que la infancia es un asunto público y privado al mismo tiempo (1998). En este sentido creemos que el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015) se configura como una política socioeducativa que asume la responsabilidad de democratizar el acceso a bienes culturales de todos los niños y niñas que habitan las escuelas de gestión pública del país. En tiempos en los que el acceso a los libros —en cantidad, variedad y calidad— es sumamente dificultoso por diversas razones, entre ellas la económica, pero también las paradigmáticas, llevar libros cuidadosamente seleccionados a los jardines de infantes se configura como una oportunidad para los más pequeños, como dijera Montes, una gran ocasión para que la lectura tenga lugar. Quizás para muchos, la única:

Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. (Petit, 1999, p.18)

Referencias bibliográficas

¹ El primer listado de “cronopios” incluye también a Elsa Bornemann y Graciela Cabal. No se mencionan aquí puesto que no hay libros de su autoría en el corpus analizado.

² Además de su destacada labor como artista integral, Istvansch realiza importantes aportes al campo de manera permanente. Es autor de “La otra lectura. La ilustración en los libros para niños”, así como de diversos artículos donde problematiza la figura del ilustrador en la LPN y ha trabajado desde sus inicios —junto a Mónica Weiss— en el Foro de Ilustradores, iniciativa que logró, entre otras cosas, el reconocimiento de los ilustradores como autores de los libros en el mismo nivel que los escritores.

Allori, S. y Valdivia, M. (diciembre, 2019). Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones. Una cartografía posible para leer el mundo (y mirar bien todas las patas). *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), 6-25.

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

Bustamante, P. (28 y 29 de junio de 2019). *L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial*. [Ponencia]. XIX Jornadas la literatura y la escuela. Mar del Plata, Argentina.

Cañón, M. (2016). Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños en Blake, C. y Frugoni, S. (Coor.) *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53- 66). UNLP.

Cañón, M.; D'Antonio, F.; Hermida, A. C. y Hermida, C. (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Punto de fuga.

Chartier, A. M y Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura*. Gedisa.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Libros del Quirquincho.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.

Hermida, A. C. (2015). *La ola*. Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. <http://www.jitanjafora.org.ar/recomendacion/la-ola/>

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación.

Montes, G. (2008). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Sardi V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.

La importancia de contar. Te cuento, ¿me contás?

Prof. Micaela Cabaña / micaelaliteratura@gmail.com

Resumen: Una de las primeras preguntas que les hago a mis estudiantes al iniciar el ciclo lectivo, y del mismo modo a los/as participantes de mis talleres, es: ¿cómo te acercaste a la literatura? ¿Alguien te leía o te contaba historias de pequeño/a? Y la razón por la que año tras año hago esas mismas preguntas es porque la primera vez que lo pregunté, un 90% decía no recordar a nadie leyéndoles y un 70% no recordaba a nadie contándole historias de manera oral. Eso me pareció, y parece, preocupante. Por mi parte, tuve la suerte de tener una madre que me leyera, pero esas personas sentadas frente a mí habían decidido de una u otra manera estar en un rol de mediador/a, y a pesar de sus experiencias no se percataban de que quizás ellos/as serían los/as únicos/as en la vida de sus estudiantes que les leerían, quizás no los/as únicos/as pero en muchos casos sí los/as primeros/as. Muchos/as de ellos/as no eran conscientes del importantísimo rol que habían elegido en la vida de una persona: podrían ser la primera persona en hacer la voz graciosa de un animal mientras leían una fábula, leer un texto que “parece una canción”, como dicen algunos/as niños/as cuando les leemos una poesía, podrían ser la primera persona en mostrarles a sus estudiantes que otro mundo es posible, un mundo lleno de variantes, de conocimientos, de sensaciones, de experiencias. Y, como suele pasar en la docencia, los que aprendemos somos todos/as: docentes y estudiantes. Fue entonces que descubrí que lo primero que había que hacer era saldar esa deuda: ser una mediadora para esos/as estudiantes, esos/as futuros/as docentes, ser también en muchos casos la primera persona que les leyera, y partiendo de esa base llevarlos/as al mundo de la LIJ para que a raíz de sus nuevas vivencias pudieran seleccionar y transmitir LIJ con mayores herramientas.

Este trabajo apunta a eso: ¿cómo nos acercamos a la literatura? ¿Cómo acercamos a otros/as? ¿Cómo la experiencia modifica nuestra percepción y nuestras decisiones dentro del mundo de la LIJ? En este artículo se busca también marcar la importancia de la oralidad: muchos/as estudiantes no tenían familiares escolarizados o que les leyeran, pero sí algunos/as de ellos/as recordaban con mucho cariño las historias que les contaban (oralmente) algunos/as de sus familiares. Los interrogantes planteados serán respondidos en base a las experiencias dentro y fuera del aula.

Palabras clave: literatura, práctica, docentes, experiencias, mediadores.

Abstract: One of the first questions I ask my students at the beginning of the school year, and likewise to the participants of my workshops, is: how did you approach literature? Did someone ever read to you or tell you stories when you were a child? And the reason why year after year I ask those same questions is because the first time I asked it, 90% said they did not remember anyone reading to them and 70% did not remember anyone telling them stories orally and that seemed to me, and it seems worrying. As for me, I was lucky to have had a mother who read to me, but those people sitting in front of me had decided in one way or another to be in a role of mediator, and despite their experiences, they did not realize that perhaps they were the only ones in their students' lives who would read to them, perhaps not the only ones but in many cases the first ones. Many of them were not aware of the important role they had chosen in a person's life: they could be the first person to make the funny voice of an animal while reading a fable, to read a text that “sounds like a song” as some children say when we read a poem to them, they could be the first person to show their students that another world is possible, a world full of variations, knowledge, sensations, experiences. And as it usually happens in teaching, the ones who learn are all of us: teachers and students. It was then when I discovered that the first thing to do was to pay back that debt: to be a mediator for those students, those future teachers, also to be in many cases the first person to read to them and on that basis to take them to the world of LIJ so that as a result of their new experiences they could choose and transmit LIJ with better tools. This work aims at that: how do we approach literature? how do we get closer to others? how does the experience modify our perception

and our decisions within the world of LIJ? This article also seeks to highlight the importance of orality, many students did not have school going relatives or relatives who read to them, but some of them did remember with great affection the stories that some of their relatives told them (orally). The questions raised will be answered based on the experiences inside and outside the classroom.

Keywords: literature, practice, teachers, experience, mediators.

Introducción

Algunas de las preguntas que les hago a mis estudiantes al iniciar el ciclo lectivo, y del mismo modo a los/as asistentes de mis talleres, son: ¿cómo te acercaste a la literatura? ¿Alguien te leía o te contaba historias de pequeño/a? Y la razón por la que año tras año hago esas mismas preguntas es porque la primera vez que lo pregunté, un 90% decía no recordar a nadie leyéndoles y un 70% no recordaba a nadie contándoles historias de manera oral. Eso me pareció, y parece, preocupante. Por mi parte, tuve la suerte de tener una madre que me leyera, pero esas personas sentadas frente a mí habían decidido de una u otra manera estar en un rol de mediador/a, y a pesar de sus experiencias no se percataban que quizás ellos/as eran los/as únicos/as en la vida de sus estudiantes que les leerían un cuento, una poesía; quizás no los/as únicos/as pero en muchos casos sí los/as primeros/as.

Muchos/as de ellos/as no eran conscientes del importantísimo rol que habían elegido en la vida de una persona: podrían ser la primera persona en hacer la voz graciosa de un animal mientras leían una fábula, leer un texto que “parece una canción”, como dicen algunos/as niños/as cuando les leemos una poesía, podrían ser la primera persona en mostrarles a sus estudiantes que otro mundo es posible, un mundo lleno de variantes, de conocimientos, de sensaciones, de experiencias. Y, como suele pasar en la docencia, los que aprendemos somos todos/as: docentes y estudiantes. Fue entonces que descubrí que lo primero que había que hacer era saldar esa deuda: ser una mediadora para esos/as estudiantes, esos/as futuros/as docentes, ser también en muchos casos la primera persona que les leyera, y partiendo de esa base llevarlos al mundo de la LIJ para que a raíz de sus nuevas vivencias pudieran seleccionar y transmitir LIJ con mayores herramientas.

Este trabajo apunta a eso: ¿cómo nos acercamos a la literatura? ¿Cómo acercamos a otras/os? ¿Cómo la experiencia modifica nuestra percepción y nuestras decisiones dentro del mundo de la LIJ? Se busca también marcar la importancia de la oralidad; muchos estudiantes no tenían familiares escolarizados o que les leyeran, pero sí algunos/as de ellos/as recordaban con mucho cariño las historias que les contaban (oralmente) algunos de sus familiares. Por lo tanto, con o sin experiencias literarias individuales o colectivas, considero que el primer objetivo de los/as docentes debe ser reconocer el tipo de estudiantes que tiene en el aula y brindarles diversas experiencias desde la oralidad y la lectura.

Desarrollo

A continuación, ejemplificaré con algunas de las propuestas que he trabajado en el aula o en los talleres:

Uno de los talleres se llamó *Palabras como puentes*. En él se proponía, a partir de las preguntas mencionadas en la introducción, reflexionar sobre la importancia de la literatura en la infancia y las repercusiones a lo largo de nuestras vidas. De ese taller se desprendieron algunas premisas, como: si quiero puedo, ser docente implica entre otras cosas reflexionar sobre la práctica, dedicarle tiempo a la lectura para mejorar la práctica, no olvidar el poder de la palabra, entre otros. En este último hablamos de la palabra como herramienta,

como puñal y como consuelo, pasando por el poder de la palabra para motivar y cultivar la imaginación y el amor por los libros. Y, por supuesto, la importancia de lo no dicho. A su vez, hablar de niñez, de experiencias, de buenos recuerdos y de carencias en el taller conllevaba a un sinnúmero de emociones; esto nos volvía otra vez niños/as y nos deteníamos a pensar. ¿Qué necesitan los niños/jóvenes? ¿Qué tenemos para brindarles como docentes? Ya no desde una única mirada adulta sino sumándole el recuerdo de ese/a niño/a. Partiendo de eso, le escribían una carta al niño que fueron o a los niños que vendrán. Todos tenían una deuda que saldar, en principio con ellos mismos y desde la reflexión y el reconocimiento de carencias y falencias fue posible construir, pensar una nueva manera de ser en el aula.

Una de mis frases de cabecera es “Somos lo que hacemos de lo que hicieron de nosotros”, de Jean Paul Sartre. Esta frase para mí es sumamente poderosa: no nos quedamos en lo que faltó, en lo que nos fallaron, en lo que otro hizo, sino que nos permitimos ser otros/as a partir de lo vivido. Esta frase encierra el poder del cambio y particularmente creo que se aplica a todos los aspectos de la vida. Pero si pensamos en el rol docente, en las carencias propias y de nuestros estudiantes sin quedarnos en eso, sino pensando en todo lo que podemos hacer todavía, el panorama se presenta mucho más favorable.

Otro de los talleres se llamó *En busca del cuento perdido*. La idea, como dije, siempre parte de lo mismo: la literatura y nuestras infancias. Solo que aquí comenzábamos el taller con una actividad de exploración con algunos libros. La exploración, considero, es algo esencial para todas y todos. En esta exploración me llamó mucho la atención que muchas docentes, cuando les preguntaba en qué se fijaban al elegir un libro para el aula, respondían que la letra fuera en imprenta mayúscula; y, claro, está muy bien tener en cuenta la tipología para ciertas actividades, pero lo más importante en un libro es su contenido. Incluso había maestras de educación especial que se quejaban sobre algunos autores que no tenían en cuenta que no todos los niños/as tienen las mismas capacidades.

Aquí surge otro tema del rol docente: es genial cuando encontramos herramientas que cumplen con todas nuestras expectativas o que cubren todas nuestras necesidades, pero parte de nuestro trabajo es la exploración, selección y adaptación de recursos, mucho más en el caso de las maestras especiales, justamente porque deben adaptar casi todo el material. Por supuesto, sería maravilloso que todos los libros, por ejemplo, estuvieran escritos en braille también, o trabajaran con texturas, sonidos, etc.; pero sabemos que no es así, entonces sería un desperdicio dejar de lado textos maravillosos simplemente porque no están adaptados o modificados para todos/as los lectores y/u oyentes. Ahí aparece la importancia del rol docente, la complejidad de nuestro trabajo.

Actualmente se está rompiendo con muchos estereotipos, con tradiciones poco democráticas o inclusivas y nos encontramos con una gran variedad de textos, el/la docente puede optar por lo más cercano a su perspectiva sobre educación, literatura, etc., y dentro de este gran abanico de posibilidades están las versiones de cuentos clásicos. Es una de las opciones con la que yo más trabajo porque nos ayuda a ver que la literatura, incluso la infantil, no es nada ingenua, no es ingenuo el escritor, ni el ilustrador, ni el editor, y desde ya no debe serlo el lector. Como ejemplo, tomo *La bella durmiente y La durmiente*, de María Teresa Andruetto; *Caperucita Roja y Lobo rojo y Caperucita feroz*, de Elsa Bornemann. Otra opción son los cuentos clásicos regionalizados, donde se incluyen elementos de nuestra cultura que muchos estudiantes desconocen. También tenemos libros, como *Cuero negro, vaca blanca* de Pablo Bernasconi, que trabajan con la idea de la percepción que tenemos de nosotros mismos y de los otros desde un texto accesible, pero nada llano. También vimos libros tomados de mi primera infancia, como *El concierto de las gallinas*, donde la ideología del momento se hace evidente hoy, pero en mis lecturas de esos libros yo era ingenua como niña. Además, estamos hablando de 30 años atrás, donde el modelo

de familia era uno, y eran totalmente impensadas las variantes que hoy son aceptadas o están más visibles, aunque por supuesto nos queda muchísimo por recorrer en la aceptación e inclusión de otros/as. Particularmente, creo que está bien que todos los modelos estén, porque no es que se cambió uno por otro, sino que se sumaron algunas nuevas formas de ser y hacer. Pero por el momento lo que sí se puede hacer es explorar, modificar, adaptar, seleccionar, y para todo eso lo principal es leer todo lo que se pueda para ofrecer una mejor práctica.

Algunas apreciaciones.

Con relación a la práctica docente, en el libro *Escribir la metamorfosis, escritura y formación docente*, compilación coordinada por Gustavo Bombini, hay un apartado denominado “Narrativa y formación docente: Desafíos para el saber”, de Romina Colussi, donde ella habla entre otras cosas de la importancia de producir diversos géneros textuales y analizarlos para ver de qué modo opera la escritura en la construcción de un saber sobre la práctica. Coincidiendo con esto, en todos los talleres y sobre todo en mis clases busco que los/las futuros/as docentes exploren la escritura porque justamente incide en la práctica. Y resulta sumamente enriquecedor trabajar con el relato de experiencias, las anécdotas, escribir cartas, todos tipos de textos que nos conectan con las emociones y las necesidades, y no solo con el aspecto académico. En relación con esto y en especial con la realización de autoregistros, Colussi dice:

el relato se transforma en la herramienta para abordar tanto el conocimiento como las emociones, de qué modo la imaginación de los actores de esta trama (docentes y alumnos) contribuye a generar un pensamiento crítico que desnaturalice las representaciones acerca de la relación que los sujetos pueden mantener con la lectura, con la escritura y con el conocimiento y, por último, que habilite pensar que otras prácticas son posibles en el contexto de enseñanza. (Collussi, 2012, p.109)

Es decir, este tipo de ejercicios nos ayudan a ser más conscientes en y de la práctica.

Cuando hablamos del ser docente, del docente y la literatura en el aula, hablamos del docente como mediador, muchas veces seremos los iniciadores del recorrido lector de una persona, y como docentes en ese recorrido también debemos ayudar no solo a descubrir esos mundos posibles sino también a construir sentidos, a ver lo que subyace. Quizás no tanto en la primera infancia, pero sí es esencial hacerlo con nuestros/as alumnos/as de edades más avanzadas. Las representaciones que aparecen, como antes mencionaba, en los cuentos clásicos infantiles, como por ejemplo la idea de abuso en *Caperucita roja*, muchas veces no son evidentes ni siquiera para los adultos, eso es otra cosa que descubrí en la práctica. Es maravilloso leer como niños, con ingenuidad, con entrega, pero en una primera lectura; cuando ya estamos en el rol docente, la segunda lectura, la que construye sentidos más profundos, es necesaria para ampliar nuestro criterio y mejorar la práctica. No por eso vamos a olvidar el juego, el juego en el aula sigue siendo relevante, aunque ya no estemos en Inicial.

Los dos talleres que mencioné fueron dados en el marco de la Jornada de Literatura Infantil y Juvenil en Chubut durante los años 2017 y 2018, donde el autor invitado era Istvansch. Participar de esas jornadas y compartir con él ha sido de las experiencias más enriquecedoras que he tenido en la docencia. Para empezar porque Istvansch, del que ya deben conocer varios trabajos, crea libros que rompen con muchas estructuras establecidas, son arte puro, y de una propuesta lúdica poco común. Durante estas jornadas él trabajaba, dialogaba con los/las docentes y estudiantes de una manera muy histriónica, el juego estaba presente continuamente y recuerdo perfectamente cómo él hacía hincapié en que el juego no es solo cosa de niños/as, que no debe estar presente solo en el jardín de infantes, y que verdaderamente mediante el juego se aprenden muchas cosas también.

Precisamente hay un libro de Graciela Scheines, *Juegos inocentes, juegos terribles*, donde la ilustración de la tapa, la obra de cubierta estuvo a cargo de Itsvansch. En ese libro, Scheines escribe en relación con un análisis que hace sobre la obra *Rayuela* de Cortázar:

El juego -como el sueño, el arte y cualquier actividad aparentemente inútil y sin sentido, es decir, ineficaz- es valorizado como la acción más eficaz porque opera la fugaz apertura del mundo. Lo que llamamos realidad se hace traslúcido y penetrable, se carga de significados y se convierte por un instante en la Tierra prometida [...] El juego equivale entonces a la mirada de los místicos que opera el milagro: el encuentro con lo Absoluto. (p.174)

Como vemos, esta interpretación del lugar del juego en una novela no dista mucho de lo que puede representar en la literatura en general, o en el aula, que es para muchos aparentemente inútil y sin sentido, pero en realidad es una apertura del mundo. Por eso jugar con palabras, trabajar con palabras e imágenes al azar resulta muy provechoso con niños/as y adultos.

Conclusión

En fin, el trabajo en el aula es maravilloso y complejo, difícil muchas veces y reconfortante muchas otras. Por mi parte, me ha servido trabajar con las herramientas que les compartí: leer, explorar, decidir, modificar, incluir el juego, escribir, indagar en nuestros recorridos, pensar los inicios, reflexionar sobre la práctica entre otros.

Para cerrar, quisiera compartir con ustedes un fragmento del libro *Hacia una literatura sin adjetivos* de María Teresa Andruetto:

Entre los africanos, cuando un narrador llega al final de un cuento, pone su palma en el suelo y dice: *aquí dejo mi historia para que otro la lleve*. Cada final es un comienzo, una historia que nace otra vez, un nuevo libro. Así se abrazan quien habla y quien escucha, en un juego que siempre recomienza y que tiene como principio conductor, el deseo de encontrarnos alguna vez completos en las palabras que leemos o escribimos, encontrar eso que somos y que con palabras se construye. Para escribir una y otra vez lo que nos falta, la escritura nos conduce a través del lenguaje, como si el lenguaje fuera -lo es- un camino que nos llevará a nosotros mismos. (Andruetto, 2013, pp. 19-20)

De eso se trata, ¿no?

Aquí dejo mi historia para que otro la lleve.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Argentina. Ed. Comunicarte.
- Andruetto, M. T. e Itsvansch (2010). *La durmiente*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Alfaguara.
- Bernasconi, P. C. (2009). *Cuero negro, vaca blanca*. Buenos Aires, Argentina. Ed. La Brujita de Papel.
- Bombini, G. (coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina. Ed. El Hacedor.
- Bornemann, E. (2015). *Lobo rojo y Caperucita feroz* (2015) Buenos Aires, Argentina. ED. Loqueleo.
- Carzon, W. y Lannamico, R. (2016). *Cuentos clásicos regionalizados*, Buenos Aires, Argentina. Ed. Albatros.
- El concierto de las gallinas*, no tiene datos sobre los autores, ni año de publicación. Brasil, Editoriales: OESP- Maltese, ACME Agency S.A, Colección Serelepe.
- López, M. y Dávila, V. (2015). *Dicen que... La Bella Durmiente*, Buenos Aires, Argentina. Ed. AZ.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*, Buenos Aires, Argentina. Ed. Espíritu guerrero.

Lecturas desde la cuna. Experiencias de sensibilización literaria en contexto de residencia

Julieta Natalia Abarzúa I.S.F.D N° 1 / prof.abarzua@gmail.com

Paola María Nuñez del Prado I.S.F.D N° 1 / paondp@gmail.com

Abstract: El presente trabajo se desarrolló en el año 2019 con las estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Inicial, en el que nos desempeñamos como docentes. Esta experiencia se denominó “Lecturas desde la cuna” y nació como una necesidad de mejorar las intervenciones didácticas de las docentes en formación, para así poder resignificar la experiencia literaria-estética de las infancias.

En el desarrollo de esta tarea observamos que no era suficiente el abordaje teórico que se desplegaba en las clases de Literatura, debido a que las alumnas no contaban con una sólida formación lectora en cuanto a textos literarios. Por esta razón, consideramos necesario acercarles experiencias estéticas de lectura, para motivarlas y sensibilizarlas; dado que en este proceso de formación docente inicial se transformarán en mediadoras de lectura.

Asimismo, fue imprescindible abrir espacios de diálogo con diversas instituciones como las UAF y organizaciones comunitarias (sedes barriales de Cutral-Có y Plaza Huincul), para que las estudiantes realicen sus intervenciones en el marco de la cátedra Residencia I. La franja etaria de estas infancias es de 45 días a los 3 años.

Este proyecto sostiene como eje transmitir literatura seleccionada específicamente para las niñas, niños y bebés con el objetivo de propiciar una sensibilización hacia ella (Alicia Zaina 2016). De este modo, se transmitieron diversos textos literarios tales como cuentos, nanas, poesías, relatos, adivinanzas, trabalenguas, para ampliar el universo imaginativo de las infancias.

Desde la asignatura Literatura Infantil en la Educación Inicial y el Taller de experiencias lingüísticas se trabajó poesía infantil con el fin de que las estudiantes pudieran leer y tener acceso a literatura de calidad, para luego seleccionar en sus intervenciones posteriores en las UAF y escuelas infantiles.

En conclusión, a partir del trabajo llevado a cabo en forma articulada observamos que las alumnas han mejorado al momento de planificar sus intervenciones, por ejemplo en la selección de textos literarios, y han iniciado su formación como mediadoras de la lectura, a partir de indagar y resignificar sus trayectorias de lectura.

Palabras clave: literatura, trayectorias, sensibilización, infancias.

Contenido

El presente trabajo se desarrolló en el año 2019 con las estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Inicial, en el que nos desempeñamos como docentes. Esta experiencia se denominó “Lecturas desde la cuna” y nació como una necesidad de mejorar las intervenciones didácticas de las docentes en formación, para así poder resignificar la experiencia literaria-estética de las infancias.

En el desarrollo de esta tarea observamos que no era suficiente el abordaje teórico que se desplegaba en las clases de Literatura, debido a que las alumnas no contaban con una sólida formación lectora en cuanto a textos literarios. Por esta razón, consideramos necesario acercarles experiencias estéticas de lectura, para motivarlas y sensibilizarlas; dado que en este proceso de formación docente inicial se transformarán en mediadoras de la lectura.

