

PUNTOS DE LECTURA. La formación de comunidades lectoras

Florencia Fagnani y Rocío Malacarne (compiladoras)

Laura Blanco

Mila Cañón

Florencia Soledad Fagnani

Rocío Malacarne

María Marta Martínez

Rosario Membibre

María José Rizzo

María Belén Salgado

Marianela Valdivia

María Soledad Varela

Editora: Jennifer Saya

Mar del Plata, 2014



Proyecto perteneciente al Voluntariado Universitario, Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación.



Organización participante: Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura

<http://www.jitanjafora.org.ar>

“Donde las palabras escasean y se aniquilan, aquél capaz de tratar con ellas, hilvanarlas, hacerlas jugosas, puede ver más allá...”

Liliana Bodoc



Para los grandes que piensan que es posible,
para los chicos y chicas que necesitan las palabras...





Índice

Introducción:

Voluntariado Universitario.....	5
Un puente construido con palabras (por Florencia Fagnani).....	5
1. Lecturas en compañía (por Mila Cañón y Rocío Malacarne).....	7
2. Palabras para estar lejos (por Rocío Malacarne).....	10
3. Un abrazo en la lectura. Mediación en una salita maternal (por Florencia Fagnani y Rosario Membibre).....	14
4. Escenas de lectura en un centro de educación no formal: Un garbanzo peligroso (por Marianela Valdivia, María José Rizzo, Soledad Varela y Mila Cañón).....	20
5. De la lectura a la escritura: un camino sinuoso (por Laura Blanco, María Marta Martínez y María Belén Salgado).....	29
6. Para seguir leyendo sobre la lectura	36
¿Quiénes participamos?	38



Introducción

- **Voluntariado Universitario**

El Voluntariado Universitario depende de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación y “se inscribe dentro de un proyecto político que considera que la Educación Superior es prioritaria para el crecimiento de un país en todos sus aspectos, y que por ello debe ser un medio para la producción de conocimiento y la redistribución del mismo hacia toda la sociedad.” (<http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>)

"Puntos de lectura", coordinado por Elena Stapich y Mila Cañón de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Fac. de Humanidades. Depto. de Letras y Documentación), fue seleccionado como un proyecto que pretende crear redes de formación de promotores culturales e intervenir en el fomento de prácticas de lectura en bebés y niños, en cuatro comunidades de la ciudad de Mar del Plata, durante 2014: la sala maternal de la Escuela de Educación Secundaria N° 15, el Jardín Provincial N° 929, el Centro Marcelino Champagnat y el Centro de Educación Complementario N° 801. De esta manera, se pretende que el grupo de estudiantes voluntarias realicen una transferencia a la comunidad, articulando sus estudios universitarios con, en este caso, espacios de lectura específicos.

Asimismo, casi todos los de los miembros de este proyecto pertenecen, además de a la Universidad Nacional de Mar del Plata, a la Asociación Civil **Jitanjáfora, Redes Sociales para la promoción de la lectura y la escritura**, que funciona como Organización participante y que cuenta con antecedentes en la coordinación de proyectos de voluntariado en la ciudad de Mar del Plata desde el año 2011.

- **Un puente construido con palabras**

Florencia Fagnani

Un niño. Un adulto. Un libro. Un encuentro. Estos cuatro elementos son necesarios para alcanzar un producto que impacte en la vida de los participantes. Pensar en la riqueza que estos encuentros pueden propiciar, es lo que hace tan maravillosa y, al mismo tiempo, tan misteriosa la tarea de la mediación en la lectura.

Casi como el canto de las sirenas que llamaban a los navegantes, la mediación implica un atractivo irresistible para los amantes de la literatura y, especialmente, de la lectura. Esta tarea puede darse de diversas formas, ya sea la pequeña acción de recomendar un libro que nos haya gustado enormemente, así como la no tan sencilla de acercarse a un grupo de personas y tratar de apasionarlos en la literatura.

El voluntariado “Puntos de lectura para imaginar” busca, a través del trabajo de promoción de lectura, enriquecer a las comunidades por las que transita. Desde la creación de este grupo de voluntarios, son varias las personas que han llevado a cabo esta acción mediadora, así como también son varias las escuelas que los han recibido.

Cada nueva sede por la que pasan las voluntarias, es un nuevo desafío para sus miembros. Algunas veces, los más nuevos se unen con los de mayor experiencia, entonces los nervios y las ansiedades disminuyen un poco. Otras veces, los lugares propuestos parecen muy complicados y la incertidumbre predomina en el ambiente. Pero, en ninguna ocasión, se pierden las ganas de empezar un nuevo camino de lecturas y experiencias compartidas.

Hay un aire de misterio que rodea a la tarea de la mediación, algo que resulta muy atractivo. Es el misterio de conocer las nuevas comunidades en que se intervendrá; ir a visitar a los niños por primera vez y esperar que lo que se haya preparado sea de su agrado; es la incertidumbre que rodea a todo nuevo encuentro.

Cada vez que nos acercamos por primera vez a una nueva sede, cada vez que nos reunimos para pensar en las estrategias a seguir, cada vez que proponemos los caminos de lectura con los que trabajaremos, ponemos en juego las diferentes miradas que tenemos como mediadores. ¿Cómo se conforma el grupo al cual atenderemos? ¿Qué libros son los que mejor irán con esos niños? ¿De qué manera podemos influenciar a los adultos que seguirán con ellos una vez nos marchemos? Porque más allá del trabajo que se realice con los niños y niñas, es importante no olvidarse que hay otros adultos que también forman parte del proceso de mediación y que es con ellos con quienes pasarán más tiempo.

Entonces, la tarea se vuelve más dificultosa. Como afirma Ana María Machado: “es indispensable que el lector también resista. (...) Porque, si en el principio era el Verbo, palabra divina capaz de crear todo, ese verbo convertido en palabra humana no se realiza al ser escrito sino al ser leído” (1998: 132). La palabra como forma de relacionarse con los otros; la palabra es la que nos vincula. Y es por eso que es necesario que el trabajo de la mediación sea como una cadena cuyos eslabones se articulen entre sí, para que sea fuerte y resista a las inclemencias que puedan suscitarse.

Bibliografía:

Machado, Ana María (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.

1. Lecturas en compañía

Mila Cañón y Rocío Malacarne

La niña lee
el alfabeto de los árboles
y se vuelve ave clara. Cuánta
paciencia ha de tener en aulas
donde le enseñan a no ser.
El temblor atascado
en su garganta es mudo.
También es mundo que acosan los que saben. Así aprende
a montar monstruos de ojos pérfidos
y cuando vuelve a la que fue
ve el tiempo lastimado.

Juan Gelman

Pensar la lectura exige pensar en cambios: nuevos niños, diversidad de familias, nuevos soportes de lectura y modos de leer, invitan a la inclusión también de nuevos modos de pensar la formación de lectores que intentamos día a día, al menos desde “Puntos de lectura” que es un espacio que pretende funcionar, al decir de Montes, como una pequeña “gran ocasión”. En cada caso, la intervención del mediador cultural, como un agente activo en la comunidad, pretende construir sentidos a partir de la palabra.

La construcción dialógica

Bajour en “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”, nos invita a pensar en el acto de leer acompañados. Pero, al mismo tiempo, construye su artículo con elementos que acrecientan nuestro capital cultural y literario con autores, títulos, editoriales, ilustraciones y registros que nos hacen volver a la idea de *mediador cultural*.

¿Qué significa escuchar la lectura? ¿En qué consiste trabajar en forma dialógica con los lectores? Nos posiciona en el marco de significación que define qué es la construcción dialógica del sentido, el lugar del mediador, en nuestro caso un adulto lector que comparte sentidos con otros lectores y lo promueve.

Es enriquecedor que aprendamos a construir espacios de intercambio, escenas de lectura en las que fluya el diálogo y la oralidad pero en torno al libro, al texto particular que se ha seleccionado, sus rupturas, sus sorpresas y silencios, sus ganas de mostrar y esconder. En fin, su materialidad significativa desde el soporte al discurso en sí mismo.

En correspondencia con estas ideas, Aidan Chambers (2007) en su libro *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, plantea la importancia de dialogar en torno a las lecturas realizadas desde un lugar de



respeto y valoración de las opiniones de todos. Su propuesta consiste en escuchar a los lectores, en crear el clima de confianza necesario para que todos se sientan interlocutores válidos. El rol de los lectores frente a otros ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta. Al contrario, en la comunidad de lectura no sabemos qué van a decir los lectores: tendríamos que instaurar una práctica que les permita formular sus preguntas y sus recorridos lectores, que dé lugar a respuestas que sorprendan por su frescura, su ingenuidad, su profundidad; una práctica que genere movimientos y grietas lo suficientemente inquietantes como para que se sientan motivados a exponer sus ideas, plantear sus preguntas. Cuando lo que hay que decir ya está planteado, ¿a quién le interesa participar? (Hermida-Cañón, 2012). La propuesta es, en cambio, lograr, en primer lugar, “la relación intersubjetiva, dialógica, que hace posible la situación de escucha” (Bajour, 2008).

No es fácil crear estos espacios de intercambio: se tiene que encontrar el texto apropiado, haberlo trabajado, se debe haber buscado *sus llaves* para entrar y estar dispuesto a descubrir otras a partir de la experiencia colectiva de lectura que se dará en el espacio de intercambio –una sala maternal, un jardín, una escuela, un patio...- para *intervenir* en el momento adecuado desde su voz experta y honesta, para generar la comunidad lectora, porque los textos buscan que alguien los ayude a funcionar (Eco, 1987).

También, Geneviève Patte menciona que la disponibilidad de un adulto sabedor de su mediación, desde las más sencillas intervenciones, será quien promueva experiencias lingüísticas, lúdicas y literarias deseables. Los cuentos y los cantos, pues, entran desde el principio en la vida del niño y forman parte de las experiencias que estructurarán sus modos de pensar y de decir: cuentos, dichos y poesías inventados, relatos leídos, “cuentos de la boca” o del corazón, pocos libros o muchos libros de cuentos, libros leídos como si se supiera leer o patas para arriba, breves o extensos, con dibujos o sin dibujos, o libros álbum; chupados o mordidos. Nos decía Graciela Cabal (2001):

Los chicos necesitan leer en libertad, cada uno a su manera: baboseando, mordiendo, ensuciando los libros con mermelada. (¿Está escrito ese derecho?) Leer de atrás para adelante o repasando las figuritas con el dedo. Leer con la cabeza para abajo y las zapatillas para arriba o debajo de la mesa o subido a un árbol. Leer abrazado a un grande, para no dejar que los monstruos se escapen de los libros. (137)

Bibliografía citada:

Cabal, Graciela (2001). *La emoción más antigua*. Buenos Aires: Sudamericana.

Chambers, Aidan (2007). *Dime Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajour, Cecilia (2009). “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. En: *Imaginaría* nº 253. Disponible en: <http://www.imaginaría.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

Eco, Umberto (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.



Hermida, Carola y Cañón, Mila (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Patte, Geneviève (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, las lecturas, las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

2. Palabras para estar lejos

Rocío Malacarne

una araña y un ciempiés
van montados al palacio del marqués
en caballos de ajedrez
(María Elena Walsh)

Un punto de encuentro, un espacio que se pretende rincón, como cuando algún niño se esconde allí en busca de calma, para imaginar (y no para ir castigado): encuentros de lectura en dos salas del Jardín Provincial 929 de la ciudad de Mar del Plata, Barrio 2 de abril. Allí, luego de un largo recorrido desde el centro de la ciudad, niños de 4 y 5 años. Para hacer crecer el rincón, se presenta una propuesta de lectura ya conocida: itinerario de animales. “Mi gato murió”, “También tengo un perro”, “Tuve un piojo”, “Mi gato se llama...” fueron expresiones que indicaban, a lo largo del recorrido, que, tal vez, las palabras de los libros podrían volverse propias.

Leer en movimiento

Pensar en un rincón de lectura voluntario supone, tal vez, el placer por hacerlo posible, las ganas de un mediador por estar en ese momento intentando suspender el tiempo. Pero mediar, probablemente, también signifique construir desde el lenguaje del otro, un niño en este caso, y, así, puede ser más difícil de lo que parece: ¿cómo leer y correr al mismo tiempo? ¿cómo leer mientras alguien llora? ¿cómo leer y conocer a un hombre araña? ¿cómo leer sin escuchar nada? Leyendo, seguramente. Pero para pensar la lectura y el lenguaje como un acto compartido, con tensiones y mediaciones que suponen negociaciones, sirven las palabras de Larrosa cuando reconoce que



Introducir a los nuevos en el lenguaje se limita, en demasiadas ocasiones, a hacer hablar como está mandado, a decir lo que todo el mundo dice, a pensar lo que todo el mundo piensa. Pero permitir que los nuevos tomen la palabra implica la ruptura de lo dicho, la distancia respecto a lo que se dice y la transgresión de las reglas del decir. Sólo esa ruptura, esa distancia y esa transgresión dejan que el lenguaje hable, dejan hablar.

Podemos enseñar la lengua que sabemos, que tenemos, que utilizamos. Podemos transmitir la lengua que nos pertenece. Pero el lenguaje que habla y al que nosotros pertenecemos no es un ente, una cosa entre las cosas, sino el horizonte de todas las cosas. Y, como tal horizonte, no puede ser objeto de nuestro saber (hablar) ni instrumento de nuestro poder (de hablar). (2001: 79)

Esa “ruptura de lo dicho” puede ilustrar algunas escenas de los encuentros de lectura en el jardín, aquéllas en que la lectura parecía suspenderse y crear un ritmo propio de ese momento: niños que corrían

alrededor de las palabras, jugando entre ellos, enojándose, llorando, arrojándose sobre un compañero, pidiendo a un adulto dar vueltas y vueltas, mirando hacia otro lado y hasta tapándose los oídos. Pero, tal vez, ésa era una manera de apropiarse de la historia leída. Si contaba acerca de un gato y las mediadoras llevaban lana para tejer como él, la preocupación no parecía ser qué se leía sino quién podía conseguir el lazo de lana más largo, quién podía ponérselo como bigote o de peluca... ¿El objetivo era que comprendieran cierta lectura, que pudieran responder una lista de preguntas acerca de aquel gato rojo? Una respuesta posible se lograría dando una vuelta de lana sobre los labios y dejando mudo a quien media. De esta manera, podría pensarse, el objetivo no ha sido logrado. Pero, retomando a Larrosa, se podría habilitar el espacio donde el poder de la palabra no se rige por ciertas convenciones que convierten a quien escucha en alguien que sólo escucha, y lo transforman en alguien que se mueve, baila, grita y toma una pequeña lana para convertirla en relato.

No lograr, en ocasiones, un niño lector modelo (aquél que espera sentado –y callado- que comience y termine una lectura, que aplaude con un “¡Bravo! ¡Bravo!” y pide, fervorosamente, un “Otra. ¡Otra!”) da cuenta de lo que Jorge Larrosa menciona en otro escrito, reconociendo que, en este caso, la infancia no puede ser siempre “la presa de un conjunto de acciones más o menos controladas, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades y demandas. Infancia explicada por nuestros saberes, sometida por nuestras prácticas, capturada por nuestras instituciones” (1997: 45). Aquí, se observa su propuesta de entender a la infancia como “algo otro”, algo absolutamente diferente a la representación adulta de un niño, algo con reglas propias y que puede, en este caso, inquietar al mediador en su afán de que el cuento sea lo elegido.

Si la historia de un gato parece ser apropiada por un niño a partir de una lanita roja, y esa lana suuube, y esa lana baaaaja, se la hace bailar, se la deja caer y se la deja perderse, leer con el cuerpo parece ser la opción posible. ¿La esperada por el mediador? Tal vez, no. Es que el cuerpo involucrado parece escapar y proponer un ritmo propio, aquél que exige manos, brazos, pies, todo en movimiento constante. Varios son los autores que vinculan la lectura en la primera infancia con el cuerpo, con lo material: Reyes con sus libros “más mordidos” en una “casa imaginaria” y María Emilia López con una “didáctica de la ternura”, manifiestan que leer, en esa etapa del niño, es particular –y otra- que exige ser mediada reconociendo su lenguaje propio. Claudia Segretin lo hace explícito en el título de su texto “Leer con el cuerpo”:

Se trata [la interactividad] de una competencia semiótica en sentido amplio que abarca una multiplicidad de lenguajes que responden a reglas organizativas propias, pero que pueden actuar interrelacionados. Se trata de competencias para relacionar, poner en red, recuperar, conectar, interpretar, asociar, organizar, tomar el control y tender puentes dentro de una organización textual que puede imbricar múltiples lenguajes. (...)