Asimismo, fue imprescindible abrir espacios de diálogo con diversas instituciones, como las UAF

(Unidades de Acción Familiar) y organizaciones comunitarias (sedes barriales de Cutral-Có y Plaza Huincul), para que las estudiantes realicen sus intervenciones en el marco de la cátedra Residencia I.

Pensamos en una educación integral que garantice condiciones para el desarrollo personal y social de cada niño/a y su alfabetización cultural. El acercamiento al libro como objeto cultural, a través de un adulto que se dispone como mediador, desde el afecto, la atención y la contención a cada una de las infancias, construye sujetos más sensibles y críticos de la realidad.

La franja etaria de estas infancias con las que trabajaron nuestras estudiantes es de 45 días a los 3 años. Así se establecieron redes y vínculos con distintos actores sociales, en pos de emprender juntos un trabajo compartido que permita garantizar el derecho a la educación literaria que tienen nuestros niños y niñas desde la cuna, tal como lo estipula la Ley de Educación Nacional 26.206.

De esta manera, el proyecto sostiene como eje transmitir literatura seleccionada específicamente para las niñas, niños y bebés con el objetivo de propiciar una sensibilización hacia ella (Alicia Zaina 2016). De este modo, se transmitieron diversos textos literarios tales como cuentos, nanas, poesías, relatos, adivinanzas, trabalenguas, para ampliar el universo imaginativo de los pequeños y pequeñas lectoras. Con respecto a esto, Janer Manila manifiesta que:

Por los caminos del lenguaje, el niño se convierte en explorador errante de la maravilla, porque la palabra fundamenta la construcción de la imaginación, ya que nombrar las cosas equivale con frecuencia a otorgarles la existencia. La palabra vinculada al desarrollo de la inteligencia constituye la base de la imaginación.

Desde la asignatura Literatura Infantil en la Educación Inicial (espacio curricular cuatrimestral desarrollado de marzo a julio) se enfatizó el trabajo con la poesía infantil. Algunos los autores abordados fueron Federico García Lorca (*Romance de la luna* y *El lagarto está llorando*) y Javier Villafañe (*Canción de los tres hermanos*, *Adivina adivinador*, *El sueño del niño negro*, *Duérmeme mi niño*, etc.). Asimismo, una antología de poesía que se propuso para su lectura a lo largo del cursado fue el libro de María de los Ángeles Serrano (2013), *Voces de infancia, Poesía argentina para los chicos* de Ediciones Colihue. Esto posibilitó que las estudiantes pudieran leer clase tras clase y tener acceso a literatura de calidad para seleccionar en sus intervenciones posteriores en las UAF y escuelas infantiles.

Primero se propició el encuentro con los poemas, la lectura y la construcción de sentido en forma grupal e individual. El fin era apreciar la belleza del lenguaje literario; las nanas y las adivinanzas fueron ejes en este trabajo. Se analizó la construcción de las últimas y su finalidad e importancia en la educación literaria maternal. Con respecto a las canciones de cuna, se abordaron desde la escucha de nanas de diferentes culturas (mapuche, palestina, japonesas, etc.). Todo este encuentro con la poesía se llevó a cabo en el desarrollo de las clases y tuvo un momento clave en un taller de sensibilización literaria, pensado a partir de la necesidad de motivar y sensibilizar a las estudiantes con los diversos textos literarios, ya que ellas serán mediadoras entre las infancias y la literatura. La importancia en la formación del receptor literario desde la infancia se refiere a ampliar el horizonte de lecturas a partir de fomentar la lectura y escucha de distintos textos literarios (Miretti, 2009). En este punto, debimos repensar y revisar qué textos acercamos a las infancias, qué rasgos poseen, si el lenguaje que posee es rico en metáforas, comparaciones, etc.

El taller de sensibilización literaria se llevó a cabo dentro del contexto del espacio de Residencia I con

el “Taller articulador de diseño e implementación de proyectos en contexto de residencia: experiencias lingüísticas”. Las destinatarias fueron las estudiantes del tercer año de PEI. Esto fue acordado en las respectivas reuniones de articulación docente.

También acordamos trabajar con el concepto de sensibilización planteado por Alicia Zaina (2016), en el que afirma que ésta se propicia al experimentar emociones, sentimientos y sensaciones que provocan los textos literarios. Asimismo, la sensibilización ocurre cuando transmitimos un objeto cultural y se enseñan las distintas prácticas del lenguaje sobre él.

En el taller se trabajaron tres ejes: las nanas, la trayectoria lectora de las estudiantes y la lectura de libros-álbum de diversos autores. Esta jornada se llevó a cabo por la mañana, de 9:00 a 11:30. De esta experiencia, las docentes en formación rescataron su relación con la lectura a lo largo de su infancia, ya que trajeron historias de situaciones de lectura, cuestionaron su relación con la literatura y empezaron a pensarse como mediadoras a partir de este encuentro tan movilizante. A su vez, las consignas daban la posibilidad de vivenciar una experiencia literaria que muchas de las estudiantes no habían tenido. Consideramos que esto es relevante en la formación de las mediadoras, ya que es muy difícil construirse como tal si no se ha experimentado la belleza estética de la lectura. Asimismo, la escucha de las nanas propició la expresión de emociones y sensaciones que las trasladaron a distintos lugares geográficos, y pensaron en la función cultural y social de las nanas.

También, en el taller de sensibilización se propuso un abordaje acerca del *camino lector* de las estudiantes, como Laura Devetach (2016) lo enuncia en el texto que lleva el mismo nombre, para que indagaran en sus autobiografías lectoras, sus primeros encuentros con la palabra bella y su actual relación con la lectura de textos literarios. Para tal fin, se propuso un juego literario de naipes con diversas preguntas como las siguientes: ¿qué libro te marcó en la infancia?, ¿qué libro te gustaría comprar próximamente?, ¿cuál fue el libro que más veces leíste?, ¿quién era tu contador de cuentos en la infancia? Estas preguntas sirvieron para que pudieran reflexionar sobre sus trayectorias lectoras. Algunas estudiantes se desalentaron un poco al reconocer que sus experiencias no habían sido tan ricas como esperaban. Ante esta situación, proyectaron el compromiso de encontrarse con más textos literarios, para asumir su nuevo rol de mediadoras de la lectura.

Otra actividad trabajada con las estudiantes luego del taller, en el espacio de Literatura Infantil (a partir de la sugerencia realizada desde el espacio de Taller articulador de diseño e implementación de proyectos en contexto de residencia: experiencias lingüísticas) fue la elaboración de una antología de textos literarios a partir su selección y búsqueda en la bibliografía aportada y en distintos sitios web. Esta actividad permitió que las alumnas pusieran en acción los criterios de selección de los textos literarios abordados en la asignatura. Allí se evidenció la apropiación de los conceptos teóricos, ya que en el prólogo debían justificar su elección a partir de la bibliografía. Todo esto es crucial para la construcción de un mediador que conoce la calidad literaria.

Por otra parte, en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019, en el Taller articulador de diseño e implementación de proyectos en contexto de residencia: experiencias lingüísticas, se trabajó, entre otros autores y autoras, la perspectiva de María Emilia López, para quien

La infancia temprana constituye un territorio fértil y novedoso para las prácticas artísticas, educativas y culturales. Las investigaciones de los últimos años enfatizan el enriquecimiento de la experiencia de vida de los niños a partir de la intervención cultural desde que nacen. Por intervención cultural

entendemos el acceso al juego, al arte, a la lectura, a la palabra y a la narración como hechos comunitarios, además de la ampliación del universo de prácticas familiares que acompañan espontáneamente a los niños desde su llegada. (2016)

Asimismo, en el desarrollo de sus propuestas didácticas, las docentes en formación consideraron la definición que brinda esta autora para abordar la “protoliteratura”, esa que nace en las nanas, que crea una envoltura sonora capaz de contener y acompañar, que hace subjetividad y además estimula el juego, ese juego que poco a poco, en el encuentro con ciertos objetos de la cultura, comenzará a discriminarse como arte, aunque en un principio ambas experiencias estén totalmente imbricadas (María Emilia López, 2007). Este abordaje se llevó a la práctica, entre otras propuestas, a partir de la escucha por parte de las infancias de “Nidos que arrullan” de Cintia Roberts y Laura Varsky. Las estudiantes realizaron la selección de dicho material de nanas, cantos y arrullos para tal fin.

Además, en la relación literatura y juego, las residentes crearon binomios fantásticos según lo establece Gianni Rodari, a partir de pequeñas botellas sensoriales en las que sumergían dos elementos disímiles, como una moneda y unas alitas de unicornio. Este binomio fantástico posibilitó que los niños y niñas crearan historias orales junto a las estudiantes.

En conclusión, a partir del trabajo llevado a cabo en forma articulada observamos que las alumnas han mejorado al momento de planificar sus intervenciones, por ejemplo, en la selección de textos literarios, y han iniciado su formación como mediadoras de la lectura a partir de indagar y resignificar sus propias trayectorias lectoras.

Bibliografía

- Devetach, L. (2016). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Editorial Comunicarte.
- López, M. E. (2007). *Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*.
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. CERLALC.
- Miretti, M. L. (2009). *Educación Literaria desde el jardín maternal*, SB Editorial.
- Roberts, C. y Varsky, L. (2017). *Nidos que arrullan. Nanos, cantos y arrullos de América Latina*. Editorial Ojoreja.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara, S. A.
- Serrano, M. Á. (2013). *Voces de infancia, Poesía argentina para los chicos*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años, reflexiones y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós. Capítulo 3, Escuchar, leer, decir de Alicia Zaina.
- Villafañe, J. (2004). *Antología para la escuela, poemas, relatos y teatro*, Buenos Aires, Editorial Atuel.
- VV. AA. (1999). *Literatura Infantil. Una invitación al mundo de la fantasía*, Novedades Educativas.

Leer la vida. Lecturas literarias en clase de biología

Patricia Pereyra Liceo 9 DE 10 "Santiago Derqui". CABA/CBC. UBA. / patoalagua2015@gmail.com

Abstract: Leer literatura en clase de biología en una escuela secundaria pública de CABA puede ser una ruptura o una continuidad. Un espacio de encuentro y una pausa necesaria. Leer poesía y conquistar un espacio poético puede transformarse en una costumbre. Leer libros-álbum con adolescentes es una oportunidad de conversar sobre temas de ESI, pero también de escribir cartas. Leer, como un acto de resistencia y el inicio de una pequeña revolución.

Palabras clave: literatura, poesía, mediación lectora, biología.

Comencé a dar clases de biología en una escuela secundaria de gestión pública, en la Ciudad de Buenos Aires, hace pocos años atrás. Llevaba más de 20 años trabajando como docente en la Universidad de Buenos Aires, cuando se me presentó la oportunidad de volver a un aula con adolescentes. No fue fácil adaptarme; transcurridas las primeras semanas, pensé que lo mejor sería abandonar. No lo hice, primero porque no me gusta darme por vencida, y segundo porque logramos compartir algo que nos permitió encontrarnos: la literatura.

En mi tarea cotidiana, explicar un tema es lo más fácil. Lo que es verdaderamente difícil es conseguir la atención y el silencio. Tener en promedio 25 estudiantes, de edades comprendidas entre los 13 y 18 años, se transforma en una experiencia similar a intentar contener una cascada extendiendo la mano. Siempre habrá algo que se desborda, que se nos escurre, que no podemos detener. Estar en la escuela fue para mí desaprender y empezar de nuevo. Pero la lectura en voz alta, una vez más, acudió en mi auxilio.

Leer y escribir son dos componentes de mis clases. Sin embargo, me pareció que no debía restringirme a los libros de texto, ni a los artículos y libros de divulgación científica que solía utilizar: imaginé que compartiéramos literatura. ¿Por qué leer literatura? Andruetto (2015) en *La lectura otra revolución* nos dice:

...la literatura nos propone inquietud, insatisfacción, intemperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio de lo particular. No está en ella la palabra infalible, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda; muy por el contrario, en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias necesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil. En fin, que la literatura no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción y el pensamiento propio. (p. 84)

Al principio introduje textos relacionados con el tema de la clase, como por ejemplo *Wangari, y los árboles de la paz*, al explicar fotosíntesis, pero me di cuenta que no era necesario justificar mis elecciones. No debía incluir plantas o animales una narración para ser la elegida. Me fui desapegando de la función instrumental y escogiendo historias que disfrutaba. Deseaba que se interesaran en los temas que explicaba, y también que me pidieran más lecturas.

Un aula de secundaria es un rumor que no se apaga. Son escasas las ocasiones en que podemos

aquietarnos y estar en silencio. En ese ámbito, la lectura de un cuento impone una ruptura.

Intentaba convocar el silencio. No el que surge por imposición, sino por la voluntad de escuchar. Dice Jorge Larrosa (2019): "...el silencio, a veces, es espera y paciencia, no opuesto a la palabra, sino el lugar donde la palabra germina" (p. 303). Tan necesario ese silencio, indispensable dejar germinar las palabras y escuchar/escucharnos. Es esto lo que se hace necesario educar, como dice Cecilia Bajour (2014):

La escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don ni un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. (p. 23)

No es tan necesaria la inmovilidad, como entrar en un tiempo otro.

Comencé con la Lectura en voz alta (LVA). Una estrategia utilizada por muchos, que la Fundación Mempo Giardinelli ha comprobado es una herramienta fundamental en la pedagogía de la lectura. Algunos profesores de literatura les leían (y quizás algunos de otras asignaturas), pero no con frecuencia, y menos a los cursos de cuarto y quinto ("para no facilitarles la lectura", decían). Para mí, leerles era la única posibilidad de que algunos estudiantes abrieran un libro. Esos 15 minutos finales, cuando el cuerpo ya no quiere permanecer sentado, o esos minutos iniciales, en los cuales el cuerpo busca acomodarse, en mi clase se leía.

Escogía cuentos cortos, o los primeros capítulos de alguna novela. A veces retomaba el recorrido que hacían en otras clases, buscando la diversidad como premisa. Cuentos de Roald Dahl, Saki o Julio Cortázar. Pero también "Deme otro" de Luis María Pescetti, o el infaltable "¡Silencio, niños!" de Ema Wolf, cuentos que están en colecciones infantiles pero que sin embargo sé que les encantan, que llaman a la risa, que les generan preguntas. Un año, *No* de Marta Altés, (2015), un libro-álbum, fue una de las lecturas preferidas. Leer *Un jardín* (Ferrada y Ferrer, 2016), un poema ilustrado en un libro en formato acordeón, los asombró y sensibilizó. Utilizaba el calendario escolar a mi favor, buscando que los libros me acompañaran en distintos momentos del año. Esos días en que teníamos actos y las clases se interrumpían, los destinaba a leer. El 24 de marzo, "El día de la memoria y la justicia" en Argentina, leíamos los primeros capítulos de *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, y lo enlazábamos con *Niños*, ese terrible y bello libro de María José Ferrada, o con *La composición* de Antonio Skármeta.

Era la voz del libro, de los personajes, del autor, y el silencio. La actitud corporal de abandono. Las buenas costumbres se establecen en la clase con mucha rapidez (las malas también), así que después de un par de semanas, si no les leía, antes de terminar la hora diría *¿hoy no nos va a leer algo, profe?* A veces entraba a propósito con el libro en la mano, para que me preguntaran, para que se generara el deseo.

Cuando se acallaba el cuento, el aire se sentía más liviano, la inquietud se aplacaba. Hubo algunos momentos en que nos sorprendió el timbre del recreo, o el de salida, en plena lectura, y nadie se movió. Cuando había tiempo, hablábamos de lo leído. Algunos cuentos los ponían a conversar. Como dice Cecilia Bajour, "hablar de los textos es volver a leerlos" (2014, p. 12). Si alguien se animaba a leer (si había un/una valiente), lo escuchábamos.

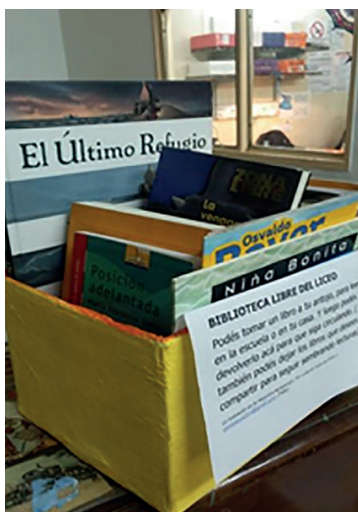
Al terminar la lectura, me pedían que les prestara lo que estaba leyendo, o me decían "profe, quise comprar el libro que nos leyó". Algunas veces comentaba como al pasar que el libro estaba disponible en la biblioteca. Pero también era cierto que la biblioteca escolar no era un lugar amigable (los libros

permanecen encerrados en vitrinas), y que la sala de lectura (un espacio formado y sostenido por algunas profesoras de lengua, con libros donados y otros comprados, con almohadones y alejado del ruido) permanecía cerrada y solo se abría cuando alguna docente llegaba con su curso. Así que pensé una manera para que los libros estuvieran disponibles y circulando en los espacios dentro y fuera del aula. En julio de 2018 empecé a armar bibliotecas de libros libres. “A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso” (Gustavo Martín Garzo, citado por Pedro Cerrillo, 2016, p. 39). Buscaba salir al encuentro de los lectores. Con libros propios y algunos donados, armé tres cajas bibliotecas. Una en el primer piso, otra en la entrada del colegio, y la tercera en la sala de profesores. Cualquiera podía pasar y llevarse un libro. O dejar alguno.

Entre los libros que llevaba al aula, había también álbum ilustrados. A medida que incorporábamos la ESI (Educación Sexual Integral) en nuestras planificaciones, estos libros abrían puertas, tendían puentes a temas que podíamos conversar (la diversidad, la orientación sexual, los estereotipos, los mandatos, la violencia en las relaciones, la aceptación). Hicimos un primer taller con libros-álbum en una jornada escolar junto a una de las profesoras de Lengua, y la experiencia resultó novedosa y convocante. Esos libros, que en un principio pensaron que eran para “niños”, los entusiasmaron. Invitan a completar el sentido y resultan especialmente atractivos, aún para quienes no leen.

Ocurrió que los estudiantes de cuarto y quinto año no se interesaban por ninguna actividad. Habían tenido frecuentes problemas en respetarse entre ellos y a otros. Otra vez la ausencia de escucha, la necesidad de silencio.

Los invité a salir del espacio del aula y acudimos a la Sala de Lectura. Se sentaron en ronda y tuvieron que mirarse (en el aula se daban la espalda o se ocultaban en un rincón), y les presenté un mantel con álbumes ilustrados de variados autores para que se sirvieran. La consigna era escoger uno y leerlo, para después contárselo al resto del grupo. Su primera reacción fue reírse y decirme que eran libros para niños. Tomé algunos, se los presenté y luego los dejé. La mayoría se animó, y a los que no, los fui acompañando en su recorrido con recomendaciones. Al cabo de un rato, alguno se dio cuenta que estaban por primera vez en silencio, leyendo. Empezaron a recomendarse lecturas, y a pasarse los libros “tenés que leer este”, se decían. Por primera vez el final de las dos horas, el timbre del recreo, nos encontró en pleno hacer. Anotaron el nombre del libro elegido y lo que les significaba en unas pocas palabras: “bullying”, “amor”, “aceptación de uno mismo”. Uno de mis alumnos, que nunca participaba en clase, al despedirse me dice entre risas, “profe, leí en este rato más que en todo el año” (todos habían leído entre 3 y 4 libros al menos).



Con los cursos de segundo año, en la sala de lectura, leímos *Las muñecas son para las niñas* (Flamant y Engleben, 2013), y dedicamos un tiempo a la conversación. El libro nos habla de los estereotipos. Surgieron algunas malas experiencias (“no me dejaban hacer básquet porque no es un deporte de chicas”, “cuando era chico me quise disfrazar de mariquita y no me dejaron”), pero también situaciones positivas (“cuando era chico iba a todos lados con una Barbie”, “mi hermanita juega al fútbol”). Toda esa sesión fue muy movilizante, porque era un curso en donde dos chicos estaban haciendo su transición de género. Como dice Aidan Chambers (2010), “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos discutiéndolo... Existe una correlación entre la riqueza del ambiente de lectura en el que viven los lectores y la riqueza de una conversación sobre lo que han leído” (p. 12). Justamente es de la riqueza de las conversaciones que se construye la intimidad de un aula, y el pensamiento crítico.

La intervención poética como estrategia

Al comienzo de mi segundo año en el colegio, junto a una profesora de matemática, realizamos una encuesta acerca de los hábitos lectores de los alumnos y alumnas del liceo. La poesía fue de los géneros menos escogidos en las encuestas de lectura. ¿Por qué insistir con la poesía? En palabras de María Cristina Ramos: “La poesía debe circular en la escuela, entre otras razones, porque desafía el pensamiento, porque convoca a una mirada lúcida y singular sobre el mundo, a una calificada mirada que encuentra un más allá de sentidos fecundos” (2013, p. 44). Leímos algunos poemas en clase: de Laura Devetach, Gustavo Roldán, Eduardo Abel Giménez, María José Ferrada, Mar Benegas y tantos otros poetas. Algunos como “Un terrorista, él observa” de Wislawa Szymborska, los llevó a interpelarse sobre sus ideas previas sobre la poesía. Es un poema narrativo, que relata los momentos previos al estallido de una bomba. Varios de los poemas de Wislawa los interpelaron (Wislawa, 2014). Otras acciones poéticas fueron:

- Susurros en la escuela: Una intervención con susurradores, en ocasión de una jornada dedicada al arte y la palabra en la escuela en 2018. Los alumnos y alumnas de segundo año seleccionaron sus poemas favoritos, y unos 5 estudiantes susurraron poemas a los integrantes de la comunidad escolar.

- Taller de poesía e imagen: En ocasión de la Jornada de Arte de 2018, propusimos un taller de escritura poética. Los disparadores fueron por un lado otros poemas impresos, pero también las fotografías que sacaron los mismos alumnos como parte del #proyectomirarelmundo, un proyecto que compartimos en Instagram. Ese mismo año, junto a la profesora de Lengua, Marina Beresñak, los segundos años tuvieron la experiencia de un taller, en donde leímos y compartimos poesía.

- Poesía para llevar: En 2019 hubo cambios en el sistema escolar, en CABA, debido a la “Secundaria del Futuro”. Se redujo la carga horaria de mi materia, y pasamos de trimestres a bimestres. No quedó tiempo para la lectura, y la fui discontinuando. En un intento por mantener el espacio poético, y aumentar la circulación de la palabra, inicié los viernes de “poesía para llevar”. Un sobre con poemas escogidos, impresos en cartulinas, que podían elegir. A veces les leía un poema antes de despedirlos hacia el fin de semana. Se nos volvió costumbre y empezaron a coleccionar los poemas y a regalarlos. Continuando con este intercambio de poemas, en nuestro stand en la Feria de Ciencias regalamos haikus y semillas.

- Si tuviera que escribirte... una carta: El libro *Si tuviera que escribirte* reúne los poemas de Alejandra Correa y la ilustración de Cecilia Alfonso Esteves. Es un intercambio epistolar en modo poético. A partir de su lectura les propuse si deseaban recibir cartas por correo. A los que decían que sí, les escribí una carta personal y se las envié. Luego hicimos un buzón para el aula, en donde podían intercambiarse cartas.