¿Qué elemento puntual señala o qué continuidad narrativa acompaña con el deslizamiento de su índice? El pequeño lector hojea y ojea, toca, huele, muerde, invierte, pliega, chupa, escucha; va y viene por la superficie y el volumen de las páginas. Lectura con los ojos, las manos, los oídos, la lengua, la nariz... Lectura con el cuerpo. (68)



Leer con bolsillos

Parte del cuerpo en movimiento fue, en estos encuentros, el guardapolvo. Guardar, atesorar, esconder, transportar historias, imágenes, palabras, plumas, gestos, fragmentos para llevar de la sala a casa. La consigna siempre pareció ser la misma: presentar una lectura, explorarla, recomendarla, llevarla, contarla a otros. Los chicos se convertían en mediadores de lectura guardando en los grandes bolsillos algo que les sirviera para recordar: a veces, de manera elegida, preguntando “¿Lo podemos llevar a casa?”; otras, ante la sugerencia de las talleristas, “Podrías llevarlo a casa así te lo siguen contando...”; y en otros casos, también, cayendo sin que lo llevaran pero, al menos, intentando que fuera recordado. El niño convertido en mediador parecía un movimiento natural, ya que, en general, se solía pensar la palabra como un regalo (luego de cada lectura se dejaban, para cada uno, imágenes, textos, objetos relacionados con ella). De esta manera, en los encuentros siguientes podía recibirse algún comentario acerca de que ese relato había sido contado.

Durante el último encuentro se retomó el texto del primer día, *El piojo caminador* de Gustavo Roldán, esta vez, narrándolo. A medida que se contaba la historia de un piojo al que le gustaba contar, se recuperaban los textos compartidos y muchos iban recreando personajes y hechos antiguos, con otro nombre, tal vez, pero siendo los mismos. Como es sabido, todo bicho chico suele hablar bajo, por eso, se eligió contar algunas cosas con susurradores. En voz baja, las talleristas iban leyendo algún fragmento, narrando otros...

Pero, el acto de usar un tubo no parece ser novedoso en la infancia. Para espiar a través de él o para hablar, como las cajas de cartón convertidas en casa o transporte, son muy utilizados. Así, cuando las talleristas compartieron los susurradores, éstos solían convertirse en “gritadores”. “Seño, te voy a contar una historia: ¡¡¡HOLA!!!!!!!!!!”. La palabra podía ser oída por muchos... También, cuando esta herramienta se alejaba de los chicos, muchos doblaban sus dedos o un papel para lograr un círculo y mantener la escena: contar (bajito o bien alto) a través de. Es decir, que la tarea parecía conocida, como cuando una nena regalaba una canción mientras parecía arrullar y acompañar con su mano a una voluntaria; siempre los cuentos se contaban en zigzag, iban y venían... El mediador adulto sólo proponía armar una escena donde se contara, pero, una vez habilitada, no era el único que tenía historias. Tal vez, era el que más necesitaba de determinados soportes, como el del libro o el de un tubo de cartón, pero tendría que aprender a ver que existen siempre otras maneras de contar que saben del canto, del cuento, del movimiento, del grito y de la calma, que saben, probablemente más que otras, habilitar la palabra para salir a jugar.

Itinerario de lectura:

Bodoc, Liliana (2010). *La mejor luna*. Buenos Aires: Alfagura.

Grant, Joan. Ilustraciones de Curtis Neil (2007). *Gato y Pez*. Buenos Aires: Continente.

Perez, Fernanda (2011), "A gatas leemos". En: Banco de recursos. Jitanjáfora. Disponible en:
<http://jitanjafora.org.ar/Camino%20gatuno.pdf> [consultado el 16 de noviembre de 2014].

Rocha, Silvina. Ilustraciones de Mancilla Prieto, Lucía (2010). *Mateo y su gato rojo*. Buenos Aires: Del naranjo.

Roldán, Gustavo. Ilustraciones de Degliuomini, Claudia (2011). *El piojo caminador*. Buenos Aires: Edelvies.

Bibliografía teórica:

Larrosa, Jorge (2001). "Lenguaje y educación". En: *Revista Brasileira de Educação*. N° 16, enero-febrero, pp. 68-80.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501608> [consultado el 16 de noviembre de 2014].

Larrosa, Jorge (1997). "El enigma de la infancia". En: Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Núria (comp.). *Imágenes del otro*.
Barcelona: Virus.

López, María Emilia (octubre de 2005). "Didáctica de la ternura". En: *Punto de partida*. Año 2, N° 18. Buenos Aires:
Editora del Sur.

Reyes, Yolanda (2009). "Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia". En:
Espantapájaros.

Segretin, Claudia (2007). "Leer con el cuerpo". En: López, María Emilia (comp.) *Artepalabra. Voces en la poética de la
infancia*. Buenos Aires: Lugar.



3. Un abrazo en la lectura. Mediación en una salita maternal

Florencia Fagnani

Rosario Membibre

Leer, en la primera infancia, es una experiencia de vida. Lo que el bebé lee no es el sentido literal de las palabras sino sus ritmos y sus poderes mágicos para esperarlo, acunarlo, escribir en su cuerpo, cantar y jugar con él. Desde las primeras nanas hasta aquellos “libros sin páginas” que los padres rescatan de sus recuerdos, el bebé recibe una herencia de palabras que marca su ingreso al mundo del lenguaje.

Yolanda Reyes, **El libro que canta**.

¿Es posible la lectura con bebés? ¿Cómo realizar un trabajo de mediación con niños tan pequeños? ¿Cómo involucrar a las madres y a los padres en estas actividades? Estas y muchas otras preguntas son las que pueden surgir la primera vez que se plantea el trabajo con niños pequeños y bebés. Pareciera mucho más sencillo planificar actividades con niños que ya son lectores o están entrando en el mundo de la escritura. El proceso de la mediación también es distinto, puesto que implica ciertos saberes que a estos niños les resultan familiares.

Pero con los bebés el trabajo se transforma en un desafío. Hay que pensar en formas de acercamiento totalmente distintas a las que estamos acostumbrados con lectores ya un poco más avanzados. Los bebés y niños pequeños se encuentran presentes en un estado de descubrimiento del mundo en el que son los factores no verbales aquellos que incidirán mayormente en su concepción de lo que los rodea. Para ellos, el mundo se construye a través de los sentidos. La voz de mamá y papá, la caricia cariñosa sobre su cuerpo, masticar un papel, un trozo de juguete, tocar con las manos a los otros, ver los colores y los movimientos de las personas y los objetos. Todos estos factores son los que se tienen que considerar al momento de mediar con estos pequeños.

Cuenta Yolanda Reyes, en *¿Dónde está la literatura en la vida de un lector?*, que, para su grupo de estudio, hay dos premisas para considerar la lectura en esta franja etaria:

la primera es considerar a la lectura, en un sentido amplio, como una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para desarrollar la sensibilidad. La segunda premisa, que se deriva de esta concepción de lectura, es la hipótesis de que la necesidad de otorgar sentido acompaña al hombre desde su nacimiento, y esta hipótesis nos lleva a decir que leemos desde mucho antes de empezar el proceso de alfabetización propiamente dicho. (2010: 24)

Considerando todos estos antecedentes, comenzamos la labor de asistir a la salita maternal de la Escuela de Educación Secundaria N°15. Un trabajo novedoso para una de las voluntarias y de continuidad

para la otra. Fueron encuentros que propiciaron ampliar el abanico de expectativas en los procesos de mediación y que impulsaron conocer mucho más sobre esta tarea tan distinta y, al mismo tiempo, tan satisfactoria de trabajar con bebés.

La sala maternal de la Escuela Secundaria N°15, ubicada en el barrio Zacagnini de la ciudad de Mar del Plata, tiene como función recibir, de forma gratuita, a bebés y niños de hasta dos años cuyas madres, padres o hermanos estén cursando sus estudios secundarios en la escuela. La sala resulta, en este contexto, un sostén importantísimo para que los adolescentes puedan continuar y finalizar sus estudios, al cuidar a los pequeños en el horario en que los jóvenes asisten a clases.

La sala tiene un cupo máximo de ocho alumnos y funciona en el turno mañana. Durante los recreos, las mamás se acercan, se encuentran con sus hijos y charlan con las dos maestras que están a cargo. En la comunidad educativa, las dificultades económicas están a la orden del día. La escuela no escapa a esta realidad cotidiana: desde los reiterados robos que sufre la institución hasta la falta de materiales de uso cotidiano en la sala (guantes, desinfectantes, mobiliario) se traducen en el esfuerzo de las maestras y los papás por sobrellevar la situación y apoyarse mutuamente; para esos papás tan jóvenes, la sala maternal es imprescindible porque los ayuda a terminar sus estudios y porque en ocasiones es la única guía que reciben acerca del cuidado de sus hijos. En un contexto en el que priman necesidades básicas, los libros muchas veces aparecen como objetos exóticos, y la lectura es desplazada por otras actividades.

Acercar a los bebés a la lectura es también convocar a sus padres, para que descubran o redescubran el encantamiento de la palabra y lo compartan con sus hijos, a diario, en el hogar. La experiencia del lenguaje en la primera infancia tiene mucho que ver con un adulto que canta, que lee, que recita versos. Así se va formando nuestro *camino lector* (Devetach), mucho antes de que aprendamos realmente a leer: a upa, en brazos de papá o mamá, antes de dormir, a la hora de comer o de bañarse. Por eso, para Yolanda Reyes, la lectura en la primera infancia es un “triángulo amoroso”:

es esa línea que conecta tres vértices: de un lado, los niños; del otro, los libros; y hay otro vértice que es el mediador. Conectar no sólo significa que ese libro sea tomado por el niño, sino muchas veces tiene que ver con sembrar el deseo que por razones distintas no es evidente o no ha nacido. (2013)

En este triángulo amoroso, dar de leer, dar y recibir amor, se entrelazan; la lectura se vincula, de esta manera, con las emociones más cálidas: con el abrazo, el abrigo, la protección. No es difícil, de esta manera, que se despierte el deseo por la lectura y por los libros.



carilla, tamaño A4), un pequeño fragmento teórico sobre la literatura en la primera infancia, y diferentes recursos, de fácil acceso, para poner en práctica las cuestiones teóricas tratadas: versos, canciones, coplas para leer y jugar, e instrucciones para elaborar, reutilizando materiales que hay en casa, objetos relacionados con el texto literario, que estimulen la imaginación y el juego: móviles, personajes, susurradores, palos de lluvia, dediles. Además, incluimos vínculos a páginas web con música, narraciones, libros virtuales, para aprovechar las posibilidades que nos ofrece internet, y orientar la búsqueda de recursos de calidad.

Construyendo un camino entre todos

Leer y escribir es asumir de hecho el compromiso de formar parte de una interminable cadena de transmisión, un inagotable celestinaje para producir el encuentro entre dos mentalidades sensibles, a través del medio más literalmente virtual que haya inventado la escritura: el lenguaje y esas cajitas módicas que lo transportan, que son los libros.

Guillermo Saavedra, *Elogio a la lectura*

Dentro de las acciones que nos propusimos llevar a cabo en la salita maternal, estaba la de ayudar a las docentes a seguir con los caminos de mediación durante el año. No es algo sencillo llegar a un lugar que ya está conformado y que funciona a un ritmo ya establecido, para poder transmitir, de alguna manera, estrategias y herramientas para que se continúe con un proceso de mediación.

En primer lugar, la poca regularidad de los encuentros dificultó la tarea de las mediadoras para poder realizar una efectiva transmisión de conocimientos que sea beneficiosa para todos los participantes. Paros docentes y de no docentes, cancelación de clases por distintos desperfectos en la institución, falta de recursos para mantener a la salita, son sólo algunos de los problemas con los que nos hemos encontrado a lo largo del trayecto del voluntariado. Esto nos llevó a comprender que muchas veces, en estos casos en particular, las necesidades inmediatas se entrecruzan con las de las de la mediación, complicando la tarea de mantener una continuidad en el trabajo. No podemos pedirle a las docentes encargadas de los bebés que sigan adelante con las propuestas que les llevamos, cuando se ven aquejadas por problemas que podemos llamar de necesidad básica para el funcionamiento de la salita. La falta de insumos trae consigo que tengan que cambiar los horarios y la rutina de los niños para que puedan seguir teniendo un funcionamiento lo más óptimo posible. Al cambiar estos hábitos, se dejan de lado ciertos aspectos del desarrollo cultural que pasan a ser opacados por la dependencia de contar con las madres para poder continuar con la rutina.

Pero a pesar de las dificultades, hemos podido reconocer los avances que se han realizado desde que se comenzó a ir la salita en el año 2012. En primer lugar, se ha instalado un mueble biblioteca de fácil acceso para los niños. En los encuentros realizados, pudimos observar cómo los niños conocían el lugar en

que se encontraban los libros que más les gustaban e iban a buscarlos para mostrárnoslos. Esta pequeña acción de reconocimiento mostraba mejor que las palabras cómo los miembros de la salita se fueron familiarizando con los libros que conforman la pequeña biblioteca. De este modo, los bebés sabían que tenían un lugar específico para encontrar los textos que llevarían a los adultos para que los ayuden a descifrar.

Asimismo, el espacio del juego se amplió con la inclusión de susurradores y palos de lluvia que son tomados con mucha gracia por los niños. El juego se convierte, entonces, en un vehículo más por el que los ellos pueden aprehender la palabra y reconocer cómo el mundo puede significarse de distintas maneras. El canto y las coplas se convierten en parte indivisible de la voz que narra, creando sonrisas que se convierten en risas que se convierten en asombro.



El descubrimiento de nuevos materiales fue uno de los caminos a los que apuntamos. De esta forma, llevamos una caja con libros para que los niños pudieran explorar. Sin proponérselo, se creó un juego de adivinanzas y anticipación, en el cual nos convertimos en hechiceras que desvelaban los contenidos de esa caja grande y desconocida. Extrañamiento, risas, apretones, empujones. Un sinnúmero de emociones que nos recorrían mientras veíamos cómo los niños se iban apropiando de los libros que les llevamos y cómo, despacito, iban encontrando aquéllos que más les gustaban y no querían compartir. Las voces narradoras se fueron entretejiendo, creando una música particular: la del amor por las palabras.



Padres, docentes, mediadores. Un triángulo indispensable para ayudar a los niños pequeños a encontrarse con las palabras. La literatura como parte indispensable de la expresión, como vehículo que nos posibilita relacionarnos con los otros y conformar nuestra individualidad. Es a través del encantamiento que producen los libros que vamos significando, a lo largo de nuestras vidas, la forma en que vamos a relacionarnos con el mundo que nos rodea. Por eso, es

necesario que el abrazo que se produce entre un adulto y un niño, pueda traducirse en la interacción con la palabra. Por eso, nuestro trabajo como mediadoras es ayudar a que se produzca el encuentro: aquél que nos hace más nosotros mismos.

La caja-biblioteca:

1. María Paula Ratti (2009). *Tengo una gata*. Buenos Aires: AZ.
2. Nathalie Dieterlé (2010). *¿Dónde está el trapito de Iyoké?* Madrid: Edelvives.



3. Taro Gomi (2011). *¡Mira lo que tengo!* México: FCE.
4. Anthony Browne (2012). *El libro del osito*. México: FCE.
5. Nora Hilb (1992). *Gastón Ratón y Gastoncito salen de paseo*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
6. Istvansch (2006). *¿Has visto?* Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
7. Satoshi Kitamura (2012). *Ardilla tiene hambre*. México: FCE.
8. Graciela Beatriz Cabal (2012). *Tomasito y las palabras*. Buenos Aires: Alfaguara.
9. Graciela Beatriz Cabal (2013). *Tomasito cumple dos*. Buenos Aires: Alfaguara.
10. Graciela Beatriz Cabal (2012). *Tomasito va al jardín*. Buenos Aires: Alfaguara.
11. David McKee (2013). *El baño de Élmer*. México: FCE.
12. Silvia Schujer. Ilustraciones de Poly Bernatene y Rodrigo Folgueira (2012). *Canciones de cuna para dormir cachorros*. Buenos Aires: Atlántida.
13. David McKee (2011). *Élmer y el clima*. México: FCE.
14. S/D (2013). *Gatito*. Buenos Aires: Editorial Sigmar. Colección Mini Granja.
15. S/D (2009). *Mis primeras mascotas*. Buenos Aires: Elefantino. Colección Lunares.

Bibliografía:

Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Margolis, Fabiana (23 de mayo de 2013). Entrevista con Yolanda Reyes. Disponible en:
<http://www.imaginaria.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/>

Reyes, Yolanda (2010). "¿Dónde está la literatura en la vida de un lector?" en López, M. Emilia (comp.). *Artepalabra: voces en poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

----- (2011). "Lectura, poética y política en la primera infancia". Disponible en:
<http://espantapajaros.com/2011/06/nuestra-directora-lectura-poetica-y-politica-en-la-primera-infancia/>

4. Escenas de lectura en un centro de educación no formal: *Un garbanzo peligroso*

María José Rizzo

Soledad Varela

Marianela Valdivia

Mila Cañón

La lectura es un espacio de compensación tanto para el que lee como para el que escucha. En ese contacto entre las subjetividades y el mundo creado por un texto literario, en algunas ocasiones puede suceder lo que describe Gastón Bachelard: *El alma encuentra en un objeto el nido de su inmensidad*. El que encuentra en la lectura ese nido encuentra un hilo para empezar a orientarse...