Algunas conclusiones

Hay una pequeña trinchera desde donde me parapeto contra el mundo. El espacio del aula. Y ese espacio tiene ramificaciones que se despliegan hacia lugares impensados. Considero que mis

estudiantes no tienen que optar por la ciencia o por el arte. Ambos son parte de nuestra vida. No estoy segura de que algunos de mis alumnos y alumnas se hayan convertido en lectores, después de todas estas experiencias (tampoco estoy segura de que hayan aprendido genética). Quizás algo los haya tocado. Recuerdo que P me recibió un lunes en el aula diciéndome que el poema que se llevó le pareció buenísimo, y que se lo había compartido a su papá. También que la mamá de J se acercó para contarme cómo había conmovido a su hijo la lectura de *El mar y la serpiente*. O de cómo “mi alumna con nombre de ave”, como solía nombrarla, esperaba cada viernes su poema, se quedaba y lo leía sin prisa, cuando todos ya estaban fuera del aula, luego lo guardaba en su cuaderno, y se iba. Pienso en JC, que ya egresó, y que hace un par de años en el patio del colegio, al devolverme un libro de las Bibliotecas Libres, me dijo: “es el primer libro que leo entero en el año”. Siempre un libro/una lectura/un poema que nos llegue de manos amorosas tendrá más chances de quedarse en nosotros. Sabemos, como decía Graciela Montes, que “la escuela es la gran ocasión”, y por eso persistimos. Es el espacio en donde podemos democratizar las lecturas. Pero las dificultades y las incertidumbres están más presentes que nunca. Hacia adentro y hacia afuera de las instituciones.

Elegimos estar en esas aulas. Elijo la educación pública, para mí, para mis hijos. A pesar de la intemperie, de que nos digan qué hacer y no nos escuchen, de la prisa que buscan imponernos. Aun cuando pretendan reemplazarnos por tecnología, o nos exijan más y nos concedan menos. A pesar de esto, que disfrazan de “Secundaria del Futuro”, y debería quedar en el pasado.

A pesar de todo, hay una resistencia. Y quizás el inicio de una revolución. Una docente, en el aula, con un libro, empezando a leer.

Referencias

- Altés, M. (2015). *¡No!* Editorial Thule.
- Andruetto, M. T. (2015) *La lectura otra revolución. Colección Espacios para la Lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: el valor de la escuela en las prácticas de lectura*. El Hacedor.
- Bombara, P. (2005). *El mar y la serpiente*. Norma Editorial.
- Cerrillo, P. (2013). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Correa, A. y Esteves, C. (2017). *Si tuviera que escribirte*. Ediciones de la Terraza
- Ferrada, M. J. y Ferrer, I. (2016) *Un jardín*. A buen paso.
- Ferrada, M. J. y Quien, J. (2013). *Niños*. Grafito Editorial.
- Flamant, L. y Englebert, J. L. (2017). *Las muñecas son para las niñas*. Tramuntana Editorial.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. NOVEDUC libros.
- Pescetti, L. (2004). *Nadie te creería*. Alfaguara.
- Ramos, M. C. (2013). *La casa del aire. Literatura en la escuela*. Editorial Ruedamares.
- Skármeta, A. (2000). *La composición*. Venezuela. Ekaré.
- Wolf, E. (2010). *¡Silencio, niños!* Editorial Norma.
- Winter, J. (2009). *Wangari, y los árboles de la paz*. Ekaré.

“Visiones” del color: un tema infantil

Paula Poenitz / pauptoenitz@hotmail.com

Abstract: Desde sus inicios, la literatura infantil ha tenido al color en un lugar de preferencia, constituyéndose en tema de sus textos o presente en la infinita variación de tonalidades en sus ilustraciones. Percibir los colores y nombrarlos es uno de los primeros juegos entre adultos y niños en los que el lenguaje se vuelve experiencia. Para Walter Benjamin, solo los niños son capaces de “ver” el color. La interpretación infantil del color lleva al sentido visual a la más alta formación artística, a la pureza, en tanto asegura la visión continua del mundo fantástico de los colores. “Una infinitud dispersa, sin espacio, de absorción pura: así estaba formado el mundo artístico del niño”, dice Benjamin. Entre estatuto filosófico (para pensadores como Goethe, Schopenhauer o Wittgenstein) y preocupación de la pintura (pensemos en Klee y en Kandinsky, por nombrar a los más significativos teóricos del color), el color arrastra consigo el mundo de las palabras y de las “visiones”.

Hoy de modo inusitado, ya no como tema del aprendizaje, sino más bien en una zona cercana a la de las vanguardias artísticas del siglo XX, el color y los colores son protagonistas de una gran variedad de textos y álbumes infantiles. Así se presentan en los libros de autores como Istvansch (*¿Has visto?*) o Ed Young (*Siete ratones ciegos*).

Pero, además, el niño es quien aún no ha perdido la inocencia ni la sensibilidad que le permiten captar el color con todos los sentidos, al modo en el que lo quisieron Kandinsky y los artistas del *Blaue Reiter*. Por esto es posible encontrarnos, por ejemplo, con una edición novedosa que se llame *El libro negro de los colores*, de la autora Menena Cottin, que apela a la multiplicidad de los sentidos. Aquí la visión no depende de la vista, sino de una “visión interior”.

Es el propósito de este trabajo indagar en estos libros infantiles el modo en el que los colores se presentan, creando un sentido y un mundo propios, reforzando el carácter autorreferencial y autónomo de la literatura, para despertar en el lenguaje la esencialidad de los nombres.

Palabras clave: color, infancia, Benjamin,

Empecemos como lo hacen los niños, empecemos por una pregunta que dé sentido a nuestras próximas palabras, a la necesidad de contar algo a otros y de decirnos algo. Empecemos por preguntar, entonces: ¿de qué hablamos cuando hablamos de “color”? ¿qué entendemos por color?, ¿qué designan los nombres de los colores? Estas preguntas que a simple vista parecen tan sencillas han sido un quebradero de cabeza para filósofos, poetas y artistas. Desde hace siglos, los colores han estado presentes tanto en la alquimia como en la literatura y la pintura, en los experimentos físicos y en los de percepción subjetiva. Filósofos como Goethe, Schopenhauer, Wittgenstein y Benjamin han dedicado su atención al tema del color; artistas como Klee y Kandinsky, Van Gogh y Cézanne teorizan sobre los colores; y poetas como Rilke o Hofmannsthal se fascinan con el tema. ¿Qué hay en el color y la palabra-color que nos interroga y nos desorienta a la hora de dar definiciones?

Louis Marin, en el prólogo al libro *Historia de los colores* de Manlio Brusatin, en su edición francesa (1986), nos dice con relación al modo en que Brusatin se ocupa del color dentro del discurso “teórico” del arte:

Este discurso de los colores se situaba [...] como el punto ciego, lo no dicho, lo impensado, el lugar del inconsciente, diferido en su expresión, reprimido en su posición hasta el punto de que uno podría

preguntarse si su formulación misma era posible. (p. 9)¹

El propio Brusatin sostiene que

el dominio del color recubre un área compartida entre el arte y la ciencia, entre la física y la psicología, un terreno que mide los límites de dos culturas, para enredar la claridad de sus ideas, terreno de aproximación fácil pero al que no alcanzan jamás los métodos ni analíticos ni experimentales. Todos saben que el espíritu filosófico ha considerado los colores desde una mirada desafiante: ellos encarnan las leyes de la mutación, de la seducción, de la no-verdad, lo imprevisible del fenómeno irritante, el carácter irrevocable de un mensaje importante, y al mismo tiempo un destino efímero. (p. 24)

En el ámbito filosófico, Goethe situó de una vez y para siempre al color en el campo de la percepción y Wittgenstein, por su parte, afirmó que “los colores incitan a filosofar”, lo que dio lugar a su búsqueda de una “lógica de los colores” en los juegos del lenguaje. Otro autor que también indagará en el tema es Walter Benjamin, quien nos ha legado una interpretación acerca de la percepción del color como color “puro”. Vamos a detenernos en estas ideas en particular, ya que Benjamin sitúa a la infancia como un tiempo/espacio privilegiado en relación con la percepción de los colores, siendo los niños los únicos capaces de “ver” los colores “puros”. Según este pensador, la interpretación infantil del color lleva al sentido visual a la más alta formación artística, a la “pureza”, en tanto asegura la visión continua del mundo fantástico de los colores. “Una infinitud dispersa, sin espacio, de absorción pura: así estaba formado el mundo artístico del niño” dice Benjamin. La imagen que Benjamin pone en el centro de sus reflexiones acerca de los colores es la del arco iris, “pura imagen infantil”. Vamos a citar y parafrasear tres textos en los que Benjamin habla del color: “El arco iris. Diálogo sobre la fantasía” (2015), del que hay versión castellana, “Die Farbe vom Kinde aus betrachtet” (1991) (“El color observado por los niños”) y un texto inédito retomado por Martin Jay en su trabajo “Chromophilia: *Der Blaue Reiter*, Walter Benjamin and the emancipation of colour” (2011) titulado “Una visión infantil del color”.

A lo largo de estos escritos, Benjamin se refiere al tema del color como “color puro”, de un modo muy similar al que en otros textos se referirá a la “lengua pura”. Ambas nociones nacen de la experiencia sin pretensión exterior a sí misma, sin referencialidad ni contenido. En la experiencia del color puro la percepción y lo percibido se confunden en un estado de continua transformación en su contraste y relación con otros colores. El color es infinito como la lengua es inconmensurable. Los colores del arco iris son la fantasía liberada, es la “visión” infantil pura, tonalidades que en su mezcla no son difusas sino imagen espiritual. “El color es algo espiritual, algo cuya claridad es algo espiritual, de modo que cuando los colores se mezclan producen matices de color, no algo borroso. El arco iris es una pura imagen infantil... La última abstracción del color”. (Jay, 2011, p. 12)²

Hemos partido de preguntas en torno al color e intentamos mostrar algunos indicios de lo compleja que resulta su definición. Señalamos la existencia de algunas de las teorizaciones más importantes en el ámbito filosófico y artístico para concentrarnos en las ideas de Benjamin y así considerar los colores de la fantasía, que no son los colores pictóricos limitados por la superficie del cuadro, sino colores “puros” de una visión interior.

Estos lugares señalados por Benjamin nos parecen de infinita relevancia para la lectura de algunos textos de literatura infantil de reciente edición. ¿Por qué decimos esto? Porque no nos basta con las pa-

¹ La traducción es nuestra en todos los casos.

² La traducción es nuestra.

labras de color aprendidas en el léxico de la experiencia cotidiana y banal para comprender lo que estos textos dicen. Necesitamos deshacernos de la idea de que cuando decimos “rojo” o “azul” existe un único referente posible y común a todos nosotros. Y para comprender esto, nada mejor que recurrir a Wittgenstein en sus *Observaciones* (2013): “Un color ‘brilla’ en su entorno. (Así como sólo en una cara sonríen los ojos)” (I, 55. p. 9). La lógica de los conceptos de color está en los juegos del lenguaje y las palabras de color dependen del uso que se haga de ellas, de los juegos a los que se las someta, porque “no hay *el* concepto puro de color”, todo depende de la “afinidad” y el “contraste”. “Los diversos conceptos de color ciertamente están estrechamente relacionados entre sí, las diversas ‘palabras de colores’ tienen un uso semejante, pero por otra parte hay toda una gama de diferencias” (III, 75. p. 26). La lógica de los conceptos de color es la lógica de su juego, de los juegos del lenguaje en los que aparecen las palabras de color.

¿Y por qué —nos preguntamos— sería necesario entender este juego de los colores, por qué es necesario que la palabra-color sea considerada en su entorno, cargándose de un sentido diferente en cada frase, en cada relato, en cada poema? Veamos esto en algunos libros infantiles.

El libro-álbum de Istvansch (2006) *¿Has visto?* habla de los colores de un modo inusitado, no solo porque las palabras juegan dentro del ámbito del *nonsense*, tal como acostumbra hacer este autor en la mayor parte de su obra, sino también por sus imágenes visuales. El libro no tiene ilustraciones, presenta únicamente planos de color con el texto escrito en una esquina de la página. No se “ilustra” lo que se “dice” o, dando vuelta los términos, se describe algo que “falta”, que no “figura” en el libro. Y, sin embargo, es un texto que podríamos ubicar dentro del género de la *écfrasis*, es decir, como la representación verbal de una representación visual:

Oso polar blanco sobre la nieve dibujando
sobre un papel a su hijito que dibuja sobre la nieve.
Al fondo se ve un iceberg.

Lo que desorienta y sorprende al lector es que lo que las palabras describen no se “ve” en sentido estricto, no hay nada para “ver” en la “imagen-ilustración” del libro.

En primer lugar, deberíamos tener en cuenta la afinidad que tiene este libro de Istvansch con la obra de Alphonse Allais, un artista y humorista de fines del siglo XIX que podemos ubicar dentro de los precedentes de la abstracción en la historia de la pintura. El título de los cuadros a los que haremos referencia tiene el mismo efecto que las páginas de *¿Has visto?*: “Recolección de tomates por cardenales apopléticos a orillas del Mar Rojo. (Efecto de aurora boreal)” o “Primera comunión de jovencitas cloróticas en tiempos de nieve”. Es decir, lo que el texto “dice” con sus palabras-color no se representa en la imagen visual, en la superficie del cuadro, sino en la imaginación, en la fantasía, como “visión interior”.

Por esto es que en el texto de Istvansch, en la página opuesta, se interroga al lector:

¿Has visto al oso polar **blanco**
sobre la nieve **blanca**
dibujando en su papel **blanco**
al osito polarcito **blanco**
con el iceberg **blanco** de fondo?

La palabra-color aparece destacada en todos los casos (rosa, rojo, naranja, marrón, amarillo, verde,

azul y negro), siguiendo el mismo esquema. Cada texto-color se cierra del mismo modo: “(¡Oh! ¡Qué *beia* imagen!)”, frase entre paréntesis en una tipografía menor, que en tono irónico hace referencia a “la imagen” con un epíteto construido a partir de la palabra “bella”, transformada por Istvansch en una dicción alejada de la usanza argentina, y que el mismo autor resalta en cursiva.

Todo lo que se nombra en los párrafos dedicados a un color es reconocido como “cosa-color”, pero solo adquiere su sustancia, su identidad, en el color. Y por esto basta una superficie coloreada. Blanco sobre blanco, no hay nada para “ver”, en el sentido tradicional. La abstracción llega a la obra por el camino de lo irrepresentable.

Tomemos otro libro infantil en el que los colores tienen un gran protagonismo: *Siete ratones ciegos* de Ed Young (2013). Este texto podría inscribirse en el cruce de las tradiciones occidental y oriental; nada que nos sorprenda, conociendo la biografía del autor. En un texto de secuencias mínimas, siete ratones por turno, durante los siete días de la semana, investigan un objeto, un “Algo Muy Raro”. Cada ratón es de un color diferente y cada uno, al querer definir el objeto que observa, le otorga una identidad (una culebra, una cuerda, un abanico, un acantilado, una lanza, un pilar). La ilustración nos muestra que cada ratón ha visto ese objeto de su propio color. El último ratón en salir a investigar es el blanco. Recorre el “Algo Muy Raro” y concluye que es todas las cosas que “vieron” sus compañeros pero que todo junto conforma algo más que eso: un elefante. La historia termina así: “Moraleja ratoneja:/ Si sólo conoces por partes/ dirás siempre tonterías;/ pero si puedes ver el todo/ hablarás con sabiduría”. Podríamos hacer más de un comentario en torno a esta propuesta de Young, pero necesitamos centrarnos en la aparición del color en este texto. Y para esto debemos detenernos en ciertas particularidades de los colores a partir de lo que ya hemos ido considerando anteriormente. Hemos visto con Wittgenstein que es necesario pensar el color en su entorno. El color cambia, muta su significación de acuerdo al lugar en el que se halle en los juegos del lenguaje. En este caso, el color se presenta como cualidad de los personajes y la ceguera de estos ratones, porque son ratones ciegos: solo se les permite ver el color del que están hechos. Y esto se “ve” en la ilustración (en sintonía con el recorrido de la significación en el libro-álbum). Los ratones no ven con sus ojos, la visión precisa de otros sentidos, pero ¿cuáles? Nada de esto se dice de manera evidente en el libro, pero sí podemos inferir que esta “visión” es interior, a través de las conclusiones del ratón blanco, el más sabio, el que “ve” más que los demás, porque, tal como podríamos leer en algún libro de procedencia oriental, es necesario “ver el todo” y no sólo las partes para comprender la existencia y el sentido del universo todo.

A través de este libro de Ed Young llegamos a la conclusión de que en la percepción de los colores se ven involucrados otros sentidos, otras formas de percibir que exceden lo visual. Así lo entendieron los artistas expresionistas y luego los artistas de la Bauhaus, y así lo exponía Kandinsky (2011) en su libro *Sobre lo espiritual en el arte*. Para este artista, los medios de los que se valen las diferentes artes se ven reunidos en una “sonoridad” común. Es decir, no importa si la percepción se realiza auditivamente en la música, visualmente en la pintura o en la literatura, o de manera táctil en la escultura, por mencionar algunos campos del arte.

Los medios de los que se valen las diferentes artes, “aunque se muestren tan diferentes en su aspecto exterior, tienen sin embargo todos una realidad subjetiva, una sonoridad que los hace si no idénticos, al menos semejantes y homogéneos” (p. 176), dirá M. Henry (2005) al analizar las ideas de Kandinsky. Y esto es así porque, tal como parece transmitir el libro de Young, para “ver el todo” es necesario reunir las percepciones parciales o, en términos de Kandinsky, la visión debe ser “interior”, pura interioridad de una necesidad, de un *pathos* propio de cada color y de cada sonido.

Si entendemos esto, no sorprenderá tanto encontrar otro texto infantil que lleve por nombre *El libro negro de los colores* (2018), un libro que habla de los colores con hojas negras e ilustraciones sobrepuestas, perceptibles al tacto. A simple vista, este libro está dedicado a los niños no videntes, ya que contamos con el texto impreso también en braille e ilustraciones perceptibles mediante el tacto. Sin embargo, no es sólo un libro para niños ciegos. Tenemos que considerar el hecho de que es un libro que se centra en un tema “visual”: los colores, y que hace perceptible los mismos a través de experiencias no visuales. ¿Es posible percibir las diferencias de color mediante otras experiencias sensibles, como el gusto o el tacto, o como dice el texto, definir el rojo mediante la experiencia del dolor “cuando se asoma por el raspón de la rodilla”? Tomás, a quien se pone en el centro de las percepciones de los colores, saborea, huele, escucha, toca los colores. Podríamos simplemente interpretar que las autoras de este libro, Menena Cottin y Rosana Faria, han creado una obra que amplía las posibilidades de acceso a lo visual a través de los otros sentidos: el tacto, el olfato, el gusto, el oído, sentidos que juntos reponen el efecto que falta de la percepción visual. Pero nosotros ya sabemos además que el color tiene su propia existencia, que no se encuentra en la exterioridad de la experiencia, sino en una “visión” que no necesita de la luz, que es “visión interior”. Lo que las palabras ponen a disposición del lector (y acá vamos a permanecer en el ámbito del texto que habla de los colores, sin hacer referencia a las ilustraciones del libro) son imágenes que proceden de la imaginación. No estamos en el ámbito de la imagen clásica como *imago*, como aquello que “aparece” visible en su realidad exterior, eso que se da a ver a la luz. Estamos frente a experiencias en el sentido benjaminiano, experiencia del “color puro”. Esta literatura infantil, liberada de las prescripciones didácticas, comienza a sumergirse en su propia especificidad.

La particularidad de estos libros se construye no solo a partir de lo genuinamente literario, sino también de lo genuinamente infantil. Porque hablar del color en un libro infantil es hablar de lo infantil. “Color puro” como “lengua pura”, que se presenta como una visión y se desentiende del mundo exterior para buscar sus raíces en la fantasía y la imaginación.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2015). *Estética de la imagen*. CABA: La marca editora.
- Brusatin, M. (2009). *Histoire des couleurs*. Paris: Champs arts.
- Cottin, M. y Faría, R. *El libro negro de los colores*. Buenos Aires: Libros del Zorro Rojo.
- Henry, M. (2014). *Voir l'invisible. Sur Kandinsky*. París: Quadriga.
- Istvansch (2017). *¿Has visto?* CABA : Ed. Del Eclipse.
- Jay, M. (2011). “Chromophilia: *Der Blaue Reiter*, Walter Benjamin and the emancipation of colour”. Hornby Island: Yale University Forum on Art, War and Science in the 20th Century.
- Kandinsky, V. (2011). *Sobre lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Ed. Libertador.
- Wittgenstein, L. (2013). *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: Paidós.
- Young, E. (2013). *Siete ratones ciegos*. Buenos Aires: Calibroscoپیo.

Experiencias de escuela. Propuestas didácticas disruptivas para el esquema tradicional del aula

Priscila D´Astolfo Universidad Nacional de Río Negro / prisciladastolfo@hotmail.com

Eje temático: La LIJ y la formación de lectorxs

Abstract: Para pensar en un acceso a la literatura infantojuvenil es importante realizar una planificación que tenga en cuenta propuestas significativas, innovadoras y sobre todo de experimentación, de creación y reflexión, tanto para la/el docente como para lxs estudiantes. Algunas preguntas que debemos plantearnos como docentes podrían ser: ¿cómo generar consignas significativas de lectura y escritura dentro del ámbito escolar? ¿Cómo crear verdaderos puentes entre lxs niñxs y la literatura, entre el niño y otrxs niñxs de la escuela, entre el niño y el entorno?

En un contexto en donde las nuevas tecnologías son el *modus operandi* de lo cotidiano, en donde la globalización nos permite el acceso (y a la vez nos lo quita) a procesos de interacción e intercambio, en donde el tiempo se acelera con la cantidad de estímulos audiovisuales que nos conectan a lo virtual, es importante correrse del lugar tradicional de la escuela como aleccionadora, lugar en donde se imparten/transfieren conocimientos. Asimismo, es muy importante el rol del mediador, no como quien imparte consignas a resolver sino como quien busca indagar sobre la lectura, que la misma lo interpele y a su vez lo deje pensando. Salirse del *corset* del manual, del procedimiento tipo receta en donde la/el docente debe seguir instrucciones es fundamental para pensar en una escuela renovada en donde el aula no sea el único espacio en el cual se “educa”.

Es interesante pensar en una resignificación de los espacios en la institución. En las actividades que fueron surgiendo a lo largo de mi carrera docente hay un nexo en común, algo que las reúne como propuesta. Las consignas son, en primer lugar, disparadores, pensadas como estímulo, como instancia lúdica necesaria para que lxs estudiantes puedan trabajar lo creativo en sus diferentes funciones. El lugar de las nuevas tecnologías es clave para pensar en una redistribución de lo que se hace en el aula. Creo que en algunos casos deben incorporarse a las actividades que proponemos como docentes. Los dispositivos pueden ser herramientas de acceso a diferentes materiales, y con ellos se puede trabajar también la literatura; esto será ejemplificado con experiencias áulicas. Entonces, me gustaría cerrar con una pregunta en la que pienso cada vez que elaboro una propuesta de lectura y escritura: ¿cómo podemos hacer, como mediadores de lectura y escritura, para que los chicos y chicas puedan disfrutar de ellas sin tener que pensar en responder preguntas de comprensión?

Palabras clave: niñxs, lecturas, escritura, propuestas.

1. La escuela, la literatura y su contexto

1.1 Contexto, escuela, prácticas a través de la historia

En la actualidad, lxs docentes nos enfrentamos a un desafío muy importante y esencial: enseñar a leer y escribir en un mundo digital e inmediato. Anteriormente, la escuela era el espacio en donde los niños y niñas decodificaban textos para aprender-a-leer. Estos conceptos se fueron modificando a través del tiempo y de distintas investigaciones sobre lectura y escritura. Leer y escribir eran dos cosas separadas, la persona que leía no escribía y la persona que escribía no leía.

La escuela llegó, entre otras cosas, para democratizar la lectura y, por lo tanto, también la escritura.

1 Alusión al texto “Leer y escribir en un mundo cambiante”, de Emilia Ferreiro en *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINESTAV – México*.

A lo largo de la escolarización, los niños y las niñas aprenden no solo a leer un texto, sino también a comprenderlo, poder desarmarlo y volver a armarlo, narrarlo y renarrarlo. Se hizo especial hincapié en el aprendizaje de la ortografía y la gramática, en la coherencia y en la cohesión de los textos escritos y orales, y allí se detectó uno de los grandes problemas y desafíos de la didáctica de las prácticas del lenguaje: pasar lo oral a escrito y lo escrito a oral.

Haciendo un recorrido por la historia escolar en cuanto a las prácticas lectoras y escritoras, se pudo notar cómo se fueron modificando los usos de la lengua y cómo estos fueron generando tensiones entre quienes creían en el uso del lenguaje como algo meramente elitista y quienes pensaron que democratizarla permitía un acceso libre a ellos. Al leer lo que plantea Emilia Ferreiro¹ en su texto “Leer y escribir en un mundo cambiante”:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la lectura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Me surgen algunas preguntas en relación a lo citado sobre la institucionalización de estas prácticas como técnicas respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. ¿Es la escuela el lugar donde se generan dichas prácticas lectoras? ¿Está la escuela escuchando la demanda de los niños y las niñas? ¿Acompaña el sistema educativo el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, individual y colectivo?

1.2 Prácticas lectoras y escritoras

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Para reflexionar acerca de las prácticas lectoras, me parece fundamental comenzar pensándolas como prácticas sociales, culturales e históricas. En este sentido, es importante observar qué lugar ocupa la escuela como institución y qué lugar ocupa la sociedad como generadora de dichas prácticas.

Tal como plantea Chambers² en su libro “Dime”,³ como docentes es necesario poner el foco en la conversación, ya que vivimos en una era en la cual los avances de la tecnología y la comunicación son el *modus operandi* de la sociedad, y escuchar la demanda de los niños y niñas muchas veces pasa a un segundo plano, ya sea por la vorágine de los tiempos escolares o por quedarnos en la concepción de que

1 Emilia Ferreiro es doctora por la Universidad de Ginebra, donde tuvo el privilegio de ser alumna y colaboradora de Jean Piaget. Sus investigaciones sobre alfabetización fueron realizadas principalmente en Argentina, donde nació, y en México. Es profesora titular del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

2 Chambers Aidan, docente y autor de literatura para niños y jóvenes.

3 Chambers, A. (2006) *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica; Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona.

“debemos llegar a enseñar todo el currículo”.

A lo largo de mi trayectoria docente he observado cómo es enseñada la “técnica” para aprender a leer, y lo difícil que es correrse del espacio-escuela para enseñar las prácticas lectoras olvidándonos que estas son, ante todo, prácticas culturales, sociales e históricas. Es aquí en donde me gustaría poner énfasis. La cultura y la sociedad fueron reconfigurándose de diversas formas; la escuela, tal como la conocemos actualmente, sigue fomentando prácticas que surgieron en décadas e incluso siglos pasados. Claro está que lxs niñxs de hoy no son lxs mismxs que los de hace diez años, y menos aún que los de hace cincuenta. Sin embargo, los sistemas de acreditación escolar, junto con algunas de sus prácticas, siguen funcionando de la misma forma que en los inicios de la escuela como institución obligatoria.

En la actualidad, la inmediatez, que se genera con el uso de las tecnologías, las redes sociales y la propia globalización, no se condice con los procesos de aprendizaje de lxs niñxs. Vivimos en un mundo en donde tenemos las respuestas al alcance de los dedos y muchas cosas se pueden resolver en el momento y al instante. Algo similar ocurre con el aprendizaje: se espera de lxs niñxs que en sus inicios de escolaridad ya logren escribir y leer porque, si no es así, seguramente “algo le está pasando”. Queda entonces desdibujada la función de la escuela como el espacio en el cual se puede aprender y afianzar esos conocimientos, y termina sumándose a la estructura funcional de un sistema educativo implementado en un siglo pasado.

Es por eso que es necesario detenerse a pensar en cómo estamos enseñando, qué herramientas y estrategias estamos utilizando y brindando como docentes para generar niñxs verdaderamente lectorxs.

A partir de las palabras de Margaret Meek,¹ quien escribe que “una nueva descripción de la lectura podría cambiar lo que es leer; ciertamente cambiaría la manera en que la vemos (...) Si empezáramos ahora a hablar de la lectura en términos de diálogo y deseo ¿no sería ese un mejor comienzo?”, se ponen en tensión algunas reflexiones, las cuales al momento de planificar son una suerte de guía para generar propuestas de lectura y escritura significativas, y cuando menciono este concepto me refiero a que las secuencias didácticas apunten a generar en lxs niñxs el deseo de leer por el simple placer de hacerlo, y no solamente para responder preguntas de comprensión y dar cuenta de cuánto entendieron un texto.

Entonces, ¿cuál podría ser el medio transmisor para que todxs lxs niñxs puedan tener acceso a la literatura infantil y juvenil? ¿qué situación podría provocar la ruptura de lo “tradicional” para fomentar las prácticas lectoras? ¿qué espacios se pueden utilizar para la propuesta didáctica?

A continuación, detallaré una de las actividades que surgieron para reponer estas preguntas, para llevarlas a la práctica dentro de la escuela y fuera de ella, para establecer verdaderos puentes entre la literatura, las nuevas tecnologías y lxs niñxs, entre el niño y otrxs niñxs de la escuela, entre el niño y el entorno al que pertenece.

2. Puente entre la literatura y lxs niñxs, entre lxs niñxs y otrxs, entre lxs niñxs y su entorno

2.1 La literatura, las nuevas tecnologías y lxs niños

Esta actividad se realizó en una escuela pública de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina, con niños y niñas de sexto grado de la escuela primaria. Comencé la secuencia didáctica pidiéndoles a lxs estudiantes que llevaran el celular a la clase porque durante gran parte del

¹ Meek, M. *New Readings. Contributions to an Understanding of Literacy*.

día íbamos a trabajar con él, les dije que era importante que contaran con una aplicación que pudiera leer códigos QR pero que de todos modos podían descargarla en la escuela. Muchxs de lxs niñxs no tenían celular o no contaban con la posibilidad de llevarlo; es por eso que la actividad fue pensada en parejas o, de ser necesario, en pequeños grupos.

La primera repercusión por parte de lxs niñxs fue de extrañeza, ya que siempre el celular lo tuvieron como un objeto prohibido en el ámbito escolar y pocas veces fue usado pedagógicamente. El género que tuvo lugar en esta actividad fue el cuento policial; la biblioteca contaba con pocos libros de este género y muchos de ellos no brindaban las características que buscaba que los niñxs aprendieran. Pensé que si les adelantaba el género se perdería un poco el misterio que trataba de buscar con la actividad; por lo tanto, decidí no contarles qué era lo que íbamos a trabajar.

La primera actividad tuvo lugar a lo largo y ancho de toda la escuela. La idea era resignificar los espacios escolares y salir del aula o la biblioteca como espacios-para-lectura. Es por eso que pegué en diversas zonas de la escuela códigos QR con el número de algún enigma a resolver.

La consigna fue sencilla: buscar los “enigmas” por toda la escuela (ya que podían estar en cualquier espacio), leerlos y tratar de pensar cómo era su resolución. Cada código QR estaba vinculado a una entrada de un blog creado especialmente para la ocasión, y cada entrada contenía un cuento policial que fue cortado antes de llegar a la resolución del conflicto.

En este punto me pareció interesante seguir sin dar cuenta de que lo que estaban leyendo era un cuento policial; por eso los llamé enigmas. Una pequeña actividad de escritura fue comentar en el blog qué pensaban que podía pasar en cada historia (se mostrarán algunos de los comentarios en la presentación de Power Point).

Sobre el cuento “Muerte en la ciudad”, de María Díaz Petenatti, lxs estudiantes comentaron:

“La chica es sospechosa, muy poco probable que sea un accidente. Ella sabía lo que había pasado, estuvo en la escena del crimen, no es 100% seguro pero ella pudo a ver Sido la asesina”

“Carlos sabía que iba a ir al psiquiatra y vino con el camión y lo mató”

“No fue un accidente, fue la chica, que al pensar que habían matado una persona inocente, quiso tomar la justicia por sus propias manos”

“Creemos que no fue un accidente y q Carlos lo mató”.

Dentro de las expectativas que me generó la actividad, estaba el “miedo” a que no funcionara o resultara un tanto tediosa para lxs estudiantes; por lo tanto, pensé en que los enigmas no deberían ser ni muchos, ni tampoco tan extensos, pero también pensé que en algún punto de la secuencia debería existir una instancia lúdica y es por ello que decidí que el último enigma fuera un juego. Entonces armé en una plataforma con un programa de juegos (Scratch) con una noticia periodística sobre un asesinato y algunas pistas para ayudar a lxs niñxs a resolver el caso. En el juego podían ir aplicando pistas a sospechosos hasta llegar al/la asesino/a.

El hecho de haber descontracturado desde lo espacial y desde los conceptos que se ponen en juego

cada vez que se enseña a leer fue el motor que generó una práctica lectora con un verdadero significado en lxs niñxs, ya que se lxs vio sumamente entusiasmadx con lo que estaban haciendo y se despertó la curiosidad que buscaba. Fue interesante observar en ellxs el asombro respecto a la modalidad de la propuesta de lectura.

2.2 El niñx y otrxs niñxs de la escuela

La actividad supuso una disrupción al sistema-aula, por lo que interpeló a lxs niñxs de tal manera que quisieron mostrarla al resto de la escuela. Al notar tal entusiasmo, acordamos con docentes de otros grados que en determinados momentos podrían reproducir la actividad con lxs estudiantes que quisieran acercarse.

Me interesa hacer especial hincapié en que, para mí, la construcción colectiva puede resultar muy interesante en la tarea docente. En este sentido, se podría pensar en las parejas pedagógicas o generar una búsqueda común entre los distintos grados de la comunidad educativa. En esta experiencia en particular, fue muy difícil encontrar estos espacios de trabajo conjunto ya que fue muy poco el tiempo que estuve en la escuela y el sistema de suplencias muchas veces no es favorable para la tarea.

La secuencia siguió de manera tal que las lecturas fueron interpelando a lxs estudiantes y empezó a “hacer ruido” la resolución de esos cuentos, los cuales no estaban definidos por completo.

En muchos momentos (de recreo, por ejemplo) se los escuchaba conversar con niñxs de otros grados acerca de las posibles formas que existían de resolver los enigmas. Fue muy interesante formar parte de esos debates, ya que se podía apreciar una comprensión sin que hubieran tenido que responder a preguntas comunes y encorsetadas, como recetas de un manual. Además, esto fomentó a correrse de la concepción sobre la relación estudiante-docente como una relación verticalista, y generar preguntas que pusieron en tela de juicio algunas posibles respuestas.

El debate fue abierto a quienes quisieran participar, el trabajo áulico fue construir en conjunto cuáles eran los puntos que tenían en común los enigmas presentados, qué dificultades les fueron surgiendo en la lectura (ya que eran textos que por momentos presentaban palabras “difíciles”), qué nexos unían dichas historias y cómo se podían resolver los diferentes casos. Anotamos en el espacio al que recurren todos los días (aula) todas las conclusiones que fuimos elaborando juntxs para tenerlas en cuenta al momento de la consigna de escritura.

Luego les pregunté qué pensaban que sería necesario para escribir algún enigma como el que habían leído, y algunas de las respuestas fueron: “se necesita un caso a resolver”, “una muerte o varias”, “un secuestro, una desaparición”, “alguien que resuelva el caso”, “un culpable”, “un testigo”.

Abrimos el espacio al diálogo para poner en común, debatir, preguntar y repreguntar sobre las posibles variantes que pueden presentar dichos enigmas. Entonces, sin poner un nombre a las características del cuento policial, lxs niñxs encontraron los elementos que suelen ser comunes en este género y que al momento de escribir sus propios cuentos pueden funcionar como hilo conductor de un relato.

2.3 El niño, la niña y el entorno al que pertenece

El “broche de oro” de esta secuencia fue lo que de algún modo creía lo más difícil y, retomando lo nombrado previamente, uno de los puntos en los que se centra la didáctica de las prácticas del lenguaje: pasar de la oralidad a la escritura.

La actividad también fue pensada en parejas, porque creo que la elaboración colectiva muchas veces puede ser motor en la motivación de lxs estudiantes, y a la vez creo que en muchas propuestas escolares se entiende al sujeto desde su individualidad y se pierde de vista el trabajo en equipo.

El uso de la tecnología nuevamente fue parte de esta propuesta: esta vez les brindé una plantilla escrita en un procesador de texto con las partes de una noticia, la cual ellxs debían rellenar. Esta actividad fue pensada tomando como ejemplo el juego de la primera parte de la secuencia; al ser algo conocido y conversado fue menos difícil para ellxs volcar allí ideas creativas. La única condición era que el caso no debía estar resuelto.

Una vez terminada la noticia (en esta instancia busqué estimular la mirada del otro como par y no solamente del docente como único impartidor de conocimiento), cada pareja debía leerle la noticia al resto de sus compañeros, podía ser a uno o más grupos en particular o al grupo total. Debían estar abiertos a sugerencias y mantener una escucha detallada sobre las opiniones de sus compañerxs.

Detectamos algunos problemas comunes en la escritura, los cuales socializamos para tener en cuenta al momento de elaborar una segunda versión. El hecho de que lo escrito estuviera en el procesador agilizó la tarea de reescritura.

Luego de haber sido corregidas y revisadas las noticias, llegó el momento de pensar en cómo pasar de noticia a relato. Esta era una tarea que sabía que generaría más dificultades, ya que tenían que poner en práctica todo lo leído y conversado hasta el momento, pero además debían prestarle especial atención al uso de los tiempos verbales, a la estructura del cuento, a las cuestiones gramaticales y de normativa para no perder la coherencia y cohesión.

Trabajamos con dos borradores y una versión final. Al terminar, les pregunté qué les había parecido la actividad y cómo se sintieron leyendo y escribiendo sobre un género que hasta el momento no habían nombrado. Algunos plantearon que en realidad mucho de lo que leyeron formaba parte de algo cotidiano y todos los días escuchaban o leían en las redes casos que podían ser resueltos a través de cuentos policiales.

Es interesante observar cómo pensaron en el género a través de situaciones mencionadas en las redes sociales, en los medios de comunicación y en la transmisión oral, y es allí donde me gustaría poner el acento cuando me refiero a que es fundamental escuchar la demanda de lxs niñxs, sus necesidades, y entender cuál es el mundo en el que se mueven y qué cosas lxs atraen.

El posible cierre de este proyecto, que no fue llevado a cabo por el tiempo que demandó, era trasladar la propuesta al entorno, generar con lxs estudiantes códigos QR con sus cuentos y pegarlos por los distintos barrios como intervención para poder establecer el verdadero puente entre la literatura, lxs niñxs y su entorno.

3. Conclusiones

Considero interesante pensarnos como escuela rompiendo el hermetismo que ciertas veces se genera en el aula, entendiendo que la literatura es atravesada por un sistema cultural y social que debe ser planteada tanto por adultxs como por niñxs.

En este sentido, para que exista un verdadero puente me parece importante pensar en los espacios

que ocupa la LIJ, en qué propuestas podemos generar como mediadores entre lxs niñxs, la escuela y la sociedad, en cómo podemos interpelar a un otro que no forme parte de lo mismo, de qué formas podemos interrumpir el espacio público con lxs estudiantes.

Actualmente es posible encontrar literatura en diversos lugares, la ciudad; las plazas, los centros culturales, las redes sociales muchas veces se vuelven escenarios en donde la literatura emerge, como por ejemplo las batallas de rap (¿habrá un retorno a la oralidad?) o los encuentros de lecturas en casas o centros culturales, los audiolibros, los talleres de lectura virtuales, que al fin y al cabo terminan siendo nuevas formas de hacer literatura y generando nuevos modos de leer.

A modo de cierre, me surgen algunos interrogantes sobre cuál es actualmente y cuál podría ser el rol del Estado para que forme parte del fomento de las prácticas lectoras, ¿por qué la escuela muchas veces termina siendo la única mediadora entre la LIJ y los niñxs y adolescentes? ¿Por qué hablamos de una literatura infantil y juvenil? ¿Quién establece esos cánones que determinan lo que se puede leer a determinadas edades? ¿Cómo hacer para que lxs niñxs que no tienen acceso a la educación puedan también disfrutar de la literatura?

Bibliografía

Chambers, A. (2006). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (2000). "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINVESTAV – México*.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meek, M. (1992). *New Readings: Contributions to an Understanding of Literacy*.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina, Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura. [Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm]

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

Cadeia de textos literários para formação de docentes

(Cadena de textos literarios para la formación de docentes)

Sandra Mayumi Murakami Medrano / sandra.medrano@comunidadeeducativa.org.br

Patrícia Silva Diaz / patricia.diaz@comunidadeeducativa.org.br

Comunidade Educativa CEDAC / www.comunidadeeducativa.org.br

Resumen/Abstract: O presente estudo visa apresentar a estratégia de cadeia de textos literários como recurso potente na formação de educadores como leitores e como formadores de alunos leitores. A estratégia consiste em selecionar um conjunto de textos que promovam diferentes experiências literárias e que apresentem certa progressão de complexidade de modo que os docentes possam colocar em jogo diferentes comportamentos leitores e possam ter experiências literárias de qualidade nos contatos com as diversas obras.

Inicia-se com textos em que a identificação pessoal é favorecida avançando para outros que exigem posicionamento mais crítico, dos pontos de vista social e político, permitindo que os docentes/leitores desbravem assim varias camadas de leitura que os textos oferecem. A estratégia foi utilizada no contexto de um projeto de formação de educadores da Comunidade Educativa CEDAC e tem revelado resultados como melhor compreensão, pelos docentes, da complexidade da formação do leitor literário, e ampliação das possibilidades dos docentes para a apreciação literária e também para conseguir que seus alunos se impliquem na leitura literária. Tais resultados permitem que os docentes reconheçam sua capacidade intelectual e a das crianças e promovem uma responsabilização em relação ao seu papel como profissional e ao entendimento do acesso aos livros e à leitura como direito.

Palabras clave: formación docente, lectura literaria.

Introdução

Desde o final da década de 1990, a *Comunidade Educativa CEDAC*¹ atua na formação de educadores² de escolas públicas brasileiras, nas áreas de língua, matemática e gestão escolar e educacional, buscando contribuir para a constituição de um quadro local de profissionais que assuma a formação dos educadores das suas redes de forma autônoma. Nos últimos 15 anos temos concentrado muitos estudos e investigações sobre o ensino e a aprendizagem da literatura na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Neste contexto, nos dedicamos a estudar e aprofundar nossos conhecimentos sobre a formação leitora de docentes que tem como objetivo formar crianças leitoras. Uma pergunta, que a princípio parece ter uma resposta bastante óbvia, nos instigou a ir mais a fundo na questão, considerando o ponto de vista da formação continuada em serviço: “É preciso que a professora seja leitora para formar crianças leitoras?”

1 A Comunidade Educativa CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil visando assegurar o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens a aprenderem e se desenvolverem integralmente. Para saber mais: <https://comunidadeeducativa.org.br/>

2 Utilizaremos o termo “educadores” com a intenção de considerar a diversidade de gênero sem marcar o masculino ou o feminino. Porém, em algumas situações mais específicas decidimos utilizar os termos “educadoras” ou “professoras” considerando que a maioria, ou praticamente a totalidade de profissionais que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são pessoas do gênero feminino.

Respostas a esta pergunta são muito eloquentes e incisivas como nos indica Montes:

... enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura *ingrese en la experiencia* de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. (...) Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otro en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite. (1999, p. 55)

Indicações como essas nos provocaram a pensar que, apesar de parecer óbvia a relação entre a formação de docentes e a formação de novos leitores literários, não havia caminhos simples, tampouco fáceis quando se trata de formação leitora literária de pessoas adultas, que trazem consigo valores e princípios diversos, além de formas particulares de e se relacionar com a cultura escrita.

Nossa trajetória na formação até aquele momento sugeria que o compartilhamento de leituras literárias, oferta de diversidade de gêneros, autores e oportunidades, da forma como realizamos –em situações de leitura em voz alta em situações de formação, exposição e disposição de livros e informações relacionadas a autores, leitores, leituras e literatura– não surtiam os efeitos esperados na formação literária dos docentes e, como consequência, na sua atuação como formadores de crianças leitoras.

A partir desses incômodos e provocações que nos fazíamos, para uma formação mais assertiva, avançamos em alguns pontos, sendo um deles em direção à compreensão de que podíamos considerar o perfil leitor literário das professoras com quem atuamos, em uma espécie de *continuum*.

Em um extremo podíamos estabelecer que estariam as professoras consideradas leitoras autônomas, que realizam leituras críticas, que apreciam a forma e o conteúdo que leem, envolvendo e encantando as crianças por meio de sua própria experiência leitora, estabelecendo um diálogo em torno do lido e ampliando as experiências estéticas literárias das crianças, por meio de uma troca de leitora para leitores.

Do mesmo modo, consideramos que no outro extremo desse *continuum* estariam as professoras que dizem não se identificar com a leitura literária, e que por esse motivo, ao ler, realizam uma leitura adolescente ou inocente (Bértolo, 2014), estabelecendo uma relação superficial com o conteúdo e a forma do texto, apresentando às crianças uma experiência limitada, seguindo procedimentos de leitura que respondem a uma sequência pautada como um dado do mundo exterior (Montes, 1999), pela falta de sua própria experiência e apreciação estética da leitura.

Com esse delineamento, pudemos definir que a formação de docentes poderia atuar de forma a impactar principalmente as profissionais que se encontram no extremo inferior dessa linha contínua fictícia, de maneira a tratar a leitura literária como objeto de conhecimento, sem ambicionar a garantia de que se transformem em leitoras literárias, mas que se apropriem do objeto, das intervenções docentes e condições didáticas a serem garantidas na formação de crianças leitoras literárias. E no percurso entre essas duas extremidades desse *continuum*, podemos ter alguns pontos intermediários, de forma a avançar no que se refere à didática da literatura.

Um contexto que ofereceu condições para avanços

Em 2012, tendo construído uma trajetória com diversos projetos de formação na área de leitura, fo-

mos convidados a estabelecer uma parceria técnica com a *FTD Educação*,¹ que, por meio de seu setor de responsabilidade social, nos procurou para elaborarmos um projeto que não estivesse a serviço da divulgação de seus livros, mas sim da formação de leitores, como uma contribuição ampla, de natureza política e social, que todas as instituições podem assumir em vista de um país mais leitor.

Assim, foi desenhado um projeto de formação, denominado *Projeto Pequenos Leitores*,² com foco na garantia do acesso à cultura escrita, por meio da leitura literária, às crianças de 3 a 5 anos. E, para atingir esse objetivo, o projeto—desenvolvido em edições de dois 2 anos—passou a atuar junto a todas as profissionais envolvidas na educação infantil de redes municipais de educação: equipe técnica da secretaria de educação, diretoras escolares, coordenadoras pedagógicas e professoras. Com diferentes conteúdos para o desenvolvimento profissional de cada uma. A formação literária transversaliza a todas e enfoca, especificamente junto às professoras, a questão da cultura literária e a didática da literatura.

Neste projeto, tivemos condições de aprofundar os estudos que realizamos e colocar em jogo as questões e desafios para o avanço da formação literária de profissionais de educação, que sabemos ser uma das condições fundamentais para formar crianças leitoras.