María Cristina Ramos

Un espacio para proponer escenas de lectura subjetivantes

El Centro Marcelino Champagnat fue nuevamente una de las sedes del proyecto “Puntos de lectura”, para el Voluntariado Universitario. Jitanjáfora lleva dieciséis años trabajando en pos de la promoción social de la lectura y la escritura y, desde 2011, desarrolla el programa de voluntarios que trabajan anualmente en diferentes sedes con el fin de articular proyectos de promoción de la lectura. En esta oportunidad, formó parte del Voluntariado Social Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que consiste en la implementación de un



sistema que motiva y facilita la participación solidaria de docentes, estudiantes y egresados universitarios como voluntarios en organizaciones públicas o privadas que desarrollen actividades sin fines de lucro. Esto nos permitió utilizar el subsidio, entre otras cosas, para adquirir materiales como libros, cajas para transportarlos y diversos elementos de librería para llevar adelante las acciones planeadas. Con equipo de trabajo nuevo, pero con la experiencia de quienes transitaron por este espacio durante 2012, proyectamos esta nueva etapa.

Este Centro es un proyecto que inicia sus actividades con el nombre de “Centro de Atención Integral San Marcelino Champagnat” el día 9 de Abril del año 2001 en las instalaciones de EGB Primer Ciclo



y Nivel Inicial del Colegio Peralta Ramos, en Villa Marista y, luego, en el quincho de los hermanos cedido para el Centro, también dentro del predio. Atiende a un total de 50 niños, ofreciendo un espacio de aprendizaje y contención a través de actividades pedagógicas, artísticas y deportivas para fortalecer el desarrollo integral de niños de los barrios linderos a la Villa Marista: Alto Camet, Parque Peña, Las Dalias, Zacagnini, Estrada y Parque Camet.

Es un proyecto no-formal de protección de niños en riesgo creado entre la municipalidad y el centro de ex alumnos de la comunidad Marista de la ciudad. Recibe a niños de escolaridad primaria derivados de las escuelas provinciales N° 75 y N° 22 y de las escuelas municipales N° 11 y N° 17. Los chicos son transportados hasta allí por una combi desde paradas fijas en sus barrios de procedencia.

Al Centro concurren niños y niñas que van desde los 6 hasta los 14 años, a contraturno de la escuela. Allí desayunan y almuerzan, realizan las tareas escolares, tienen talleres semanales de Educación Física y Arte y reciben apoyo de trabajadores sociales y voluntarios, por lo que el trabajo de los mediadores de lectura constituye un momento de ruptura de sus rutinas.

Los voluntarios trabajan con la concepción de que, en un contexto de desocupación y pobreza en el que los niños y jóvenes parecen ser la expresión más concreta donde se reflejan los conflictos y las desigualdades sociales, la educación constituye un fin en sí mismo de inclusión e igualdad de derechos. Su objetivo es brindar herramientas para que los sujetos de la comunidad reconozcan y empleen sus propias capacidades, desarrollen nuevos conocimientos, obtengan, optimicen y articulen sus recursos, descubriendo y llevando a cabo nuevas formas de participación grupal y comunitaria. (Curutchet: 20)

El espacio físico es chico y allí convergen todas las actividades y elementos: bibliotecas con material variado, donaciones de ropa o juguetes en el piso, sillas, mesas, comida... De aquí surgió la idea dejar huellas de cada encuentro, interviniendo el espacio en el que los chicos se encuentran, con referencias a los libros leídos, a manera de hilo conductor que mantuviera el sabor de lo compartido y la expectativa por lo que estuviera por venir. Ventanas por las que asomarse entre encuentro y encuentro.

Entrar en la escena para pensar al otro

Considerando la diversidad en cuanto a edades, condiciones e intereses de los niños y niñas que circulan por el Centro a diario, planeamos un itinerario de lectura partiendo del libro álbum¹ *En el bosque* de Anthony Browne, para luego recorrer reescrituras de cuentos maravillosos clásicos, nuevos relatos que retomaran sus personajes y elementos (lobos, deseos, palabras mágicas...) y terminar adoptando un atajo

¹ El libro álbum ofrece la intrincada relación entre texto e ilustración como objeto estético total, producto de decisiones editoriales, semánticas y artísticas, en el sentido que lo definiera Manuel Díaz: El libro álbum auténtico se sostiene en esa interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente. (Cañón, 2013: 159)

poético. La selección literaria incluyó libros álbum, libros “sólo con letras”, libros bellamente ilustrados, distintos soportes y géneros literarios.

Nos acercamos en mayo con una caja llena de libros - garbanzos peligrosos-, papeles, crayones de colores y mucha expectativa para empezar el recorrido. La primera mañana, entre presentaciones, saludos y acuerdos, tardamos en acomodarnos pero, finalmente, encontramos un hueco. La lectura comenzó. Casi sin que se dieran cuenta, se fueron acercando, se dejaron cautivar y, poco a poco, llegó un clima de silencio y atención (o ensoñación), propio de quienes se dejan llevar... Una de las niñas insistió en que saliéramos, para estar más tranquilos, a sentarnos en un tronco del jardín en el que entrábamos todos cómodamente. Así quedó de manifiesto la necesidad de un espacio íntimo donde alejarse por un momento de los quehaceres escolares y tener la ocasión de un espacio personal, donde la lectura se resignificara en oportunidad para, como dice Petit (2001), “abrirse a otro lugar, a un mundo propio” para saber, aunque quizá no conscientemente, que la lectura -sus lecturas- les permitirían diferenciarse de su entorno y participar activamente en su destino. Tomamos entonces esta inquietud para pensar estrategias y recursos que habilitaran estos espacios de intimidad.

En la siguiente escena de lectura, a medida que los chicos veían las imágenes, realizaban descubrimientos y los compartían:

“-Ahí escondido está el lobo.”

“-Se pone el buzo rojo, como Caperucita.”

“-¡Mirá, se ve el zapatito de Cenicienta!”

“-¡Y la trenza de Rapunzel!”

Así, pudieron reconocer los elementos escondidos *en el bosque* que remitían a cuentos maravillosos. Todos estaban asombrados y volvían, una y otra vez, a las imágenes para completar y compartir la lectura. Cada vez que sucedía algo, como la llegada a casa de la abuela, realizaban comentarios de anticipación del desenlace, esperando la aparición del lobo al final, por ejemplo.

Cuando terminamos la lectura y pudimos compartir sus impresiones, éstas fueron anotadas en un libro (que creamos especialmente para ellos y en el que quedó registro de nuestras lecturas y sus impresiones posteriores) donde pegamos manitos de colores junto



con una copia de la tapa del cuento. Los chicos se pasaban las ilustraciones y los dos libros, llevados como tesoros. De este modo, como el personaje de Laura Devetach del cuento “El garbanzo peligroso”, también nuestros encuentros, entre libros y palabras, fueron brotando y creciendo: “Pero entonces el garbanzo

peligroso empezó a cantar como cantan los garbanzos cuando están bajo la tierra. Y cantando se puso a brotar y a crecer.”

Generar presencia durante la ausencia

El espacio de lectura no se constituyó inmediatamente, los lectores (de entre 6 y 9 años) estuvieron distantes y desconfiados, más que de los mediadores, de sus propias palabras. La idea de leer para aprender, leer para hacer algo después, sobrevolaba el espacio. A los chicos, acostumbrados a la lectura escolarizada, les costaba entregarse a un momento de placer, de deleite.

El proyecto de los mediadores buscaba promover un espacio para compartir con los niños un lugar propicio para disfrutar de la lectura de diferentes textos. La idea era ofrecer a los más pequeños un lugar para que puedan escuchar, mirar, intercambiar opiniones e interpretaciones sin la necesidad de realizar con ello una actividad orientada didácticamente, sino con la intención de apropiarse del texto literario a través de las prácticas sociales de lectura. El único objetivo era el placer de la lectura. Valora Graciela Montes, en *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, promover la lectura sin necesidad de la obligatoriedad que presupone la escuela para determinadas “tareas” o actividades:

La consigna del placer, que hizo su aparición en la escuela hace unos quince o veinte años, pareció devolverle al lector cierto protagonismo. Ponía el dedo en una cuestión importante, porque es cierto que la lectura, además de acertijo y construcción, es un espacio “habitable”, una casa en obra, donde se va haciendo uno sus costumbres, sus deleites, sus consuelos, sus rituales... Introducir la idea de placer suponía una vuelta de tuerca. (9)

A partir de esta idea fue que nos acercamos al ámbito del Centro Marcelino como mediadores entre el niño y el libro, intentando dejar la huella indeleble de ese cuento compartido, de ese momento de placer colectivo. De esta manera, los niños podrían llevar a su hogar el recuerdo de la vivencia y convertirse ellos mismos en mediadores entre la escuela y su entorno, compartir con su familia el placer de la lectura. Tendiendo, así, puentes culturales que rompieran ese abismo que suele abrirse entre el espacio del aula y el espacio del hogar. Frontera que separa los mundos, que abre en dos la vida de los niños que no encuentran muchos espacios donde desplegar su subjetividad desde la palabra y el arte. Como dice Graciela Montes (1999), esa *frontera indómita* entre el mundo subjetivo y el mundo exterior:

Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal.