Em 2021, momento em que escrevemos este artigo, o projeto está, em sua 5ª edição e nesse percurso pudemos constatar que há um contexto local, relacionado à educação infantil, bastante semelhante entre os municípios ao iniciarmos a formação e este contexto é relevante para o desenvolvimento percurso formativo: as rotinas de leitura estão institucionalizadas como parte das atividades escolares; há acervo de livros em quantidade e diversidade (apesar de nos últimos anos o Brasil ter regridido nas políticas públicas de distribuição de livros, ainda é possível contar com acervos nas escolas); os grupos de professoras possuem pouca ou quase nula experiência leitora literária; as práticas de leitura normalmente se relacionam a narrações orais de contos clássicos adaptados, há também leitura de livros com narrativas simples que beiram a “indigência” e muitas vezes a leitura conta com troca de palavras consideradas difíceis; há um procedimento bastante comum que segue, como uma prescrição, perguntas ou comentários antes, durante depois da leitura, muitas vezes como um ritual a ser seguido; são realizadas atividades após a leitura como interpretação por meio de desenho; os livros são considerados no mesmo status que os fantoches e as fantasias; assim os critérios utilizados para seleção de livros está baseados no tema, pois a leitura está a serviço de ensinar que não se relaciona à literatura, destacando como aprendizagens da leitura, o vocabulário e/ou o tema abordado pelo livro.

Com esse cenário, e considerando as condições de formação, foram desenhadas as seguintes estratégias formativas, especificamente em relação à formação literária e à didática da literatura:

- cadeias de textos literários;
- análise coletiva de livros-álbum;
- exploração de acervos de livros para crianças;
- tematização da prática - situações didáticas de leitura para crianças;
- elaboração de planos de leitura;
- análise de registros escritos das mediações de leitura;
- trabalho de campo para acompanhamento de leituras.

1 Instituição que atua no mercado editorial, produzindo livros literários e didáticos. Para saber mais: <https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>

2 Para conhecer o projeto, pode ser acessado vídeo: <https://youtu.be/nB55q-c5phc> e livro em PDF: <https://comunidadeeducativa.org.br/pequenos-leitores-2/>

Para este artigo, detalharemos a estratégia que chamamos de Cadeia de textos literários.

Uma estratégia para formar leitoras literárias

Podemos organizar as estratégias formativas em dois grandes grupos: há aquelas mais relacionadas aos conhecimentos didáticos para a mediação de leitura em classe, as condições a serem garantidas e as intervenções a serem realizadas e o reconhecimento das aprendizagens esperadas na leitura; e outras mais relacionadas ao conhecimento do objeto em si, como a diversidade de gêneros literários, os critérios de análise e seleção de livros para composição de acervos de sala e da escola. O que nos interessa aqui é exatamente a estratégia que oferece oportunidades às professoras vivenciar experiências estéticas literárias.

Nesta estratégia –a *Cadeia de textos literários*– a formadora lê em voz alta às professoras, um texto, antecipadamente e criteriosamente selecionado e preparado para que coloquem em jogo diversos comportamentos típicos de leitores literários e tenham, assim, uma experiência estética de qualidade.

Esta estratégia formativa foi inspirada nos trabalhos de Delia Lerner e colaboradores (2009) em sequências de atividades de leitura de textos expositivos em contexto de estudo.

Neste sentido, a *Cadeia de textos literários* é composta por uma série de textos –dez ao total, sendo lidos 5 a cada ano– selecionados e definidos em uma gradação de complexidade e diversidade de experiências leitoras, para aproximações estéticas distintas.

Parte-se da hipótese de que as diferenças entre os textos pode ajudar a colocar em evidência diferentes experiências leitoras e que a definição de vários textos responde a considerações didáticas vinculadas com os propósitos formativos. Além disso, é uma maneira de concretizar aspectos relevantes da concepção didática que temos ao propor a formação de leitores literários.

Alguns princípios estão na base do funcionamento desta estratégia formativa. São eles:

- **Escolha criteriosa de textos** - diferentes e crescentes experiências literárias, experiências estéticas. Textos que impactem e produzam efeitos diferentes no leitor. Não só pela temática, como também pela forma como são escritos.

- **Discussão/análise** – reflexões sobre a relação entre a forma escrita e as emoções e pensamentos que suscita, possibilitando que se leia como leitor, e depois se ler como escritor (Lerner, 2000), retornando ao texto para verificar como o que está escrito reflete no como se leu e o que se sentiu.

- **Interação** – análise das camadas metaliterária e ideológica (Bértolo, 2015) e comparação entre os diferentes textos para aprofundar e alargar as análises iniciais de cada um ampliando gradativamente o ato leitor na sua complexidade e plenitude a partir do compartilhamento das experiências leitoras do grupo.

De maneira geral, iniciamos com textos que possibilitam uma identificação pessoal até textos que exigem posicionamentos mais críticos, tanto do ponto de vista estético, social como político. Desbravando as várias camadas de leitura que os textos oferecem.

Como um dos fundamentos para a seleção e planejamento das leitura dos textos consideramos os conceitos trazidos por Bértolo (2015) sobre a geologia da leitura e a trama leitora.

Segundo o autor, “quando lemos um texto narrativo coloca-se em marcha um complexo processo mental multidualógico no qual irão intervir, de modo simultâneo, quatro níveis de leitura” (p. 47). São eles que constituem a geologia da leitura: textual, autobiográfico, metaliterário e ideológico.

Chamamos ‘trama leitora’, ou ‘trama constitutiva do leitor’ à resultante da soma dos traços e relações que como leitor individual mantém com os quatro planos analisados, ou seja, ‘seu estado de contas e hábitos’ com os quais a leitura irá se inter-relacionar. (pp. 58-59)

Assim, a qualidade da trama leitora de cada um determina a qualidade da leitura que se realiza. Nesse sentido, Bértolo destaca “diga-me como lê e te direis quem és” (p. 71). Com isso descreve a leitura adolescente, a leitura inocente, a leitura sectária, a leitura letraferida, a leitura civil e a leitura do crítico.

Essa geologia da leitura e a trama leitora são consideradas na seleção dos textos, no planejamento da mediação de leitura, identificando potencialidades para a discussão, a análise e a interação para aprofundamento da apreciação estética dos textos lidos.

Com esses critérios, foi selecionada, para o primeiro ano da formação, a seguinte sequência de textos: “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; “Passando batom”, de Heloísa Seixas; “O homem da favela”, de Manuel Lobato; “Negrinha”, de Monteiro Lobato; “Monólogo”, de Cecília Meireles, que permitem um acesso a uma diversidade de apreciações, iniciando por textos que dialogam com uma leitura mais inocente ou adolescente, em que o plano autobiográfico e textual está mais aparente e as intervenções da mediação promove análises metaliterárias e ideológicas, e progressivamente são oferecidos textos em que se exige um posicionamento mais crítico e civil, considerando “o leitor como alguém que vive implicado ativamente em seu contexto social, cultural e político. O leitor como cidadão da res publica, entendida como espaço no qual constrói sua identidade e sua trama leitora” (Bértolo, 2015, p. 81).

No ano 2, além de se manter os mesmos princípios para a diversidade e complexidade das experiências estéticas, se propõe a leitura de textos de uma mesma autora, no caso Lygia Fagundes Telles, para que se possa colocar em jogo outros comportamentos leitores (Lerner, 2000), como perseguir uma autora e reconhecer marcas de permanências e mudanças, identificar estilos, estabelecer relações intertextuais, apreciar formas de construções de personagens, cenários e trama. Os textos escolhidos para esta etapa foram: “Natal na barca”, “Venha ver o pôr do sol”, “Antes do baile verde”, “Papoulas”, “As pérolas”.

Podemos destacar como principal resultado que temos alcançado com esta estratégia: uma melhor compreensão da complexidade da formação do leitor literário e uma ampliação da capacidade de atuação na formação literária das crianças. As professoras ampliam suas possibilidades de participação nas apreciações literárias e também para proporcionar a seus alunos experiências estéticas mais potentes. Com isto, reconhecem –muitas vezes, com surpresa– a capacidade intelectual das crianças, tomam consciência crescente de sua qualificação profissional como educadoras responsáveis pela formação de leitores e entendem o acesso aos livros como um direito a um patrimônio cultural.

Seguem alguns depoimentos de professoras que participaram da formação, na 4ª edição do Projeto (2019/2020):

Confesso que fiquei muito impressionada ao perceber o quanto essas leituras nos fizeram observar tudo de maneira diferente. Aprendi a olhar para os livros e para os textos por outro viés, aprendi a escolher melhor os textos e livros para mim e para meus alunos. Sinto que todo esse percurso me mudou como lei-

tora, passei a analisar os detalhes do livro, do texto, do autor, para fazer a interpretação da obra como um todo, sem deixar passar detalhes importantes. Percebi o quanto fazia isso superficialmente. No primeiro ano pudemos experimentar leituras de autores diversos e neste ano pudemos conhecer as características de Lygia Fagundes mais a fundo. Sinto-me muito privilegiada por poder ter recebido essas informações que me acrescentaram muito como leitora e como professora. (professora de Ilhabela, 2020)

Ler, hoje em dia, ficou mais prazeroso e viciante do que era, pois me tornei um detetive, decifrando página a página da história, do início ao fim, sem perder nenhum detalhe. (professora de Ilhabela, 2020)

Consideramos que os projetos de formação de docentes com enfoque literário pode, desta maneira, não só transformar as práticas pedagógicas como também a concepção de formação literária das crianças desde muito pequenas, oferecendo, intencionalmente, experiências estéticas literárias focadas nos profissionais de educação. Este artigo se propôs a ilustrar como a estratégia de cadeia de textos literários pode ser um potente recurso na ampliação não só do repertório de literatura dos docentes como na construção de observáveis para que possam planejar situações com maior qualidade e intencionalidade que certamente contribuirão para a formação leitora das crianças (no caso do Projeto Pequenos Leitores e outras iniciativas de Educação Infantil) ou mesmo para estudantes do Ensino Fundamental.

Referências bibliográficas

Bértolo, C. (2014). *O banquete dos notáveis*. São Paulo: Livros da Matriz.

Lerner, D. (2000). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed.

Lerner, D. e outros (2009). "Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura", in *Reseñas de enseñanza de la historia*. no. 7, APEHUN, Córdoba, Argentina, pp. 93-129.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

En el teatro siempre hay otrxs: particularidades en el texto de Adela Basch ¡Que sea la Odisea! para leer en compañía

María Victoria Barud Femenia / profesoramariavictoriab@gmail.com

Abstract: El presente trabajo se encuadra en el proyecto de investigación “Literatura con niños y niñas: el inalienable derecho a la experiencia estética” del Programa de Investigación en Literatura Infantojuvenil del Instituto de Literaturas Ricardo Güiraldes, Universidad Nacional de San Juan. Se trata de una propuesta de análisis de la obra *¡Que sea la Odisea!* de Adela Basch para mediar la lectura con niños y niñas. Se delimita el objeto texto dramático y luego se explicitan particularidades del mismo que permiten la lectura compartida: la intertextualidad como acercamiento a obras clásicas, la acción dramática como motivo argumental y los personajes *Presentador* y *Presentadora* como vínculo directo con los lectores.

Palabras clave: mediación, dramaturgia, Adela Basch, infancias.

Introducción

El presente trabajo, que parte de la premisa *leamos obras dramáticas en compañía de nuestros alumnos y nuestras alumnas y hagamos que sigan leyéndolas*, surge en el seno del proyecto “Literatura con niños y niñas: el inalienable derecho a la experiencia estética” del Programa de Investigación en Literatura Infantojuvenil (PILIJ) del Instituto de Literaturas Ricardo Güiraldes, Universidad Nacional de San Juan. Dicho proyecto se propone, como reza su justificación, “transitar un camino exiguamente explorado, en el ámbito de la FFHA, UNSJ: las lecturas y los lectores del discurso poético en las infancias”. Los objetivos para cumplir esta empresa son numerosos, y entre ellos se encuentra “el análisis de textos que forman parte del canon escolar con el propósito de generar propuestas que permitan ampliarlo”. Basándonos en él, intentamos aportar materiales que favorezcan la ampliación y variedad de lecturas.

En esta oportunidad, decidimos trabajar textos dramáticos ya que forman parte de un género poco considerado para la selección. Esto puede deberse a que “No se puede leer teatro”; a esto, plantea Anne Ubersfeld (1989):

esto es algo que todos saben o creen saber. Lo saben, por desgracia, esos editores, que solo publican las obras de lectura recomendada en las instituciones docentes. No lo ignoran los profesores, que difícilmente disimulan su angustia a la hora de explicar o de intentar explicar un documento textual cuyas claves escapan al libro. (p. 7)

Se acusa a las obras dramáticas de poseer una complejidad mayor a la de los otros géneros y han sido retiradas de las estanterías de textos principales para la lectura en las aulas. Nuestra intención es defender al texto dramático de esas delaciones y demostrar, a partir del análisis de un ejemplo, que sus particularidades lo convierten en privilegiado para leer en compañía.

Corpus y aclaraciones teóricas

El corpus seleccionado surgió, entonces, de la necesidad ya mencionada de centrar la atención en los textos del género dramático, y se definió y limitó a partir del rastreo bibliográfico. Oscar Montenegro

en *La dramaturgia de Adela Basch: ruptura e innovación en el teatro infantil argentino* propone como corpus de investigación todos “los libros de autoría individual de Adela Basch” pero, por el año de publicación, su análisis no contempla la obra ¡Que sea la Odisea!, obra que será analizada en el presente trabajo. El acercamiento que proponemos recupera las lecturas de Montenegro, pero a la vez apuesta a otras y diversas marcas en la obra, detalladas en el análisis, que sirven para acercar a más lectores y lectoras a ella.

Comenzaremos determinando que nuestro material de estudio será el texto dramático, que, si bien contempla en su creación el haber sido escrito para ser representado, es un texto autónomo; por lo tanto, delimitamos el drama como literatura tal como lo propone Jiří Veltruský (citado en Montenegro): concibiendo que dicho texto es dominio de los estudios literarios como un género específico, distinto de la narrativa o la poesía, y que es distinto al teatro como arte escénico de representación.

Defendemos que el texto dramático puede ser leído como literatura y analizado en sus particularidades como se analiza el género narrativo y el lírico. Leer teatro es un hecho particular y debe ser concebido como tal. Para acceder a la obra contemplamos, con Patrice Pavis (1980), que se debe realizar no solo una lectura horizontal que “observe el encadenamiento de los episodios y se ocupe de la lógica narrativa para enunciar la fábula” (p. 290) sino simultáneamente una lectura vertical consagrada “a los signos escénicos de los equivalentes paradigmáticos de los temas que evocan por asociación” (p. 291). Es decir, contemplamos la superestructura particular del género literario dramático, pero lo diferenciamos de otra expresión del arte que es la representación teatral.

El drama se compone de un texto principal, constituido por el dialogar de los personajes, y por un texto secundario didascálico de indicaciones de tipos variados (Roman Ingarden, citado por Del Toro, 1987, p. 81). Esta estructura de superposición de textos determina lo que para García Barrientos (2011) es lo fundamental en el drama: la in-mediatez (pp. 23-24). Su método, denominado “Dramatología” (p. 23), surge “definido con base en el concepto aristotélico de MODO de imitación, como la teoría del modo teatral de representar ficciones” (p. 23). Considera que el rasgo distintivo de los géneros en relación con el modo es el carácter mediado (o no) de la representación (de ficciones). El narrativo es el modo “mediato”, con la voz del narrador, como instancia mediadora constituyente. El dramático es el modo “in-mediato”, sin mediación: el mundo ficticio se presenta –en presencia y en presente– ante los ojos del lector (pp. 23-25).

Concibiendo las particularidades del texto dramático, compartimos con G. Barrientos (2006) que el modelo de comunicación que mejor da cuenta del teatro así concebido no es de tipo lineal (“yo-tú” o “emisor-receptor”), sino triangular, como cuando hablan dos interlocutores y una tercera persona asiste como observador; más aún, como cuando aquellos hablan en realidad “para” esta. Es lo que suele denominarse la “doble enunciación” teatral. Se trata de un modelo comunicativo definido por dos líneas perpendiculares: aquella en la que interactúan los personajes y aquella en que esa interacción se orienta a (es para) el público/lector (p. 442). Si bien el planteo de G. Barrientos no diferencia teatro de texto teatral, creemos que la situación particular de enunciación es presente y tangible en el texto dramático no representado sino leído y será la base de nuestra hipótesis de que *en el texto dramático está contemplado el otrx como lector*.

Particularidades para leer ¡Que sea la Odisea! de Adela Basch

La intertextualidad como acercamiento a obras clásicas: leer la obra y otras obras

La intertextualidad en sus diversas manifestaciones no es una particularidad privativa del género

dramático pero, presente en la obra de Basch, acerca el género dramático a las aulas.

Como se vislumbra desde el título, el texto adopta como hipotexto (Genette, 1989) el poema épico de Homero, *Odisea*, para recrear alguna de las aventuras del protagonista. La obra se titula *¡Que sea la Odisea!* haciendo referencia en dicha construcción al deseo, a la invocación de deseo de que “ocurra” todo lo que concebimos como *Odisea*, ya sea el texto clásico o el uso coloquial de la palabra *odisea*. La obra está estructurada sobre la base de episodios que retoman cada uno de los sitios por los que el héroe griego Odiseo pasó en el camino que lo llevó desde Troya a su palacio en Ítaca; y a la vez la obra se plantea como una odisea, es decir como una “sucesión de peripecias, por lo general desagradables, que le ocurren a alguien”. Entonces, opera la palabra en las dos vertientes que propondrá luego la obra: la intertextualidad y el desarrollo de la obra en sí misma.

Los tres actos que presenta el texto proponen un recorrido argumental similar en tema al de la obra citada: presenta ordenados los lugares por los que pasó Odiseo en el intento de regresar a su casa, con una expresión clara y precisa del contenido de un modo análogo al que podría recordar un adolescente que enumera las aventuras de Ulises. El texto de Basch incorpora como lectores a jóvenes, niños y niñas; en un definido movimiento, propone el acercamiento a la obra compleja de Homero (la da a conocer e invita a leerla quizá antes de que les sea posible acceder a toda la obra) y facilita la lectura por su tema mítico y de aventuras. Entonces observamos que tanto desde la propuesta temática de tomar la obra de Homero, propiciando el acercamiento al canon literario de obras de la literatura universal, como a través de la propuesta de tópicos específicos de gustos particulares que demuestran los adolescentes y jóvenes de los relatos de aventura y de temas míticos, la obra contempla en sí a otros como lectores privilegiados.

En el cuadro 1 ofrecemos una síntesis¹ del contenido de ambos textos para presentar el trabajo con el argumento que propone la dramaturga en relación a la obra de Homero.

Podemos observar cómo en el nombre de los episodios se sintetiza una lectura de la obra de Homero, repensada y brindada específicamente para ser leída con niños, niñas y adolescentes (episodios concretos para un público joven), focalizando en hechos precisos que narra la obra clásica épica.

La acción dramática como motivo argumental

Otro de los hallazgos en la obra es que propone dos líneas de acción principales que posibilitan una lectura novedosa en cuanto al hipertexto y un avance en la creación de una obra autónoma con particularidades.

La acción descrita a nivel superficial puede resumirse en que una chica (Presentadora) y un chico (Presentador) desean contar la historia de Ulises a un público, y cuando lo van a llevar a cabo aparece el mencionado personaje y encarna los hechos que iban a ser contados. Descrita en el nivel profundo, podemos decir que se trata de fuerzas que intentan conseguir diferentes objetivos y que prefiguran dos líneas de acción, claramente diferenciadas y a la vez unidas.

Cada personaje principal es sustancial (en términos de G. Barrientos) en cuanto ente que encarna una fuerza que lleva adelante una línea de acción. Mencionaremos como *línea 1* la ficción que llevan adelante los personajes presentadores intentando desarrollar la obra, y como *línea 2* la que lleva

¹ El cuadro presenta además la superestructura del texto de Adela Basch que no se desarrolla en este análisis por motivos de extensión, pero nos parecía interesante dejarlo plasmado para dar a conocer el material de análisis.

Cuadro 1: Trama argumental por orden de aparición de las obras <i>Odisea</i> y <i>¡Que sea la Odisea!</i>		
<i>Odisea</i>, Homero	<i>¡Que sea la Odisea!</i>, Adela Basch	
Telemaquía (Cantos I al IV)	X	Primer acto
X	Presentación	
Odiseo llega a Esqueria de los feacios / Odiseo y Nausícaa / Odiseo en el palacio de Alcínoo / Odiseo agasajado por los feacios	X	
Odiseo cuenta sus aventuras: los cicones, los lotófagos, los cíclopes	Episodio de los Cicones	
	Episodio de la flor de loto	
X	Episodio de Polifemo	Segundo Acto
La isla de Eolo. El palacio de Circe la hechicera.	Episodio de los pretendientes	
	Episodio de Eolo, rey de los vientos	
Descenso al Hades	X	Tercer Acto
Las sirenas. Escila y Caribdis. La Isla de Helios. Ogigia. Calipso	Episodio del canto de las sirenas	
	Episodio del tejido de Penélope	
	Episodio de Escila y Caribdis	
	Episodio del ganado del sol	
Episodio de Calipso		
Los feacios despiden a Odiseo. Llegada a Ítaca / Odiseo en la majada de Eumeo / Telémaco regresa a Ítaca / Telémaco reconoce a Odiseo	X	
Odiseo mendiga entre los pretendientes / Los pretendientes vejan a Odiseo / La esclava Euriclea reconoce a Odiseo / La última cena de los pretendientes / El certamen del arco / La venganza / Penélope reconoce a Odiseo / El pacto	Episodio del regreso de Ulises	

adelante Ulises desembarcando en los sitios para intentar volver a su tierra.

Podríamos denominar la fuerza que toma entidad en 1 como “deseante de que ocurra la obra” y la fuerza 2 como “deseante de volver al hogar”. Cada una de estas fuerzas encarnadas en personajes poseen un destinatario que las hace ser únicas y jerárquicamente poseer la misma importancia. Aquí ingresa el valor de nuestra hipótesis: la línea de acción 1 es íntegramente dirigida a los lectores, los personajes presentadores desean que ocurra el hecho (la aventura de Ulises) para que los lectores puedan conocerla, acceder a ella, leerla. Y la línea 2 aporta la cuota de aventura y de personaje “famoso” que la hacen digna de leer. Ambas líneas de acción presentan el mismo valor en cuanto a nivel de representación; podría pensarse que la línea de la historia de Odiseo toma más fuerza al ser la relación intertextual presentada en el título, pero, como vimos en el primer apartado, dicho título propone dos lecturas de la palabra *odisea*, y las dos líneas de acción justifican y sostienen dichas lecturas. Además, es la línea de acción 1 la que le otorga espacio, introducción y posibilidad de existencia a la línea de acción 2.

Someramente plantearemos estas líneas de acción, tanto desde la macroestructura dramática

como a través de los elementos espacio y personajes. Las interacciones que se dan entre los personajes mediante sus parlamentos distinguen cada uno de los planos que proponen las líneas de acción: los personajes Presentador y Presentadora proponen escenas ausentes, aludidas, y le dan paso a las escenificadas y visibles que permiten la aparición de la segunda línea de acción. El personaje Ulises se materializa en sus interacciones con otros personajes funcionales la línea de acción 2.1 Los diálogos de los personajes cumplen diversas funciones dramáticas y comunicativas: diegética (en cuanto retoman la historia, la hacen avanzar o cuentan), meta dramática (en cuanto se refieren al mismo hecho dramático que está ocurriendo) y apelaciones al público (explicitaciones directas al que está leyendo) que analizaremos en el apartado siguiente.

En relación al elemento dramático *espacio* (Barrientos, p. 39), las dos líneas de acción se pueden visualizar como dos espacios concretizados en la obra: el de ficción primaria, donde los presentadores intentarán llevar a cabo su objetivo, y el de ficción secundaria, en la que Ulises realiza su viaje. Ambos espacios funcionan de manera sucesiva y simultánea, otorgando dinamismo al paso de uno al otro.

De este modo, la acción dramática es considerada como tema dentro de la obra. Esto permite... una vinculación con el lector, que, por una parte, es referenciado en una de las líneas de acción como el destinatario de la fuerza encarnada y, por otra, en relación con la segunda línea, se siente atraído por el tema y el argumento.

Los personajes Presentador y Presentadora como vínculo con los lectores.

Nos detendremos aquí en una característica que consideramos la fundamental, ya que sustenta este análisis: los personajes. Nuestra pretensión es describir las potencialidades de la obra para ser leída con jóvenes; en este sentido, consideramos necesario referirnos al componente dramático *personaje* (G. Barrientos, p. 42), que ha sido brevemente descrito en los apartados anteriores, pero que ahora retomamos para analizar desde sus particularidades.

Los personajes que permiten el desarrollo de ambas líneas de acción son Presentador y Presentadora, que denominaremos con G. Barrientos, "personajes sustanciales" (p. 45) (diferentes a los funcionales). Estos son sustanciales en cuanto entes que encarnan en sí fuerzas que permiten el desarrollo tanto de la trama argumental tanto como de las líneas de acción. Este mismo rol sustancial cumple Ulises, pero solo en la línea de acción número 2. Los demás personajes cumplen un rol funcional ya que aparecen como prácticos para el desarrollo de algún hecho episódico y su participación no compromete del desarrollo de toda la acción (ver cuadro 2).

Los personajes Presentador y Presentadora ejecutan en sus parlamentos funciones dramáticas de las más variadas: diegética, metateatral y apelaciones al público. Son los encargados de establecer los límites del tema del canto y de lo que va a constituirse como escena dialogando con el personaje Ulises y a la vez apelando al público presente; estos personajes funcionan de manera vinculante en sus dos mecanismos: al hacer referencia al acto comunicativo que están desarrollando (metateatralidad-metatexualidad) y al incorporar al lector a la historia (apelación al lector).

A partir de las interacciones de estos personajes es que ocurre la vinculación entre la obra y su lectura: estos son generadores tanto hacia el interior de la acción dramática, permiten que suceda el relato de los viajes de Ulises, como para la lectura de la obra, incluyen al lector en cada episodio. Esta

¹ Cabe la anotación, para continuar leyendo, que ambas líneas de acción se imbrican de maneras divertidas, novedosas y hasta cómicas, pero dejaremos el análisis de estos procedimientos para futuros trabajos.

Cuadro 2: Clasificación y descripción de personajes en relación al argumento y a la acción			
Tipo	Personajes	En relación a la acción	Descripción
Propios de la Obra “¡Que sea la Odisea!”	Presentador Presentadora	Sustanciales: desarrollan la línea de acción 1 y permiten que ocurra la 2.	Personajes propios del género dramático: organizan la trama y la acción, comentan y la hacen avanzar. Vinculan las líneas de acción 1 y 2: la intertextualidad con la obra. Habla dramático básico (con semejanzas a un narrador).
Personaje meta teatral	Musa	Funcional	Tomado intertextualmente, pero con función meta teatral de colaborar como nexo entre los presentadores y los demás personajes. Aparición episódica.
Personajes intertextuales	Ulises	Sustancial: desarrolla la línea de acción 2	Personajes que presentan el nombre con que se los conoce en la cultura, referenciando a las obras clásicas griegas, y sus repercusiones Latinas. Intertextualidad con la obra “Odisea” de Homero. Nombre latino de Odiseo: Ulises Denominación grupal que encarnan personajes: Muchacho 1, habitantes de la Isla de la Flor de Loto, etc. Personajes individuales: Circe, Polifemo, etc. Aparición episódica.
	Cicón 1, Cicón 2 Polifemo Cíclope 1, Cíclope 2 Poseidón Telémaco Penélope Pretendiente 1 Pretendiente 2 Eolo Hermes Circe Sirenas Atenea Calipso Habitantes de la Isla de la Flor del Loto Muchacho 1, Muchacho 2	Funcionales	

característica particular de comunicación que en la obra de Adela Basch se encarna en los personajes presentadores es, como enunciamos teóricamente, distintiva en el género dramático: la comunicación triangular de dos hablando para un tercero.

Cerrar para abrir los libros

El estudio del género dramático no puede dejar de contemplar “al otro” como interlocutor: concebir la situación comunicativa especial que presuponen las obras es ampliar el horizonte de la literatura; el drama ya contempla en su génesis la idea de que hay “lectores” y, por lo tanto, el estudio del género no puede dejar de contemplarlos.

Las tres características presentadas intentan mostrar que la obra de Adela Basch contiene apelaciones directas a lectores y a escuchadores, ya que recurre a estrategias que propician el entendimiento sobre el argumento, el disfrute de la obra intertextual citada, la reflexión sobre el artefacto teatral y la apelación directa al público/lector. Esperamos que las claves de lectura que brindamos sean interesantes para activar la lectura de obras dramáticas en las aulas.

Referencias bibliográficas

Basch, A. (2017). *¡Que sea la Odisea!*, Loqueleo, Santillana.

García Barrientos, J. L. (2006). La teoría literaria en el fin de siglo: panorama desde España. En *Revista de Literatura*, 2006, julio-diciembre, vol. LXVIII, n. 136, pp. 405-445.

García Barrientos, J. L. (2011). *Análisis de la dramaturgia cubana actual*, La Habana, Alarcos.

Homero, *Odisea*, edición de Buenos Aires: Sopena (1a. Ed., 1a. Reimp.), 1951.

Montenegro, O. (2004). *La dramaturgia de Adela Basch: ruptura e innovación en el teatro infantil argentino*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Pavis, P. (1980). Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología. Tomo II.

de Toro, F. (1987). *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Editorial Galerna.

Ubersfeld, A., y Monreal, F. T. (1989). *Semiótica teatral*. Cátedra.

Veltrusky, J. (1991). *El drama como literatura*. Editorial Galerna.

As materialidades nas/das produções literárias brasileiras contemporâneas endereçadas à infância

Juliana Pádua Silva Medeiros / julianapadua81@gmail.com

Abstract: From the last decades of the 20th century until now, it is possible to observe that technological advances have contributed to the explosion, in the publishing market, of works that increasingly encapsulate several semiosis in their text architecture, not restricted to the word. Under this bias, the present text seeks to reflect on the materiality in and of contemporary brazilian literary productions aimed at children, from illustrated works to application books. Therefore, in light of the theoretical contributions of Plaza (1982), Carrión (2011), Linden (2011), Lajolo & Zilberman (2017), Ramos (2017), Navas (2019), Medeiros (2022), among others, this critical-reflexive exercise analyzes the intertwined sets of semiotic modes (word, static and moving image, design, sound, etc.) in this type of artistic-cultural product, with an emphasis on works released in the third millennium, such as: *moça tecelã* (2004), *A tromba* (2019), *A velha a fiar* (2018), *Bárbaro* (2013), *Crianceiras* (2012, digital), ... *E o que veio antes?* (2017), *Flicts* (2015, digital), *Inventeca* (2018, digital), *Lampião & Lancelote* (2007), *Menina amarrotada* (2013), *Monstros no cinema* (2016), *Se eu abrir essa porta agora...* (2018), *Via láctea* (2014, digital) and *Um garoto chamado Rorbeto* (2005). From this analysis, it appears that these works impose new challenges for literary reading, with regard to the aesthetic experience, given that materialities demands from the reader the articulation of perceptual and cognitive skills for the construction of meanings.

Palabras clave: Lectura, libros-aplicaciones, literatura para la infancia, materialidad.

Introdução

A literatura, como produto da linguagem, deve ser considerada sob a perspectiva de um complexo fenômeno de criação humana que se constrói indissociável da cultura, da história e da sociedade. No Brasil, a partir do último quartil do século XX, por exemplo, é possível observar o quanto os avanços tecnológicos vêm contribuindo para a explosão, no mercado editorial, de obras cada vez mais multissemióticas, isto é, que encapsulam várias semioses em sua tessitura, não se restringindo apenas ao texto verbal. Nessa senda, pelas vias de acesso dos estudos literários, este texto busca refletir sobre as materialidades nas e das produções literárias brasileiras contemporâneas endereçadas à infância, das obras ilustradas até os livros-aplicativos.

Para tanto, à luz das contribuições teóricas de Plaza (1982), Carrión (2011), Linden (2011), Lajolo & Zilberman (2017), Ramos (2017), Navas (2019), Medeiros (2022), entre outros, o presente exercício crítico-reflexivo analisa os conjuntos imbricados de modos semióticos (palavra, imagem estática e em movimento, *design*, som etc.) nesse tipo de produto artístico-cultural, com acento para as obras publicadas no terceiro milênio em território brasileiro, tais como: *A moça tecelã* (2004), *A tromba* (2019), *A velha a fiar* (2018), *Bárbaro* (2013), *Crianceiras* (2012, digital), ... *E o que veio antes?* (2017), *Flicts* (2015, digital), *Inventeca* (2018, digital), *Lampião & Lancelote* (2007), *Menina amarrotada* (2013), *Monstros no cinema* (2016), *Se eu abrir essa porta agora...* (2018), *Via láctea* (2014, digital) e *Um garoto chamado Rorbeto* (2005).

Do objeto livro ao livro-aplicativo

Na produção literária brasileira contemporânea, devido à pluralidade de arranjos textuais possíveis,

tantas vezes inusitados, surgem diversas nomenclaturas para o objeto livro de acordo com as características de cada obra: livro de artista, livro ilustrado, livro-imagem, livro-jogo, livro-brinquedo, livro-objeto, livro-móvel, livro eletrônico etc. Segundo Panek (2006):

A forma do livro na sua concepção tradicional exhibe um conjunto de folhas de papel, de igual tamanho, folhas estas geralmente impressas e unidas entre si de modo a estabelecer um volume, cuja função é transmitir um conteúdo literário. Hoje o pensamento relativo ao conceito e à construção formal do livro propõe diferenças significantes. O livro pode apresentar-se como livro-objeto, como livro de artista ou livro de artista artesanal; pode fazer parte dos livros de bibliófilo ou manifestar-se como documento de performances, de trabalhos conceituais ou experiências de *land art*; pode assumir a forma de livro ilustrado por artistas ou de livro-objeto, livro-poema ou poema-livro, e outras denominações, as quais podem diferir a partir da concepção do referido objeto. (p. 41)

Diante dessa gama de nomes que o livro infantil pode receber na contemporaneidade, este trabalho debruça sobre três: livro ilustrado, livro-objeto e livro-aplicativo. O livro ilustrado — também conhecido por livro-álbum ou *picturebooks* — é aquele em que há um diálogo imbricado entre palavra e imagem, de tal forma que existe uma interdependência entre elas: se retirar o texto pictórico, por exemplo, a leitura é outra (LINDEN, 2011). Já o livro-objeto “é produto híbrido, composto pela simultaneidade da narrativa literária, das narrativas imagéticas, sensoriais, além de uma dimensão tátil, ‘escultórica’, a qual evidencia a relevância do design em seu processo de construção de sentidos” (NAVAS, 2019, p. 150). E o livro-aplicativo entende-se como aquele que preenche todos os requisitos de um livro infantil ilustrado tradicional, porém com o potencial de interação extra em virtude das possibilidades do ambiente digital (LAJOLO & ZILBERMAN, 2017).

Contudo, não é nada fácil categorizar a produção literária contemporânea infantil, pois uma dada obra pode ser tanto livro ilustrado quanto livro-objeto (RAMOS, 2017), como se vê em *Se eu abrir essa porta agora...* (2018) (Figura 1):

Quanto ao formato, esses livros mais contemporâneos assumem dimensões menos convencionais, a exemplo de *A tromba* (2019), *A velha a fiar* (2018), *Bárbaro* (2013), *Monstros no cinema* (2016) e *Se eu abrir essa porta agora...* (2018). Há casos em que o formato até se aproxima de um livro “comum”, mas a forma de abri-lo não e isso influencia bastante na experiência leitora. Não se trata apenas de um jeito diferente de ler, mas um convite à construção dos sentidos, como *E o que veio antes?* (2017) e *Menina amarrotada* (2013). Nesse, a abertura é na vertical e não na horizontal. Já naquele, a leitura é de trás pra frente.

Nesse viés, nota-se que o projeto gráfico passa a ter importância ainda maior, pois está diretamente relacionado às possibilidades de significação, como se identifica, respectivamente, em *Lampião & Lance-lote* (2007) (Figura 2) e *Um garoto chamado Rorbeto* (2005) (Figura 3):

Além dessas experimentações no formato impresso, há também a migração do livro físico para o ambiente virtual, seja por meio da digitalização ou da transposição hipermediática. Medeiros, Spengler & Lopes (2021), ao refletirem sobre o assunto, listam alguns exemplos, destacando *Flicts* (2015, digital): publicado originalmente em 1969, recebe versão comemorativa em CD-ROM em meados dos anos 1990 e, duas décadas depois, se transforma em livro-aplicativo.

Em linhas gerais, constata-se que:



Figura 1
 Se eu abrir essa porta agora...
 Fonte: <https://cutt.ly/OQtqeuY>



Figura 2
 Lampião & Lancelote
 Fonte: <https://cutt.ly/xQr6CGD>



Figura 3
 Um garoto chamado Rorbeto
 Fonte: <https://cutt.ly/nQr6FWm>

Quadro 1

Materialidades nos e dos livros infantis

Fonte: Elaborado pela autora

Título da obra literário	Tipo de livro (característica)	Materialidades nos e dos livros	Efeitos estéticos
<i>a moça tecelã</i>	livro ilustrado	ilustrações bordadas e depois fotografadas	a narrativa dialoga com a ilustração, pois o fio da vida que está nas mãos da personagem materializa-se nos bordados
<i>A tromba</i>	livro-objeto	elementos grafotipográficos, estrutura sanfonada e elástico no acabamento	o desdobrar do livro assemelha-se a tromba do Tio Zé, que é apresentada na lenga-lenga enigmática
<i>A velha a fiar</i>	livro-objeto	estrutura de cenário	as imagens são encaixadas em uma base, contribuindo com a narrativa acumulativa escultórica
<i>Bárbaro</i>	livro-imagem e livro-objeto	dimensão do livro e formato vertical	a narrativa se constrói a partir das imagens que ora estão em cima e ora estão em baixo
<i>Crianceiras</i>	livro-aplicativo	interação com fotografias e desenhos	o leitor brinca à moda de Manoel de Barros e de Martha Barros por meio de recursos de construção de imagens
<i>... E o que veio antes</i>	livro ilustrado e livro-objeto	dobra e corte	o desdobrar das páginas intensifica uma retomada até a explosão do big-bang
<i>Flicts</i>	livro-aplicativo	interação com o toque	o leitor ativa os sentidos por meio sons, imagens, movimentos, toques etc.
<i>Inventeca</i>	livro-aplicativo	interação a partir da gravação de áudio	o leitor constrói sentido para a narrativa visual a partir do uso do microfone
<i>Lampião & Lancelote</i>	livro ilustrado	linguagem cinematográfica	a disposição das imagens nas folhas dão ao livro densidade dramática e ritmo
<i>Menina amarrotada</i>	livro ilustrado	composição com fotografia e abertura do livro	a forma como o livro é composto sugere que a menina amarrotada só consiga transpor os obstáculos emocionais impostos pela separação dos pais ao atravessar a margem (costura central)
<i>Monstros no cinema</i>	livro ilustrado e livro-objeto	tiras	o livro dividido em 3 blocos de tiras brinca com as partes do corpo: cabeça tronco e membros, possibilitando a criação de novos monstros
<i>Se eu abri essa porta agora...</i>	livro ilustrado e livro-objeto	dobras	ao desdobrar as páginas, o leitor simula a abertura de várias portas, tanto de um lado, quanto de outro, evidenciando perspectivas dentro e fora do armário
<i>Via-láctea</i>	livro-aplicativo	interação com o sentidos	o leitor toca, vê, escuta e assopra, indo ao encontro de uma experiência sinestésica com o poema de Olavo Bilac
<i>Um garoto chamado Rorbeto</i>	livro ilustrado	projeto gráfico	o <i>design</i> do livro potencializa o mistério e o drama em torno de um menino que tem seis dedos

[...] a literatura infantil — que surgiu oral, ligada aos contos populares medievais — durante a Modernidade, ganha os livros e torna-se escrita. No século XX, processa-se uma nova transformação, e a visualidade (imagens, cores, formatos) deixa de subordinar ao verbal, de modo que a leitura se dê pelo diálogo verbal-visual. [...] na virada do século XXI, uma nova tendência desponta nos livros para crianças, como o diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro). (NASCIMENTO, 2009. p. 50)

E essas novas arquiteturas para além do formato códice complexificam as noções de *leitura*, de *leitor* e, *consequentemente*, de *mediação*, como bem destaca Medeiros (2022).

A(s) materialidade(s) e seus efeitos estéticos

Na literatura brasileira infantil contemporânea, verifica-se que cada elemento constituinte não está ali por acaso e pode ganhar uma nova camada de significação, haja vista que, em seu arranjo estético, a forma-significante (PLAZA, 1982), sugere leituras. Exemplos (Ver Cuadro 1):

Diante do que foi apresentado no quadro anteriormente, entende-se, portanto, que:

Para ler a velha arte [de fazer livros] basta conhecer o alfabeto. Para ler a nova arte devemos apreender o livro como uma estrutura, identificar seus elementos e compreender sua função. [...] Na velha arte todos os livros são lidos da mesma maneira. Na nova arte cada livro requer uma leitura diferente. Na velha arte, ler a última página leva tanto tempo quanto ler a primeira. Na nova arte o ritmo da leitura muda, aumenta, acelera. (CARRIÓN, 2011, p. 61-63).

Considerações Finais

Dessas breves análises, depreende-se que as obras citadas impõem novos desafios para a leitura literária no que se refere à experiência estética, haja vista que as materialidades demandam do leitor a articulação de habilidades perceptivas e cognitivas para construção dos sentidos (SANTAELLA, 2004).

Logo, sejam “analógicas” ou digitais, as materialidades nos e dos livros brasileiros endereçados à infância convidam ao olhar e ao gesto de descoberta (GÓES, 2003; MEDEIROS, 2021), os quais — a partir de estímulos semióticos — potencializam a interatividade e a performance leitora (ZUMTHOR, 2018).

Referências

- Abreu, A. (2013). *Menina amarrotada*. São Paulo, Brasil: Jujuba.
- Almeida, S.; Tangi, F. (2014). *Via láctea*. São Paulo, Brasil: StoryMax.
- Almeida, S.; Tangi, F. (2018). *Inventeca*. São Paulo, Brasil: StoryMax.
- Barros, M. de (2012). *Crianceiras*. São Paulo, Brasil: Webcore.
- Carrión, U. (2011). *A nova arte de fazer livros*. Belo Horizonte, Brasil: C/Arte.
- Colasanti, M. (2004). *A moça tecelã*. São Paulo, Brasil: Global, 2004.
- Freitas, T. (2019). *A tromba*. São Paulo, Brasil: BabaYaga.
- Côes, L. P. (2003). *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*, São Paulo, Brasil: Paulinas.
- Lajolo, M.; Zilberman, R. (2017). *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática.
- Linden, S. V. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Massi, A. (2016). *Monstros no cinema*. São Paulo, Brasil: SESI-SP.
- Medeiros, J. P. S.; Spengler, M. L. P.; Lopes, C. C. (2021). *A construção dos sentidos por meio da ativação de links: as arquiteturas dos livros para as infâncias* (no prelo).

- Medeiros, J. P. S. (2022). *Trouxe a chave?: as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas da percepção* (tese de doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Moreyra, C. (2017). *... e o que veio antes?* São Paulo, Brasil: Baba Yaga.
- Moriconi, R. (2013). *Bárbaro*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letrinhas.
- Navas, D.; Junqueira, M. A. (Orgs.) (2019). *Livro-objeto: pluralidade, potência*. São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.
- O Pensador, G. (2005). *Um garoto chamado Rorbeto*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Panek, B. (2006). Livro de artista: uma integração entre poetas e artistas. *Anais do IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, pp 40-45.
- Plaza, J. (1982). O livro como forma de arte (I). *Revista Arte em São Paulo*, n. 6, São Paulo.
- Ramos, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Rampazo, A. (2018). *Se eu abrir esta porta agora...* São Paulo, Brasil: SESI-SP.
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Brasil: Paulus.
- Suryara (2018). *A velha a fiar*. São Paulo, Brasil: 2 no telhado.
- Vilela, F. (2007). *Lampião & Lancelote*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Ziraldó (2015). *Flicts*. São Paulo, Brasil: Melhoramentos; Engenhoca Filmes.
- Zumthor, P. (2000). *Performance, recepção, leitura*. São Paulo, Brasil: EDUC.

Ilustraciones que hacen historia: una aproximación a la Biblioteca Infantil Argentina de Ada María Elflein

Sabrina Martín UBA / UNSAM / sabrinalujan.martin@gmail.com

Abstract: La Biblioteca Infantil Argentina, publicada por la Empresa Editorial Universo en 1918, es uno de los proyectos de recopilación de materiales que Ada María Elflein escribió para el diario *La prensa* entre 1905 y 1919. La biblioteca está compuesta por ocho títulos —*La visita del presidente; El vendedor de leña; A mano; El ñato; Un deseo cumplido; El hijo de la esclava; La partida y Cacho*— y, a diferencia de su aparición original, se encuentran profusamente ilustrados. Los textos que componen la biblioteca, destinados específicamente a la infancia, pueden enmarcarse en el género tradición, en ellos se recuperan episodios de la historia nacional que actuaban como marco de situaciones que vivían personajes particulares y anónimos. Estos textos se insertaban en un programa que buscaba la producción de una literatura que tuviera objetivos ideológicos nacionalistas y que había comenzado en las últimas décadas del siglo XIX como una de las respuestas a las grandes oleadas inmigratorias. Asimismo, la Biblioteca Infantil Argentina hace su aparición en un contexto en el que había gran cantidad de publicaciones infantiles y en las que la imagen solía ser el centro de la estrategia de comunicación. Considerando estas cuestiones interesa indagar en este trabajo el lugar que las ilustraciones juegan en la Biblioteca Infantil Argentina. ¿De qué manera colaboran las imágenes en la producción de esta literatura que tenía como objetivo acercar a niños y niñas a la historia del país? En términos de la colección, se analizará qué escenas se elige representar de cada volumen y se hará foco en las ilustraciones del volumen titulado *La partida* para poder pensar acerca del poder de agencia que tienen las imágenes (Gell, 2016) y en cómo ciertos motivos iconográficos reaparecen en distintos contextos, provocando no solo nuevas miradas y sentidos sino incluso, como en el caso que nos ocupa, adquiriendo una significación opuesta respecto de apariciones anteriores. Se trata de profundizar en el carácter fundamental que tuvieron (y tienen) las imágenes en libros ilustrados destinados a la infancia para la construcción de un relato histórico nacional.

Palabras clave: Ada María Elflein, ilustración, Biblioteca Infantil Argentina.