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo. (51-52).



Es por eso que intentamos dejar durante nuestras semanas de ausencia diferentes sobres con juegos de palabras, adivinanzas, poemas, canciones y elementos que ayudaran a anticipar el cuento que se leería en el encuentro siguiente; para que leyeran con las voluntarias del centro antes de comer o después de desayunar, en algún momento de la jornada, para interrumpir la rutina que implica el “apoyo escolar”.

Y así fue. En nuestro segundo encuentro, descubrimos que los chicos habían disfrutado de los sobres y anticiparon el personaje que los convocaría esa vez. *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* y *Una caperucita roja* fueron los libros presentes otra mañana. Sorprendidos, quisieron mirar una y otra vez las imágenes y algunas páginas en particular les causaron mucha gracia: “cuando la nena estaba roja”, “cuando caperucita estaba volando”, “cuando engañó al lobo”... Conversaron acerca de estas Caperucitas “diferentes” y se pensaron nuevas características para este personaje. Pero en cada encuentro, la palabra tardaba en llegar y la escucha no era algo habitual. Luego, mientras se hacía y se jugaba, poco a poco, se iba entablando el diálogo y, muy tímidamente, los chicos sentían que se habilitaba la palabra, que no era juzgada desde la corrección o el error, sino compartida: “cuando escuchamos la manera singular en que los niños nombran el mundo ponemos en saludable tensión nuestras fibras interpretativas, actitud que puede ser muy interesante y productiva si se la mira desde la posibilidad y la confianza y no desde el déficit o la carencia” (Bajour, 2009). De a poco se fue construyendo un espacio propio, nuestro, de lecturas y palabras, de disfrute y de placer. Un puente posible a partir de la literatura.

El garbanzo peligroso empezó a cantar: el encuentro lector

Cada encuentro deparaba una sorpresa. Los chicos nos estaban esperando. No sólo había expectativas, sino que expresaban alegría por el encuentro (“¡por fin vinieron!”) y estaban dispuestos a compartir otra mañana rodeados de libros, historias y palabras. Compartir cuestiones cotidianas, como el desayuno o algún cumpleaños, nos daba la posibilidad de fortalecer el vínculo, de ir creando, como dice Ramos (2012), un pequeño territorio de confianza donde las palabras llegaban de las mismas manos que un abrazo.

Luego, en un rincón, muy juntos, construíamos la escena de lectura. Otro día compartimos tres historias con lobos: Un lobo vegetariano (*Lobo* de O. Douzou), otro que quiere comerse a un nene tan chiquito que duerme en una caja de fósforos (*Benjamino* de M. T. Andruetto) y un lobo que puede salir del libro para engullirse al lector (*Lobos* de E. Gravett). Tres historias que nos mantuvieron atentos. Unos les explicaban a otros cómo podía pasar que un nene engañara a un lobo. Alguien preguntó si era el conejo el que entraba al libro o era el lobo el que salía a comérselo. Hubo risas al descubrir que el lobo feroz se preparaba para comer... ¡una zanahoria!

Las palabras empezaron a aparecer, a fluir. Intercambiamos algunas opiniones y pudimos armar un lobo con palabras, dejando atrás las ilustraciones de los primeros encuentros... Buscarlas, probar, elegir, disponer, discutir, acordar. Nuestro lobo empezaba a andar.

Y cantando se puso a brotar y a crecer

Los días pasaron, el invierno trajo frío y lluvias. Con la certeza de saber que las palabras abrigan, se propuso un nuevo itinerario de lecturas con el desafío de compartir un libro sin imágenes. Un desafío porque, hasta ese momento, las imágenes habían sido convocantes y en cada libro los habían sorprendido. Luego del abrazo, otra sorpresa: habían colgado los dibujos de los personajes que les habíamos dejado en los sobres y habían buscado nuevas adivinanzas para jugar con las mediadoras, lo que indicó que el territorio de confianza se ampliaba. *Doña Clementina, querida, la achicadora* con sus palabras mágicas logró pasar la prueba: escucha atenta, diálogo posterior y ganas de más... Empezó el itinerario de lectura de la segunda parte del año con todas las palabras. Esta vez servimos libros sobre la mesa: todos los que habíamos compartido hasta ahora. Cada uno volvió a mirar, hojear, leer y encontraron uno que todavía estaba sin descubrir.

Los siguientes encuentros se sucedieron entre propuestas y pedidos. Es que estábamos formando un círculo de lectores (Montes, 2007) y, como tal, las lecturas, las miradas y las palabras tomaban su propio ritmo. Nos fuimos sintiendo seguros, en cada encuentro cada lector se quedaba con algo: imágenes, sonidos, hebras (Montes, 2001) y se animaba a pedir: “otra vez el de la achicadora”, “No, el del lobo y el nene chiquito”, “Uno nuevo, ese que todavía no leímos”... Entonces, para dejar testimonio de esto, entre todos armamos una guirnalda con tapas de los libros y una trenza tan larga que pudo sostener estas impresiones de lectura. Y en este espacio que los cobija, además de ropa, alimentos y útiles, hay ahora otras huellas, como una manera de mantener la posibilidad del espacio conquistado. Huellas relacionadas con la producción colectiva pero que esconden otra producción, la simbólica, que la comunidad lectora pudo construir en estos encuentros.

Así, como dice Jorge Larrosa en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, formar una “congregación de lectores”, una “comunidad de diferencias” que se reúne ante el texto común, “la palabra colocada en la plaza”, en el espacio público: “El texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común.” (2003: 646)

Y el garbanzo floreció...

Quiero explicar prolijamente qué es la poesía. Pero eso es querer, en fin, guardar el mar en un frasquito, y a la vez navegarlo. Simplemente lo que pasa es que uno entra en poesía (¿un lugar? ¿un estado?) y no hay carriles prolijos que ayuden. Sólo senderos, vereditas, atajos que me llevan a buscar otros mundos en éste. (Devetach, 2012: 50)

De a poco el frío cedió espacio y el calor de adentro se empezaba a sentir en el pequeño patio donde un árbol florecido nos esperaba. El bosque oscuro y lleno de cuentos maravillosos dejaba lugar a los versos. De este modo, los encuentros siguientes, al sol de la primavera, se llenaron de los arrullos que nos traía la poesía, para abrir otra ventana que nos permitiera ver el mundo con otros ojos, poner palabras a los sentimientos y sensaciones, jugar con el vaivén y el ritmo de textos, para que ese garbanzo peligroso floreciera y llenara el patio de ramas que parecieran serpentinadas...

Así, con intervenciones poéticas reescribimos el espacio cotidiano, lugar de tareas, mate cocido y pan, de obligaciones, de faltas y carencias. De este modo, el lugar se convirtió en palabras y las palabras en subjetividades, en huellas pequeñas pero firmes, en puentes que por fin comenzaban a unir el adentro con el afuera.

Por el momento, seguimos buscando palabras y libros para acercar y cobijar por un rato a este grupo que sufre la intemperie pero que está cobijado por los derechos del niño, por el derecho a leer y a desarrollar su subjetividad, como dice Petit:

(...) cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho a saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía – sin la cual no hay pensamiento crítico–, a la elaboración del espíritu crítico. (2006)

CAJA DE RECURSOS: Selección de textos literarios para cada ocasión

Una caja llena de:

Lápices, fibras, fibrones, hojas blancas, hojas de colores, adhesivo, tijeras.

Itinerario “En el bosque”:

Anthony Browne (2004). *En el bosque*. México: FCE.

Olivier Douzou (1999). *Lobo*. México: FCE.

Emily Gravett (2011). *Lobos*. Buenos Aires: Macmillan.

María Teresa Andruetto (2014). *Benjamino*. Buenos Aires: Alfaguara.

Marjolaine Leray (2009). *Una Caperucita Roja*. México: Océano.

Luis M. Pescetti (2011). *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara.

Los sobres de la memoria

Sobre con canciones y poemas: Silvia Schujer, *Canciones de cuna para dormir cachorros*/ Graciela Repún, *La vaca ventilador y otros poemas para volar*.

Sobre con juegos de palabras: adivinanzas, chistes, juegos de letras.

Sobre con anticipaciones: imágenes de lobos y caperucitas.

Itinerario Con todas las palabras

Montes, Graciela (1985). *Doña Clementina Queridita la Achicadora*. Buenos Aires: Colihue.

Borneman, Elsa (2009). *Una trenza tan larga*. Buenos Aires: Alfaguara.

Textos literarios citados:

Devetach, L. (1995). *El garbanzo peligroso*. Buenos Aires: Colihue.

Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: FCE.

Pescetti, L. M. (1996). *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara.

Gotlibowski, L. (2007). *La Caperucita Roja*. Buenos Aires: del Eclipse.

Leray, M. *Una caperucita roja* (2009). México: Océano.

Montes, G. (1985). *Doña Clementina, querida, la Achicadora*. Buenos Aires, Colihue.

Douzou, O. (1999). *Lobo*. México: FCE.

Andruetto, M. T. (2014). *Benjamino*, Buenos Aires: Alfaguara.

Gravett, E. (2011). *Lobos*. Buenos Aires: Macmillan.

Bibliografía:

Bajour, C. (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". En: *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>. Consultado el 20 de agosto de 2014.

Cañón, M. (2013). "Buscadores de sentido. El libro álbum como objeto exigente". En: Rabasa, M y Ramírez, M. M. (Comp.) (2013). *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: EDIUNS.

Curutchet, C. (2012). "Leer en contextos no formales". En: *Puntos de lectura para imaginar*. Disponible en: <http://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%20para%20imaginar.pdf>

Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Comunicarte.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: FCE.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Petit, M. (2006). “Un espacio de encuentros singulares: voces de lectores y bibliotecarios”. En: Bonilla, E y otros. *Bibliotecas y escuelas*. México: Océano.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Ramos, M. C. (2012). *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar.



5. De la lectura a la escritura: un camino sinuoso

Laura Blanco

María Marta Martínez

Belén Salgado

Introducción

Salgo del CEC, voy caminando por un barrio que está catalogado como uno de los más peligrosos de Mar del Plata y veo a un señor muy delgado esperando el colectivo. Me mira y sonríe. Entonces me doy cuenta de que ya hice cuatro cuadras y todavía no se me borra la sonrisa de la cara. Él sonríe porque yo sonrío. Vengo contagiada de una felicidad genuina porque veinte bracitos cuadriculados me apretaron fuerte para que el calorcito dure hasta que volvamos a vernos dentro de tres semanas.

La salita Lila que conduce la señorita Marisa se sabe mi nombre y el de mis compañeras desde el primer día y lo recuerdan aunque nos vemos una vez por mes.

Pero ese círculo que nos reúne alrededor de una historia es fuerte como el abrazo de “hasta pronto” y es como un fuego tejido con palabras, gestos de sorpresa y admiración.

Hoy compartimos la lectura de *La manzana y la mariposa*, de Iela y Enzo Mari, aunque también anduvo rondando el recuerdo de la *Mapirisa que riza* del encuentro anterior. La manzana dio a luz a una mariposa que a su vez cultivó una manzana en un ciclo donde nosotras, leyendo, somos contadas por esas caritas que nos escuchan, hablan, expresan.

Un libro sin palabras. -¿Y cómo pudimos leer la historia?- pregunta María Marta.

-Porque tenemos cerebro- dijeron Emanuel y sus cuatro añitos.

Este pequeño relato intenta ser una ventanita de la compleja experiencia del voluntariado: ¿qué significan estos encuentros? ¿Qué impacto tiene en los niños? La magnitud de la experiencia nos excede: ¿cómo explicar, dar a conocer, lo que acabamos de vivir? Empecemos por el principio.

El Centro de Educación Complementaria es una institución que se encuentra en el Barrio Centenario de la ciudad de Mar del Plata. Dicho barrio es un Complejo construido por el **Instituto Provincial de la Vivienda (Iprovi)** a fines de la década del 80 que alberga 1600 viviendas. La infraestructura cuenta con varios problemas que los vecinos están denunciando desde 1997. Las viviendas son pequeñas y albergan muchas veces a familias numerosas sin posibilidad de realizar ampliaciones.

Los medios de comunicación asocian esta zona a la delincuencia debido a que muchas de las persecuciones policiales terminan allí, dado que la estructura cerrada y compleja del barrio hace que sea un buen lugar para esconderse. También, se registran algunos hechos de inseguridad en el lugar, aunque la mayoría de la población que lo habita son familias de clase media-baja.



El barrio



CEC

A una cuadra de este complejo que está rodeado de otras casas mayormente de una sola planta, está el CEC, como un pequeño refugio de infancia, un rincón desde donde resistir.

Los chicos que concurren viven en los alrededores y algunos asisten al sistema educativo público y otros, al privado. El propósito inaugural de esta institución es ayudar a los padres que trabajan a que sus niños estén en un ambiente protegido donde puedan desarrollar sus potencialidades. Actualmente, la escuela Primaria Municipal número 15 deriva a aquellos chicos que necesitan reforzar su aprendizaje.

El Centro de Educación Complementaria tiene un enfoque psicopedagógico que desempeña funciones educativas y asistenciales. Posee un comedor en el que los niños que asisten -a contra turno de su jornada escolar- desayunan, almuerzan y meriendan.

Los chicos se encuentran agrupados por nivel madurativo en vez de por edad, habiendo cinco grupos: inferior y superior de Inicial; en Primaria: inferior, medio y superior. La población tiene características muy heterogéneas: algunos están muy estimulados y tienen un desarrollo madurativo acorde a su edad, mientras que en algunos de los chicos se evidencian deficiencias en el aprendizaje; también, detectamos durante nuestras intervenciones varias problemáticas relacionadas con las pautas sociales como un trato violento entre pares y dificultades para estar sentados atendiendo a la tarea.

Las docentes que trabajan en el CEC tienen formación en psicopedagogía y cuentan con el apoyo de una preceptora que trabaja junto a ellas en el aula.



Ciclo Superior



La salita Lila



El trabajo se organiza en base a proyectos con diferentes tiempos y objetivos. Este año hubo dos ejes, enmarcados en metodologías investigativas y la utilización de las TIC como dispositivos de comunicación de las producciones generadas. En el caso de superior, ambas confluyeron en la construcción de la revista digital con sus cuatro secciones: Ciencia, Hablamos del CEC, Recomendaciones y curiosidades y Producción audiovisual.

En las aulas hay tres o cuatro mesas en las cuales se divide a los niños de acuerdo a las actividades que deben hacer, desarrollándose diferentes de manera simultánea. Los chicos trabajan casi siempre de manera grupal, excepto cuando realizan su tarea escolar, momento al que se asigna una hora diaria.

Nuestra Llegada

Iniciamos nuestro vínculo con el CEC durante el 2013, trabajando con los tres niveles de Primaria.

Si bien el voluntariado trabaja un año en cada institución, asistimos nuevamente en el 2014 debido a que el año anterior entraron a robar y estuvo cerrado mucho tiempo porque destruyeron elementos necesarios para el comedor. Por este motivo, sentimos que nuestra intervención no tuvo el impacto que deseábamos. Habíamos perdido muchos encuentros y no llegamos a establecer un vínculo significativo. Por esto decidimos volver.

Al conocer ya a la comunidad educativa pudimos adaptarnos a la dinámica institucional. Este año decidimos trabajar con el Grupo Superior de Inicial y el Grupo Superior de Primaria.

Las problemáticas detectadas el año anterior hicieron que repensáramos nuestras prácticas y el vínculo que estos chicos establecían con la cultura. Habíamos notado una fuerte resistencia a lo externo, que fue vencida cuando notaron que volvíamos regularmente en las fechas que les indicábamos.

Como observamos cierta falta de atención a las lecturas largas, enfocamos nuestro proyecto en historietas, libros que combinaban un código verbal con uno visual, y poesía. Además, intentamos generar consignas que involucraran el cuerpo, además de la lectura, de modo que los chicos percibieran que su rol debía ser activo y no pasivo. Por este motivo, con el grupo superior de Primaria decidimos generar producciones escritas además de la intervención de lectura y producción de sentidos.

Logramos cumplir con el cronograma establecido a principio de año por lo que establecimos un vínculo, no sólo con los chicos, sino también con las docentes. El hecho de contar con los libros necesarios² fue muy productivo, dado que se los podíamos prestar hasta nuestro próximo encuentro (una vez cada veinte días). Por este motivo, las docentes pudieron continuar trabajando con los materiales y consignas que habíamos propuesto e, incluso, sumando ideas y actividades que favorecieron la continuidad pedagógica.

² Parte del material conseguido gracias a los recursos otorgados por el Voluntariado Universitario.



Se notó que el grupo de Primaria no estaba acostumbrado a trabajar con consignas de escritura creativa ya que, al principio, hubo mucha resistencia pero, finalmente, y apoyados por las docentes del grupo, esa barrera cayó y dejaron fluir su imaginación para crear historias nuevas. El hecho de que hayamos sido cuatro docentes para quince o dieciséis chicos permitió un acercamiento casi personalizado que logró ayudarlos para iniciar la escritura, venciendo sus miedos e inseguridades, ya que no se estigmatizaba el error sino que intentábamos generar mayor confianza en la expresión de sus ideas.