La Biblioteca Infantil Argentina publicada por la Empresa Editorial Universo en 1918 fue uno de los proyectos de recopilación de materiales que Ada María Elflein escribió para el diario *La prensa*. La biblioteca está compuesta por ocho títulos: *La visita del presidente, El vendedor de leña, A mano, El ñato, Un deseo cumplido, El hijo de la esclava, La partida y Cacho* y, a diferencia de su aparición original, se encuentran profusamente ilustrados. Desde 1905 hasta 1919, año de su fallecimiento, Elflein publicó los domingos en *La prensa* textos que tuvieron en un principio a niñas y niños como destinatarios y que luego se ampliaron a un público adulto. Actualmente, distintas investigaciones¹ están recuperando a Elflein como una mujer viajera de principios del siglo XX, pionera en realizar sola o en compañía de otras mujeres recorridos por el país y pionera también por su trabajo en un ambiente principalmente masculino como la redacción de un diario.

¹ Pueden consultarse los trabajos de Mónica Szurmurk, *Miradas cruzadas. Narrativas de viajes de mujeres en Argentina 1850-1930* (2007); de María Vincens, *La escritora hispanoamericana en la cultura argentina de entresiglos* (2016) y de Cynthia Cordio “Prólogo” a *Impresiones de viajes* (2018). Asimismo, puede consultarse también el ya histórico trabajo de Julieta Gómez Paz (1961) en el “Estudio preliminar” de *De tierra adentro*.

En lo que respecta a su producción, Ada Elflein comenzó en vida distintos proyectos de recopilación y publicación en formato libro de sus escritos para el periódico, siendo el libro ilustrado *Leyendas argentinas* tal vez su título más conocido. La Biblioteca Infantil Argentina probablemente haya sido interrumpida por los problemas de salud de la autora y su temprano fallecimiento. Esta reúne principalmente textos que se enmarcan en el género “tradición”; como tales recuperan un episodio de la historia nacional que actúa como marco para el desarrollo de una historia protagonizada por personajes anónimos y que generalmente tienen un carácter ejemplificador o de enseñanza moral (aunque no todas). Los ejemplares de la Biblioteca son pequeños cuadernillos de tapa blanda, de 13,5 por 19 cm, de 16 páginas. En la Biblioteca Nacional de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires, los ocho títulos están reunidos en un solo volumen, encuadernados con tapas duras.¹

En “Niños y patriotas ejemplares: una visita a la Biblioteca Infantil Argentina de Ada Elflein” (2009), la investigadora Laura Cilento vincula estos textos a un programa “conscientemente delineado por objetivos ideológicos nacionalistas [que] surge a fines de la década de 1880, fuertemente relacionado con el problema de la incorporación de los inmigrantes a la organización estatal y a la vida civil”. Cilento recupera las palabras de Joaquín V. González, quien escribe que uno de los géneros literarios apropiados para la expresión de los contenidos nacionales es la tradición, además de la leyenda y la epopeya. Considerando la inserción de la Biblioteca Infantil en este programa y contexto socio-político, es posible preguntarse qué relato histórico se narra a los niños y niñas, qué episodios se rescatan del pasado nacional y, en este caso en particular, cómo son ilustrados. Siguiendo el trabajo de Cilento, podemos observar que seis de los ocho títulos de la biblioteca recuperan episodios específicos de la historia nacional; como en *A mano*, en el que se hace referencia a la retirada del ejército unitario del general Lamadrid a través de la Cordillera de los Andes luego de la derrota en Rodeo del Medio en el año 1841. En *El vendedor de leña* se refiere a la campaña del General Belgrano a Salta en 1813; en *Un deseo cumplido*, a la proclamación de la Independencia en Tucumán en 1816; en *La visita del presidente*, a la visita que hiciera Bernardino Rivadavia a una escuela en 1826 y en *La partida*, a la batalla de Catamarca de 1841 en la que el coronel federal Mariano Maza asesina al gobernador José Cubas. En *El hijo de la esclava*, si bien no aparecen personajes históricos, sí se pone centro en el tema de la esclavitud y sucede en un año relevante como 1811. *El ñato* y *Cacho* se alejan del género tradición, acercándose más al cuento.

Como mencionáramos al inicio de este trabajo, los textos de la Biblioteca Infantil Argentina están profusamente ilustrados, reforzando el destinatario infantil. En este sentido es importante señalar que la escuela y la Ley 1420 cumplieron un rol central en la creación de la infancia como público lector (Chicote, 2016) y que esto redundó en que ya en las primeras décadas del siglo XX fueran numerosas las publicaciones infantiles en las cuales la imagen centraliza la estrategia de comunicación ya que ayuda a decodificar la lectura, transmitir valores y cumplir una función estética (Szir, 2007). Asimismo, es importante señalar que en libros y revistas de la época era muy común el uso de imágenes extranjeras o nacionales sin firma ni datos de autor. Era tarea del editor elegir estas imágenes, que en ocasiones contradecían los textos que ilustraban. En el caso de la Biblioteca Infantil, no se encontraron datos de editores o ilustradores, pero sí pueden observarse iniciales que funcionan como firmas. Una que es la más recurrente (HL) se encuentra en todas las tapas menos en *El ñato* (y *Cacho*, que se conserva sin tapa). Este autor recurre a dos “formas” de dibujar: una a color y con más presencia de la mancha y otra, en los interiores del libro, asumimos que utilizando tinta y plumín, en blanco y negro con un uso suelto de la línea. Otra de las firmas que aparece es “Lan”, solo en la escena que acompaña la capitular de “El hijo de la esclava”. Esto da indicios de que al menos hay dos ilustradores para los textos de Elflein.

¹ También se encuentran digitalizados en la página de la misma Biblioteca: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Search/Results?lookfor=ada+maria+elflein>

Como ya se ha mencionado desde la historia del libro (Cavallo-Chartier, 2011) o desde el campo de la literatura infantil y juvenil o la ilustración (Schritter, 2005; Roldán, 2019), las ilustraciones en los libros ilustrados no son mera ornamentación sino que actualizan sentidos del texto y entablan con él distintas relaciones. Los lectores no se enfrentan con textos abstractos sino con objetos materiales, con distintos soportes que permiten la lectura y que consecuentemente, al cambiar, inciden en la producción de sentido; en el caso que nos ocupa, la presencia o ausencia de las ilustraciones es determinante. Asimismo, en estos cambios materiales se hace presente la concepción que los hacedores tienen de las competencias de sus lectores y por otra parte el objetivo de imponer una manera de leer y controlar la interpretación. En el caso de los libros destinados a la infancia, la visión que socialmente se tenga de ella va a incidir en los aspectos estéticos, en las decisiones editoriales sobre el texto y las ilustraciones. Cabe entonces la pregunta ¿de qué manera colaboran las imágenes en la producción de esta literatura que tenía como objetivo acercar a niños y niñas a la historia del país? Para poder reflexionar sobre este interrogante consideraré en esta ocasión el título *La partida*. En esta tradición escrita por Elflein se hace referencia a la Batalla de Catamarca que ocurrió el 29 de octubre de 1841 y en la que el coronel rosista Mariano Maza venció a los unitarios y asesinó a quien fuera en ese momento gobernador de Catamarca, José Cubas. Se narra aquí cómo los unitarios logran huir con la ayuda del sacerdote del pueblo quien a su vez esconde en la iglesia para protegerlo a uno de ellos que se encontraba herido. Ante la llegada de la partida de federales, el sacerdote en complicidad con los habitantes del pueblo en su mayoría indígenas simula que la viruela los ha alcanzado y los federales huyen desesperados. La batalla entonces actúa como marco al inicio del relato, y está acompañada por una ilustración (ver Imagen 1 en Anexo). Si bien la ilustración es anónima y no se ha obtenido información sobre el proceso de edición, puede observarse una marcada correspondencia entre el texto y la imagen pudiéndose argumentar que el dibujo fue realizado con conocimiento del texto en cuestión. Puede apreciarse esto en la cantidad de picas dibujadas y en que la exposición de las cabezas continúa la temporalidad propuesta por la narración, siendo la cuarta cabeza que posee un rasgo diferenciador, el sombrero, y que a la vez está dibujada en un tamaño mayor y de frente: la cabeza del gobernador que se coloca en la plaza seis días después que las demás. Asimismo, la presencia de la filacteria permite situar la imagen en una escena determinada y, en este caso, en el contexto de la guerra civil entre unitarios y federales, retomando una frase difundida por el rosismo que fue “Viva la confederación argentina. Mueran los salvajes unitarios”. Frase similar a la divisa punzó que era obligatoria para sus seguidores, que rezaba: “¡Vivan los federales! ¡Mueran los salvajes asquerosos inmundos unitarios!”. En este sentido, otro elemento que permite abonar a la correspondencia entre el texto escrito por Elflein y la imagen es la representación de la pica, construida con el cuchillo curvo que utilizaban los federales para degollar.

En la visión general de todos los ejemplares, llama la atención la elección del fragmento del texto a ilustrar en tanto la explicitación del hecho violento. Consideramos que el texto apela a una situación picaresca, casi humorística centrada en el engaño a los federales por parte de indígenas y sacerdote; sin embargo, la ilustración de las cabezas en pica obliga a detenerse. Y encontramos que esta imagen dialoga fuertemente con una litografía¹ solicitada por Juan Manuel de Rosas (Imagen 2 en Anexo) luego de que el coronel Mazza informara que habían derrotado al gobernador Cubas. La ilustración de *La partida* presenta un encuadre del sector de la litografía en donde se ubican las cabezas y a su vez presenta diferencias para corresponderse con el texto: solo cuatro cabezas, un escenario de pueblo y no de batalla, y los cuchillos como picas, antes mencionados. Por otro lado, la representación de la fisonomía de las cabezas es diferente entre uno y otro, correspondiéndose más con la iconografía local las de la Biblioteca Infantil Argentina que las francesas. La litografía solicitada por Rosas se reprodujo

¹ Una copia a color de esta litografía se encuentra expuesta actualmente en el Museo Histórico de Catamarca que funciona en la que fuera la casa del ex gobernador José Cubas, asesinado y decapitado en la batalla.



en la *Ilustración Histórica Argentina* en diciembre de 1910 en un número dedicado por entero al período rosista y estuvo acompañada por la reproducción de una carta fechada el 4 de noviembre de 1841 que el coronel Mariano Maza le escribió al gobernador Claudio Antonio Arredondo, informándole sobre la batalla ganada en Catamarca. La *Ilustración Histórica Argentina* fue una publicación vinculada al Museo Histórico Nacional y puede considerarse dentro de las acciones que Adolfo P. Carranza, director del museo, realizó para la celebración del Centenario y en términos más amplios un órgano para la difusión de las imágenes del museo con las que procuró contribuir a la creación de una cultura visual compartida por los argentinos y a la constitución de símbolos e imágenes nacionales. Si bien la *Ilustración Histórica Argentina* estaba destinada a un público de ingresos elevados, también Carranza distribuyó reproducciones

a publicaciones como *La ilustración Sud-Americana*, *Caras y Caretas*, *PBT*, *El Hogar*, *La Mujer*, que tenían llegada a un público más diverso (Gluzman, 2013). Así, también promocionó y divulgó imágenes que proponían una estética de glorificación de héroes nacionales, batallas, eventos históricos que llegaron a manuales destinados a la infancia, folletos y *souvenirs* del Centenario (Malosetti Costa, 2012). También es fundamental señalar que la litografía encargada por Rosas aparece reproducida en blanco y negro en el ejemplar del 10 de agosto de 1884, en el periódico *La Ilustración Argentina* con un texto que explica que “es fiel a la reproducción de la que Rosas, para conmemorar este sangriento acontecimiento con que terminaron los contrastes de la Cruzada libertadora de Lavalle, mandó litografiar e iluminar en la casa de Lemercier, en París, por medio de sus agentes allí”. El periódico advierte que solo procedieron a modificar la inscripción por una que para ellos era más apropiada: “Un degüello de unitarios. Último episodio de la cruzada libertadora del Gral. Lavalle”.

En este punto, es interesante señalar cómo una imagen puede tener un significado y también puede significar lo contrario. Les hacemos decir a las imágenes diferentes cosas. Rosas utiliza la litografía como celebración, pero también podemos aventurar que como propaganda del hecho contribuye a crear un clima general de miedo, como ha sucedido en diversas situaciones históricas. El historiador del arte Horst Bredekamp afirma que continuamente se encuentra en la historia la intención de mostrar imágenes de ajusticiamiento y que estos hechos, además de generar un clima de miedo, tienen “la directriz de borrar la distancia entre el hecho, la imagen y la contemplación” y esto tiene consecuencias en quien mira ya que “al convertirse la mirada en instrumento de la toma de partido, el observador se transforma en cómplice” (2017, p. 171). La imagen de la batalla de Catamarca ha sobrevivido en el tiempo y se la ha hecho comparecer ante distintos espectadores, impulsando desde el acompañamiento textual que sea mirada en una dirección determinada. Cuando de esa litografía original se realiza un encuadre de cabezas en picas y se la ofrece a los niños, se pretende narrar una Historia más allá del texto o llevarlo a su máxima expresión.

La ilustración de *La partida* que, presuponemos, está realizada por quien firma con las iniciales “HL”,¹ incluye de manera latente la imagen original de la batalla de Catamarca y sus posteriores apariciones. Y, aun cuando el observador directo no pueda saberlo, esos sentidos están en el libro ilustrado para niños contribuyendo a la conformación de una cultura visual de la época que necesita o tiene por objeto fijar un pasado histórico para consolidarse en el poder. En esta ilustración se libra una batalla sobre el poder de contar la historia a partir de la literatura ilustrada. Al colocar la ilustración en el libro se pretende que el niño sea cómplice del hecho sucedido o, mejor aún, de quien lo narra; debe tomar posición ante las cabezas en picas, esa es la actualización que la ilustración ha realizado de la batalla de Catamarca. Lo que era marco de la acción principal en el texto se vuelve figura central en la ilustración, y la imagen interpela con su brutalidad a los pequeños espectadores. La imagen sintetiza la batalla en picas y al rosismo en degüellos, contribuyendo a la narración de una sola historia.

Referencias

Bredekamp, H. (2017). *Teoría del acto icónico*. Akal.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.

Chicote, G. (2016). Mercado editorial e infancia: los comienzos hasta Colibrí (1921-1932). En: Delgado, V. y Rogers, G. (Eds.). *Tiempos de papel: Publicaciones periódicas argentinas (Siglos XIX-XX)*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

¹ En *La partida*, HL firma la tapa, la capitular y la viñeta que se encuentra al final del cuento. Si se coteja la capitular con la primera ilustración del cuento, que es la imagen que se considerará en este trabajo, se puede observar el uso cargado de la línea y el manejo de sombras y la construcción de fondos a partir de tramas lineales. Esto podría ser un indicio de que es el mismo ilustrador, aunque la ilustración no tenga firma.

Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/78>

Cilento, L. (2009). Niños y patriotas ejemplares: una visita a la Biblioteca Infantil Argentina de Ada Elflein. Conferencia dictada en la Tertulia Americana de mayo en la Biblioteca Nacional de Maestros el viernes 29 de mayo de 2009. [Gentilmente la autora cedió el texto para el presente trabajo.]

Gluzman, G. (2013). Imaginar la nación, ilustrar el futuro. *Ilustración Histórica Argentina e Ilustración Histórica en la configuración de una visualidad para la Argentina*. En: Laura Malosetti Costa y Marcela Gené (Comp.) *Atrapados por la imagen. Arte y política en la cultura impresa argentina*. Edhasa.

Malosetti Costa, L. (2012). Arte e Historia en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo en Buenos Aires. *Caiana*, #1, pp. 1-12.

Roldán, D. (comp.) (2019). *Palabra de ilustrador*. Eudeba.

Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Lugar editorial.

Szir, Sandra (2007). *Infancia y cultura visual*. Miño y Dávila.

Un Quijote ilustrado por los niños de Azul, Ciudad Cervantina de la Argentina

Prof. Estela Cerone Instituto Superior de Profesorado N° 156 Palmiro Bogliano de Azul /
latines2016@gmail.com

Eje temático 9: Poéticas, narrativas y diálogos en el lenguaje de la imagen.

Palabras clave: Quijote, niñez, ilustración, identidad, trascendencia.

Se hace necesaria una introducción preliminar que contextualice el proyecto educativo a relatar, el porqué de esta apuesta a la lectura de un clásico, el *Quijote*.

La ciudad de Azul, en Provincia de Buenos Aires, Argentina, tiene una tradición cultural donde lo literario ha sido uno de sus baluartes. A principio del siglo pasado, se instala en ella el Dr. Bartolomé Ronco, quien atesora un valioso patrimonio literario. Así, las colecciones del *Martín Fierro* y de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* son reconocidas como las más importantes del país. A su muerte, la esposa cuidó celosamente todo, hasta sus últimos días, cuando donó a la comunidad la casa en que viviera, con la biblioteca completa, y pasó a ser administrada por una Asociación Civil que hoy lleva su nombre.

Ese rico legado permaneció guardado hasta que, en el año 2004, la Asociación Española, junto a las Asociación del Complejo Cultural B. Ronco, produce un hecho trascendente: la Exposición Cervantes, en el Teatro Español de Azul (bellísimo edificio de reconocimiento internacional). Dicha muestra tuvo implicancias nacionales e internacionales. Así, desde la sede UNESCO Castilla – La Mancha, llega la invitación a postularse como “Ciudad Cervantina”.

El dossier elevado, elaborado por toda una comunidad inquieta, devino en que en el año 2007, la ciudad de Azul, por el Decreto 1/2007, lograra ese reconocimiento, así como Guanajato, lo era ya en México, y luego lo sería la ciudad de Montevideo, en Uruguay.

Alcanzado este logro, se debían concretar acciones que dieran cuenta año a año de esta designación y tímidamente surge una idea, la de realizar un proyecto colectivo que se dio en llamar Festival Cervantino de la Argentina. Desde entonces, se realizan dichos festivales. De carácter público-privado, reúnen en su programación lo académico junto a lo popular. Su XIV edición está a concretarse en este 2020.

Su programación se sostiene sobre cuatro pilares: Cultura, Educación, Patrimonio y Gestión comunitaria.

En el devenir de los catorce años, el *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* ha sido un territorio al que se llegó no solo desde lo literario, sino desde los distintos lenguajes artísticos. Cientos de experiencias en los niveles de la educación, desde inicial hasta universitario, podrían relatarse.

Elijo uno de los proyectos más relevantes, el denominado “Un Quijotito ilustrado por los niños de Azul”, del año 2008. Dice Lucía Megías:

Desde que empezamos a soñar este proyecto, en el año 2007, hasta el día de hoy, este no ha parado de crecer, multiplicándose cada vez en alternativas pedagógicas valiosas.

A nivel personal, me obligó a la lectura y relectura de la obra y, cada vez que lo hago, me enriquece y me deslumbra. Tomando una afirmación de Ana María Machado: “Un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda”.¹

Esta experiencia educativa de largo aliento fue concebida por el Lic. José Manuel Lucía Megías, con la coordinación local de la Prof. Margarita Ferrer a cargo de un equipo multidisciplinario, en el que participé coordinando los talleres, como directora en ese momento de la Escuela de Estética de Azul.

El proyecto se concretó en dos etapas: la primera, años 2007-2008, que culmina con la publicación de un libro (*Las aventuras de don Quijote de la Mancha y de su escudero Sancho Panza*) ilustrado por los niños de las escuelas primarias del distrito de Azul, y es editado por la editorial Alfaguara. En los años 2009-2010, se va por una segunda etapa, con una versión completa de la obra, dado que la realizada anteriormente daba cuenta de la primera parte, contando con la participación de cuarenta escuelas del distrito de Azul. En esta oportunidad, *El Quijotito* fue publicado por Editorial Azul, empresa azuleña surgida al calor del impulso de la Ciudad Cervantina.

Se contó con la adaptación que el Lic. Lucía Megías y equipo realizaran en España y que había sido ilustrada por niños de ese país. En esta oportunidad se realiza una mínima modificación en cuanto a la adaptación del lenguaje, a cargo de la Prof. Ferrer, en cuanto a palabras de difícil comprensión para nuestros niños, siendo absolutamente respetuosos de estilos y formas ya definidas.

Tanto en una como en otra edición, los objetivos generales que nos propusimos fueron los mismos:

- Capacitar a los docentes en la interdisciplinariedad a partir de talleres en encuentros voluntarios sobre el *Quijote*, su contenido, contexto histórico de la obra, escritura creativa y los lenguajes artísticos, centrando en la ilustración.
- Fortalecer las escuelas primarias como centros de trabajo en un proyecto común de proyección nacional e internacional.
- Contribuir al desarrollo de la imaginación creadora de los niños.
- Potenciar el diálogo, la tolerancia y las estrategias de cooperación comunicativa como vehículo de comprensión

Cuando diseñamos el plan de acción, sabíamos que deberíamos establecer una red de relaciones que iban tanto desde lo específico: la lectura e ilustración de la obra, hasta contar con los recursos materiales y las instituciones que apoyaran los mismos, tanto públicos como privados.

Así fue que, elaborado el proyecto, dimos el primer paso, interesar a los Inspectores de Nivel Primario. Contando con su aceptación y entusiasmo, avanzamos y realizamos en la Escuela N.º 2 de nuestra ciudad la presentación para directivos, docentes y bibliotecarios, con la presencia de inspectores de Primaria,

¹ Machado, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá, grupo Editorial Norma, p. 20.

Artística, miembros de la Asociación Española y del Intendente municipal. Fue tan buena la recepción, que sentimos que teníamos ganada buena parte de la tarea; la participación entusiasta de los docentes. Ahí establecimos una condición que para nosotros era básica: los que se sumaran deberían hacerlo como un disfrute y no como una obligación.

Se inicia así la inscripción voluntaria. Entre tanto, se analizaba cómo hacer para que las escuelas tuvieran el texto adaptado a los fines de concretar la lectura y posterior ilustración. Así fue que el periódico local de mayor tirada en la ciudad, el diario *El tiempo*, se suma y edita miles de fascículos que distribuimos en cada escuela. Que pusiera en su tapa un Mickey, portada del *Quijote* de Disney, es un capítulo aparte que lleva anécdotas varias a relatar.

Con el material de lectura para distribuir volvemos a reunirnos, ahora con los docentes que se habían inscripto, más de cuarenta escuelas primarias del distrito y la Escuela de Estética, a los fines de realizar el “sorteo democrático” del capítulo. Cada escuela ilustraría uno; así fue que utilizamos dos bolilleros, uno con el número de la escuela y otro con los capítulos, condición que dio igualdad de oportunidades, y de alguna manera intentamos que la obra fuera leída en su totalidad, hasta llegar a la escena a trabajar.

¿Cómo motivar para que la lectura fuera significativa, se adentrara en lo medular del relato y superara la idea de *dibujo*? Debíamos trabajar el texto desde distintos ángulos, de ahí los talleres de escritura creativa que fueron dando carnadura a los personajes, y los talleres de argumento de la obra y el contexto histórico de producción. Uno de los sentidos de la propuesta es que los docentes de una ciudad “Cervantina” fueran parte activa en el conocimiento de la obra de referencia, llegando al mayor número posible.

Sabíamos que los niños se sienten más motivados, por lo general, frente a la propuesta del lenguaje plástico que ante la lectura, por lo que unimos ambas a los fines de facilitar la entrada al proyecto y abarcar ambas competencias.

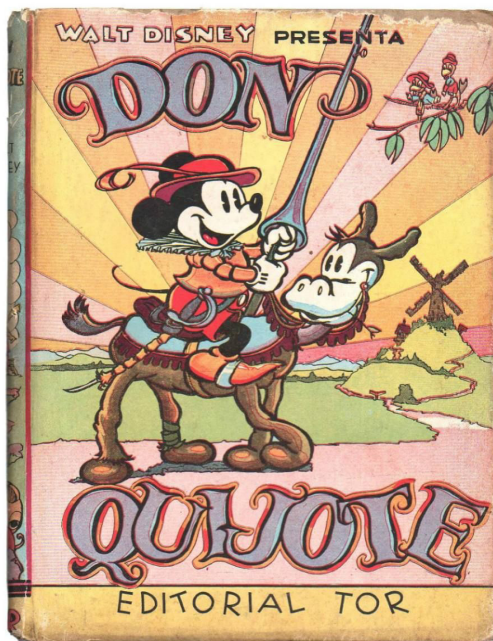
Decía que dibujar no es lo mismo que ilustrar, por lo que nos pusimos en contacto con Mónica Weiss, por ese momento presidenta de la Asociación de Ilustradores de la Argentina, quien se sintió motivada por la propuesta y se instaló en la ciudad para brindar tres talleres de ilustración, de carácter teórico-práctico.

Desde lo teórico, se dedicó explicar con proyecciones el sentido que cada autor había dado a su realización en múltiples imágenes y textos, que enriqueció a los concurrentes, que fueron más de cien. Fueron tres jornadas de trabajo, fuera del horario escolar, a las que se sumaron maestros de plástica, de grado, bibliotecarios, directivos, alumnos de la Escuela de Bellas artes y público en general.

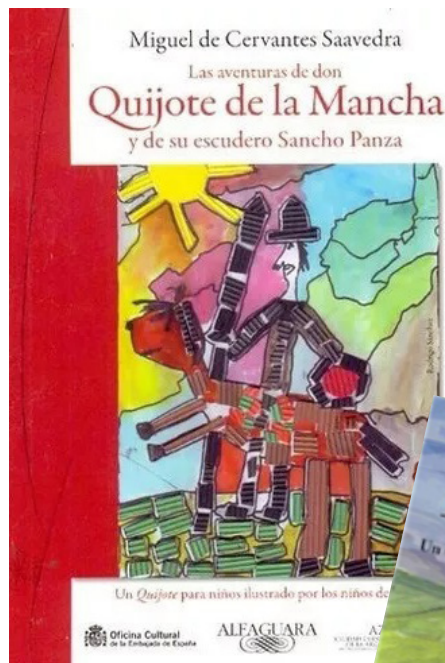
En cuanto a lo práctico, cada uno de los participantes pensó una escena y realizó su propia producción. Todas ellas fueron analizadas por nuestra ilustradora, se realizaron aportes y se salvaron dudas. Fue una experiencia más que motivadora.

Con todo ese bagaje, los concurrentes volvieron a sus escuelas y propusieron los materiales que requerirían según la técnica elegida.

Nuestro propósito, entonces, fue que todas tuvieran idénticas posibilidades, desde las que contaban con ningún recurso, las de las barriadas más humildes, hasta las escuelas del centro o las privadas. Fue



Versión infantil distribuida por diario El Tiempo en las escuelas



Primera obra de ilustración de los niños de Azul. 1º parte

Segunda publicación con las dos partes del Quijote, editado por Editorial Azul



así que se compraron todos los materiales, pinceles, lápices, acuarelas, acrílicos, crayones, témperas, hojas, pegamento, plasticolas y tizas de colores, entre otras.

A partir de ahí, fuimos desde la Escuela de Estética acompañando los procesos en los distintos servicios, aportando docentes de plástica donde no los hubiera o analizando los textos cuando los requirieran. Todos en pos de todos, compartiendo experiencias que se fueron filmando en sus momentos más destacados. Cada escuela trabajó libremente, y el proyecto fue tomado como referente para el distrito; por lo tanto, avalado desde la conducción educativa distrital. Ahí comprobamos la variedad y riqueza de los distintos abordajes, donde no solo fueron niños y docentes, sino padres y comunidades educativas que participaron de la realización. Surgieron expresiones teatrales, exposiciones y muestras de referencia. Cada servicio antes de enviar las producciones concretó su muestra, con presencia de toda la comunidad, con los niños como protagonistas de las historias y sus ilustraciones. Niños narradores.

De dicha filmación resultó un CD: "Así se hizo el Quijotito"; junto a las imágenes de los niños, se entrevistó a los docentes que brindaron sus experiencias, como así también a aquellos que desde lo económico hicieron posible el proyecto: los directivos de la Asociación Española, el Lic. Lucía Megías, representantes políticos de la comunidad, la Oficina Cultural de la Embajada de España, entre otros.

Antes de la selección que realizó la ilustradora Mónica Weiss con prestigiosas artistas azuleñas, todos los trabajos (1400) fueron expuestos durante cuatro días en el salón de usos múltiples de la Cruz Roja.

Se organizaron visitas de todas las escuelas y la guía de los contingentes estuvo a cargo de los alumnos de la carrera de Lengua y Literatura de Instituto Superior de Profesorado 156 de Azul, que analizaban las ilustraciones en tanto las ubicaban en la trama de la obra.

El trabajo realizado por los docentes fue invaluable. Desde la lectura de un texto investido de significados plurales, los juegos con bocetos y los dibujos, las técnicas para pintar, la composición y la verbalización de lo que se iba haciendo, el manejo de las metáforas, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales, todos saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos.

Llegar a que el grupo Santillana, en su colección Alfaguara, pusiera en su catálogo nuestro libro, y luego que nuestra editorial azuleña hiciera lo propio, nos dio la satisfacción de la tarea realizada. ¿Cuántas personas fueron necesarias para todo el recorrido? Difícil saberlo, pero sí imaginable. Una comunidad en pleno detrás de la lectura de un clásico.

Decir que este proyecto fue declarado de Interés educativo por el Consejo General de Educación (Res. 3251/07), de Interés Académico por la U. N. de La Plata (Res 737/07) y de Interés Educativo Provincial por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

Desde entonces vamos por el mundo con nuestros Quijotitos, y sería para otra relatoría todo lo que hemos ido viendo en nuestros ilustradores, experiencias algunas que nos emocionaron hasta las lágrimas. Solo una: en el libro de visitas de la Casa Ronco, lugar sede de la colección, un niño firmó y puso al lado de su nombre el siguiente texto: "Ilustrador del Quijote".

Quiero cerrar con las palabras de Lucía Megías en la contratapa del primer libro:

¿Cómo se imagina un niño a Don Quijote y Sancho Panza? ¿Cómo sus aventuras, ilustradas por cientos de artistas a lo largo de los últimos cuatro siglos, se convierten en líneas y colores en su imaginación? Las respuestas pueden ser tantas como las miradas de los niños que se acercan por primera vez a las historias imaginadas por Miguel de Cervantes a principios del S. XVII. Y aquí está nuestro Quijote para niños ilustrado por niños para confirmar cómo Don Quijote y Sancho siguen cabalgando y haciéndonos reír y pensar en el S. XXI.

Bibliografía

- Lucía Megía, J. M y Ferrer, M. (2008). "Las aventuras de don Quijote de la Mancha y de su escudero Sancho Panza" en *Un Quijote para niños ilustrado por los niños de Azul*, Alfaguara.
- de Cervantes Saavedra, M. Adaptación de Diana Calderón Romo, Marta Calzón Iglesias y José Manuel Lucía Megías. "El Quijotito" *Un Quijote para niños ilustrado por los niños de Azul*. Editorial Azul-2013.
- Don Quijote en Azul 9*. (2017). Actas selectas de las IX Jornadas Cervantinas celebradas en Azul (Argentina) en 2016. Editorial UNICEN, Tandil.
- Lucía Megías, J. M. y Rep, M. (2019). *Conferencias Cervantinas Ilustradas*. Grupo Editorial Sial Pigmalión. S.L Madrid. España.
- Vigostskii, L. S. (1997). *La imaginación y el arte en la Infancia*. Distribuciones Fontamara.
- Machado, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá. Grupo editorial Norma.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Editorial Comunicarte.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Imaginaria*, N.º 129. 26 de mayo 2004. www.Imaginaria.com.ar-weiss

Trazando caminos y secretos hacia un libro-álbum.

Una experiencia artística

María Martha Paz / mmpazsma@gmail.com

Sabina Nó / no.sabinacreativa@gmail.com

Eje temático 9: Poéticas, narrativas y diálogos en el lenguaje de la imagen.

Abstract: Todo libro-álbum potencia la imaginación, la creatividad y el sentido crítico. En el libro *Un camino y un secreto*, de María Martha Paz, palabra e imagen van de la mano, a destiempo, invitando al lector a tomar un rol activo con el objeto de llenar de sentido los silencios. Este trabajo narra la experiencia que en forma interdisciplinaria realizaron una autora, una ilustradora, una diseñadora, docentes y alumnos en escuelas primarias privadas, públicas y rurales en territorio de la comunidad mapuche, de SMA y Buenos Aires. Mediante esta nueva versión de Hansel y Gretel en la nieve, escrita, diseñada y editada en la Patagonia, exploraremos diversas creaciones artístico-literarias y plásticas que facilitaron la reflexión de los caminos recorridos hasta este presente y los secretos que todos tenemos guardados.

Palabras clave: libro-álbum, literatura infantil, Patagonia, lenguajes artísticos, edición, lectores, infancias, escuela, derecho a la belleza.

Introducción

Un camino y un secreto fue un trabajo en equipo que involucró a muchas personas, cada una con una tarea diferente. Alguien propuso escribir un microrrelato a partir de una imagen con un camino nevado. María Martha escribió una versión de Hansel y Gretel en la nieve. Carina Redi lo ilustró. Sabina Nó lo diseñó. Daniel Tórtora lo editó. Muchos chicos lo leyeron en escuelas, bibliotecas y ferias; y hoy, muchos docentes lo están trabajando como disparador para hablar sobre caminos y secretos.

El objetivo de este trabajo es compartir este proyecto que se inició en un lugarcito de la Patagonia y se va desparramando por muchos lados inesperados. Contar cómo fue este proceso y cuál es el recorrido que hizo y sigue haciendo.

Editar es complejo. Editar un libro para niños, más. Editar un libro-álbum, más aún. Editar un libro-álbum fuera de Buenos Aires, más difícil todavía.

Quizás lo más complicado es entender de qué se trata un libro-álbum. No es un libro ilustrado, como muchos piensan, sino que es un libro que exige leer imágenes. Imágenes que en realidad son previas a las palabras. Al leer imágenes, estamos leyendo el mundo. Leemos imágenes todo el tiempo desde que nacemos. Por eso, es indispensable dar esta herramienta a los niños de hoy, expuestos a pantallas desde muy temprana edad. Debemos ayudar a que los niños puedan leer imágenes y palabras como un todo. Palabras e imágenes que casi nunca coinciden. La mayoría de las veces las palabras dicen algo, pero las imágenes muestran otra cosa. Aprender a leer libros-álbum contribuye a aprender a interpretar el mundo. Por eso creemos que es un recurso que debe incluirse en el trabajo cotidiano de la escuela como algo sostenido y sistemático.

Queremos contar cómo se gestó este proyecto, cómo lo llevamos a la práctica, qué es lo que nos funcionó y qué no tanto, cuáles fueron los resultados y desafíos que enfrentamos y finalmente cuál creemos que es su importancia. Queremos compartir nuestra propuesta teniendo en cuenta que cada experiencia es única y que cada escuela tiene sus particularidades y diversidades, tanto de alumnos como de docentes.

Gestación del libro-álbum

El libro-álbum es un objeto en sí mismo, en el que todos sus elementos están al servicio de la unidad. *Un camino y un secreto* es el espacio de convivencia de distintos lenguajes:

- El lenguaje de la palabra, creado por María Martha, quien contó esta historia con palabras, sonidos y silencios para ser narrada.
- El lenguaje de la ilustración, creado por Carina, quien imaginó, ilustró y llevó a la realidad a los personajes, el clima y el aroma a través de colores, formas y texturas.
- El lenguaje que da sentido a ambos universos: el diseño, creado por Sabina, quien tomó la decisión de qué, dónde, cuándo, cómo y por qué se muestra o se esconde al lector cierta información, ya sea imagen o palabra.

Así, el objeto cobra sentido como libro-álbum en una relación enriquecida para luego entrar en escena el próximo autor, que es el lector-oyente-un nuevo creador, hacedor de su propia lectura y de nuevas historias a partir de su recorrido como lector.

Puesta en práctica

Escuela N.º 161. SMA – NQN- Septiembre/noviembre 2019

Nuestra primera experiencia fue en Payla Menuko, una escuela rural ubicada en territorio de la comunidad mapuche con 98 alumnos. En esa oportunidad trabajamos con 20 chicos de cuarto y quinto grado, entre nueve y catorce años, a lo largo de ocho encuentros. En un informe diagnóstico correspondiente al primer cuatrimestre, la docente describe al grupo de la siguiente forma:

Es un grupo numeroso y caótico (se dispersa rápidamente), necesitan fortalecer los hábitos del orden (cuidados del espacio y de los materiales), de la escucha (la calma y el silencio) y del respeto en todos los niveles (respetar al otro sin juzgar, respetar mi trabajo que es tan valioso como el de mi compañero).

Es un grupo con procesos creativos todavía aniñados (el bullicio interno que tienen no les permite desplegar sus capacidades). Los tiempos de concentración son cortos para algunos, cualquier factor externo puede provocar distracción con efecto dominó. Sus producciones son interesantes. Hay que trabajar lo vincular.

El objetivo del proyecto educativo “De acá no más” fue que los alumnos vivenciaran un proceso de creación sostenido y pautado con un producto final vinculando literatura y plástica. Los pasos que seguimos fueron:

- 1 En el aula y en forma individual, creación de dos personajes: descripción física, virtudes, relación entre ellos e invención de un secreto escondido en un bolsillo, que pudiera caber en la palma de la mano.

2 En el taller y en forma individual, realización gráfica de los personajes con la técnica collage.

3 En el bosque de la escuela y en grupos de a dos o tres compañeros, producción escrita de un relato a partir de experiencia *sensorial y lúdica* en la que palabras e imágenes de objetos estaban unidas por un hilo y colgadas de ramas de árboles.

4 En el aula y en forma grupal, reescritura del texto en computadora incorporando y sustituyendo frases, adjetivos, conectores...

5 En el taller y en grupo, realización gráfica de una escena del cuento creada con la técnica collage. Incursión en el concepto de “doble página”.

6 En el taller y en forma grupal, creación de la escena incluyendo los personajes, las palabras, las imágenes recortadas y los hilos que las unían.

7 En el taller y en forma grupal, socialización, puesta en común e intercambio de ideas. Se abrieron ventanas y puertas en la cartulina que hizo de soporte y se sumaron otras páginas desde donde aparecieron personajes, objetos o secretos.

8 En el bosque y en forma grupal, cierre del proyecto. Caminata hacia un bosque fuera de la escuela. Presentación del cuento con formato de libro-álbum propio y lectura compartida, mate mediante.

Escuela N.º 179 - SMA - NQN. Octubre 2019

En el marco de la XII Feria Regional del Libro de San Martín de los Andes, la escritora fue invitada a compartir la lectura del libro en primer y segundo grado, por separado. La escuela está ubicada en el centro de la ciudad, cerca de un barrio humilde y cuenta con una biblioteca y docentes muy comprometidos con el aspecto social y de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Como actividad de prelectura, los chicos, sentados en ronda, guardaron sus secretos primero en la mano y luego en el bolsillo. A continuación, María Martha leyó con los niños el cuento, y ellos trataban de encontrar algún secreto entre esas páginas. Luego de descubrirlo, algunos se animaron a contar sus propios secretos. Finalmente, pegaron una tarjetita con los datos del libro y se comprometieron a reflexionar sobre sus propios secretos con la docente del grado.

Se desarrolló un segundo encuentro un mes después. Esta vez participó también Sabina y la actividad se llevó a cabo con los dos grados juntos, aproximadamente 40 niños. Los chicos dibujaron en papeles sus secretos (algunos también los escribieron) monitoreados por los docentes. Paralelamente, Sabina trabajaba con grupos de a 4 niños, a quienes se invitó a pintar sus recorridos con témperas sobre un gran cartón guiados por preguntas como: ¿Cómo es tu camino? ¿Ancho o angosto? ¿Largo o corto? ¿Recto o sinuoso? ¿Con qué te encontraste en ese camino? ¿Qué esconde?

Escuela N.º 359 - SMA - NQN. Noviembre 2019

La escuela está ubicada a 15 km del centro. El primer encuentro se desarrolló en el Salón Municipal, con aproximadamente 50 niños de primer ciclo. Las actividades iniciales de prelectura fueron las mismas que las desarrolladas en la Escuela N.º 179.

El segundo encuentro se realizó solo con los chicos de primer y segundo grado, quienes socializaron sus caminos y secretos escritos en los cuadernos. Luego, cada uno recibió un trocito de lana que

representaba su camino y al que podían modificar con nudos y moños, trenzando o enrollando. Después, esos hilos se pegaron sobre una base armada de cartones pequeños unidos entre sí. Un niño propuso elevar uno de los cartones. A continuación, los chicos se dibujaron de frente y dorso con el secreto guardado en un bolsillo y situaron a estos personajes sobre los caminos trazados. Finalmente, el camino se plegó, los personajes se apilaron y se guardó todo en una cajita.

Escuela N.º 313 - SMA - NQN. Noviembre 2019

El único encuentro se desarrolló en el SUM de la escuela con seis grupos de segundo y tercer grado, aproximadamente 120 alumnos. Mientras pasaban las imágenes en una pantalla, María Martha leyó el cuento con micrófono, con muchas dificultades para lograr la atención de la audiencia. Algunos alumnos que estaban ubicados cerca pudieron contar sus secretos, pero costó mucho la escucha. Finalmente, los chicos fueron convocados a tomar la merienda en sus aulas. La escritora y la diseñadora entregaron caramelos y tarjetitas de la historia y prometieron un segundo encuentro que no pudo concretarse debido a la cantidad de actividades pendientes por fin de año.

XII Feria Regional del Libro de SMA - NQN. Octubre 2019

Quince adultos y diez niños de edades diversas se reunieron en ronda en el Teatro San José. Primero, Sabina pidió a los participantes que cerraran sus ojos, extendieran sus brazos, pensarán algún secreto y lo guardaran en sus manos. A continuación, mientras las imágenes pasaban en la pantalla, María Martha contó el cuento con la colaboración del público. Finalmente, todos buscaron sus secretos y entre susurros y risas los compartieron: uno era invisible, otro contó que se le había caído el control remoto y se le había roto, otro se había comido el chocolate de papá.

Escuela Primaria Nro. 20 - Ciudadela – Bs. As. Diciembre 2019

Con el apoyo de la directora Marcela Testi, la ilustradora Carina Redi compartió la lectura del libro con 22 alumnos de tercer año, acentuando los silencios de *Un camino y un secreto* y fomentando un clima de intriga. La actividad plástica consistió en crear un *collage*, la misma técnica que la utilizada en el libro. Con gran entusiasmo y en forma individual, los chicos eligieron papeles (de revista y reciclados) con diversas texturas y colores, y representaron partes del relato dando cuenta de las múltiples formas de contar a través de las imágenes creadas.

Noche de las Artes - SMA - NQN. Enero 2020

Durante enero, en San Martín de los Andes se realiza la Noche de las Artes, un evento en el que la calle principal se vuelve peatonal y los artistas de la ciudad se reúnen. Así es como Sabina y María Martha armaron debajo de un gazebo un espacio de lectura con almohadones, alfombra, canastos..., y otro taller de exploración plástica.

Durante la primera Noche de las Artes, se propuso a los niños, reunidos en grupos de a seis aproximadamente, pintar sus caminos con témpera y pegar hilos sobre un gran cartón, una superficie única. Cada grupo socializó sus secretos sin conocerse previamente. Los adultos miraban de cerca la actividad sin interferir en el proceso. Luego, se leyó el cuento entre todos los participantes.

Durante la segunda Noche de las Artes, el procedimiento se realizó en el orden inverso al realizado la noche anterior. Primero, se leyó el cuento en grupos sentados en ronda. Luego, los chicos sacaron de una canasta tarjetas con hilos y palabras del cuento y recibieron una pieza similar a la de un rompecabezas para pintar de a dos. Palabras, hilos, marcadores y témpera se utilizaron en la construcción de sus propios caminos. La complejidad de la propuesta consistió en construir un recorrido con un otro desconocido

anteriormente. Finalmente, todas las piezas unidas aleatoriamente armaron un laberinto.

Resultados

a) 350 chicos, desde los 2 años hasta los 16, y 22 adultos *participaron* de la experiencia.

b) La mayoría de los participantes se animó a *revelar sus secretos* oralmente y escribirlos o dibujarlos. Con respecto a los caminos, algunas respuestas fueron:

Vine de Chile, pero antes pasé por Aluminé.

Yo vivía en Buenos Aires y ahora vivo acá.

En cuanto a los secretos, algunos fueron:

Me comí el chocolate de mi papá.

Se me cayó el control remoto y se me rompió.

c) A partir de la lectura del cuento, se crearon once libros-álbum y otros textos pertenecientes a diferentes géneros literarios como microrrelatos o poesías. Compartimos algunos fragmentos de estas *producciones escritas*:

Hace mucho tiempo nevó. En la nieve se encontraba un hermoso diamante escondido alrededor unas flores. Una señora con mucho frío iba caminando, al pisar las flores algo puntiagudo le pinchó el pie. Luego se dio cuenta de que era un diamante. Lo agarró y se lo llevó a su casa. (Guada y Juli)

El burro había caminado 100 kilómetros y llegó cansado a su muerte. (José y Awkin)

d) Luego de reflexionar sobre los recorridos propios y los secretos, algunos grupos lograron *consolidarse como grupo* y *mejorar el clima áulico*.

e) El *número reducido de alumnos* favoreció el éxito del proceso y permitió los buenos resultados.

f) La creación de un *clima de intimidad, complicidad y curiosidad* ayudó a que los participantes pudieran develar sus secretos, enriqueciendo así la experiencia.

g) *Docentes comprometidos* con el proyecto y sus grupos, que anticiparon la tarea y realizaron las actividades propuestas, facilitaron que los chicos se apropiaran de la historia y pensaran acerca de sus *propios caminos y secretos* para poder decidir cómo seguir recorriéndolos.

h) En todas las experiencias se lograron *trabajos compartidos y colectivos*, en los que los niños pudieron socializar con un otro y realizar procesos de producción variados según el uso de las técnicas, secas o húmedas, y principalmente *collage*.

i) *Lo informativo, lo estético, lo organizativo, la dinámica grupal, lo visual y lo escénico* se definieron previamente y se reflejaron en el resultado.

En conclusión, el objetivo inicial de realizar un trabajo colectivo estético, en el que los caminos se unieran y cruzaran y muchos secretos se develaran, se concretó mejor en los espacios que contaban con un número reducido de niños, en los que hubo un mayor compromiso de los docentes y en los que las facilitadoras pudieron desenvolverse más seguras.

Importancia

El proyecto del libro-álbum *Un camino y un secreto* facilitó en niños y adultos...

- el acceso a *herramientas* para leer mejor no solo textos sino el mundo interno y externo, interpretarlo,
- el ejercicio del *derecho de las infancias a la belleza*, a un hecho estético desde el punto de vista plástico y literario,
- la *reflexión acerca de la propia historia* y la conciencia de la construcción de lo vivido y lo por venir, y
- la *vivencia de una construcción colectiva*, poniendo en juego gustos, modos, e intereses con un otro diferente.

Bibliografía

Krasmanski, O. (1994). *El árbol azul*. Bs As. Argentina. Ed. A Construir.

Paz, M. M. (2019). *Un camino y un secreto*. San Martín de los Andes, Argentina: Ediciones de la Grieta.