Asimismo, en Inicial notamos una mayor participación oral y la necesidad material del libro: tocar, mirar, sostener en sus manos, hablar sobre ellos fue transformándose en una práctica, a veces desordenada y, de a poco, más reglada, para el disfrute de todos.

En el encuentro final crearon un libro para regalarnos, trabajo propiciado por su señorita, donde ilustraron el poema “Los Pomporerá” de Laura “Techat” (en voz de un nene) refiriéndose a Devetach.

En conclusión, notamos un avance en el rol de los niños ante la literatura que viró de un rol pasivo como escuchas a un rol productivo, creador de sentidos en principio y, finalmente, creador de nuevos discursos escritos llegando a producir un hecho estético de su autoría.

El desafío de escribir

El acto de escribir, tanto para un adulto como para un niño, implica sortear numerosos obstáculos, desde el dilema trágico (que también acosa a un escritor profesional como es la página en blanco) hasta qué forma otorgarle a ese texto, qué vocabulario utilizar, cómo enfrentar una consigna, entre otras cuestiones. En esta segunda experiencia en el C.E.C decidimos acompañar a los chicos en el tránsito de la lectura (durante el año pasado habíamos focalizado nuestro trabajo en la selección, lectura y exploración de libros álbum) a la escritura. La dinámica de cada uno de los encuentros variaba. Las consignas proponían actividades lúdicas pero no en el marco de un taller de escritura (que supone necesariamente una continuidad, un seguimiento individual y una evaluación y autoevaluación de ese proceso). Esto fue una limitación pero también direccionó nuestros pasos.

Pensamos en las dificultades que enfrentamos cuando nos aventuramos a la escritura; María Teresa Andruetto (2009) utiliza el término “falta” para describir el inicio de esta empresa: nuestras palabras nos dicen, nos interpelan. En esa búsqueda constante aflora nuestra subjetividad. Pero, ¿por qué parece más difícil esta práctica y no la de la lectura? Aguilar nos propone una posible respuesta: “No es lo mismo leer que escribir, aunque las dos acciones están ligadas. Hay un riesgo en el acto de escribir. Cuando alguien lee, dialoga con un texto que ya está en este mundo, pero cuando alguien escribe, pone algo diferente en ese mundo.”

Algo de lo sucedido en el segundo encuentro nos permite resignificar algunas de estas cuestiones. En primer lugar, es importante destacar que la propuesta inicial era trabajar a partir de imágenes fotográficas que tenían a los alumnos como “modelos” y elaborar con ellas viñetas. Cabe aclarar que en estas fotos teatralizaban emociones y sensaciones como enojo, enamoramiento, desesperación, entre

otras. Sin embargo, nuestros planes tomaron otros rumbos. Finalmente, la consigna consistió en la construcción de una historia, teniendo como punto de partida esas imágenes. Sus reacciones fueron diversas: la negativa a escribir, la necesidad de hacerlo con un compañero, la imposibilidad de resolverlo en forma individual, la resistencia: “Esta foto la voy a quemar”. Poco a poco, el salón se fue ordenando y adaptando a la dinámica que esperábamos: primero se sentaron en grupos, compartieron sus ideas, escribieron, pidieron ayuda y, por último, compartieron la puesta en común. Fueron necesarias nuestras mediaciones para acompañar el proceso de escritura; hacerles preguntas para que pudieran pensar y repensar sus propias ideas. Paulatinamente los renglones se fueron escribiendo tímidamente, luego las páginas se fueron llenando con más confianza.

De esta experiencia podríamos registrar muchas intervenciones, pero la que guardamos en la memoria es la que compartimos con Alejandro y Milton. Ellos escribieron juntos, querían contar sobre “dos pibes que salían de la cárcel y se cagaban a tiros”. María Belén les sugirió que escribiesen sobre algo que no se mostrase en televisión y la respuesta de uno de ellos fue la siguiente: “No, eso no pasa en televisión, pasa en mi barrio.” Entonces, ¿qué escriben cuando les pedimos que escriban ficción? ¿Coincide la concepción de ficción de los chicos con la del mediador? Transcribiremos a continuación el relato de Milton y Alejandro:

“Los perros rastreros

Pablo esta en la carcel y planeo escaparce con Marcelo, era un amigo de la celda y planiaron un robo a un banco la nacion. Unos amigos los esperaban afuera y entraron accion. Querian abrir la caja fuerte pero no le quisieron decir la contraseña. Entonces agararon dos autos y los engancharon con una cadena y los autos iban a 80 kilometros por hora y cuando la abrieron y no habia nada y el plan no funciono y la policia los atrapo y les dieron 3 años a cada uno y se enojaron mucho con la policia.”³

Revisando este intercambio, releendo sus producciones de este día en especial, pero también de otros encuentros, descubrimos temáticas constantes como la burla, la violencia verbal y física, el robo, el colegio como escenario y marco espacial, los medios de comunicación y los personajes de sus series favoritas como protagonistas de sus relatos. A su vez, sus textos testimonian que no están familiarizados con la estructura formal de los textos. Sus relatos no se enmarcan dentro de la organización tradicional de una narración (introducción, nudo y desenlace), aparecen en ellos directamente la anécdota y el diálogo, una especie de cadena de acciones, sin pausas, es decir, un registro propio de la oralidad.

Estas constantes señaladas en el párrafo anterior nos llevan a pensar que, a pesar de que hemos propuesto que incorporen hechos fantásticos o que adopten la piel de un dragón a sus historias, ellos escriben sobre lo que conocen, sus relatos derivan, en muchos casos, de y en anécdotas personales o, como nos respondió uno de ellos, en lo que vivencian en lo cotidiano. A partir de esto, nos preguntamos si

³ Transcribimos el texto tal como Alejandro y Milton lo escribieron.

ellos perciben que están dando cuenta de una realidad “otra” o sólo consideran que son cronistas de lo que ven. ¿Dónde se produce el corte, la grieta, dónde se cuele la ficción? El referente más cercano se reviste de ficción. Las palabras, sus palabras suplen el vacío. Esa realidad que apremia, que los interpela se convierte en una invención porque dicen lo que dicen y otra cosa.



¿Conclusión?

Retomando las preguntas que nos hicimos al principio, llegamos a la paradoja de no poder concluir. La lectura y la escritura, así como el resto de los fenómenos del lenguaje están en constante proceso. Más allá de los momentos compartidos en estos dos años con los chicos del CEC como comunidad de lectores, el impacto de nuestra intervención en sus subjetividades es inconmensurable.

A corto plazo, sólo podemos decir que logramos mostrarles otra manera de leer, no netamente reproductiva sino creadora de sentidos. Los animamos a posicionarse como productores de sus propios discursos. Queda el desafío de que descubran los poderes transformadores de la ficción.

Seguimos soñando con que la semillita que plantamos siga floreciendo, que sin darse cuenta logren imaginar un día una realidad diferente. Seguimos apostando a que la literatura les permita proyectar y crear un mundo donde puedan habitar sus sueños.

Bibliografía teórica:

Andruetto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Andruetto, María Teresa y Lardone, Lilia (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.



6. Para seguir leyendo sobre la lectura

Mila Cañón

1) La lectura:

Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Carlos Skliar, investigador del Conicet y docente en FLACSO participó de las Jornadas Compartir la palabra en el Encuentro Federal de la Palabra realizado en Tecnopolis

<http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=2&mostrar=1454>

Ramos, María Cristina (2012). *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Reseñado por Lucía Couso:

<http://www.jitanjafora.org.ar/Aproximacion%20a%20la%20narrativa%20y%20la%20poesia%20para%20ninos.pdf>

El significado de educar en un mundo sin referencias. Por Philippe Meirieu

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf

2) Lenguaje, poesía y cultura:

Puentes culturales: <http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/Area%20de%20Puentes%20Culturales.pdf>

<http://www.puentes culturales.com.ar/>

Mirta Colángelo: Arte infantil. <https://www.youtube.com/watch?v=wRhGKk9gERY>

La poesía: En estado de poesía. Ponencia de Iris Rivera en la Jornada Compartir la Palabra, donde cuenta la experiencia de varios escritores “reunidos” y dialogando sobre poesía.

<http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=2&submenu=1&mostrar=1468>

3) Primera infancia- bebés:

Gabriela Hillar (Argentina). Fundadora del Proyecto UPA y pionera en teatro para bebés.

www.proyectoupa.com.ar

Lecturas en la primera infancia. Iris Rivera. <http://www.youtube.com/watch?v=t9KiG0UFv4I>

Lidia Blanco. <http://www.youtube.com/watch?v=zuwAUT7dvwg>

Yolanda Reyes. <http://www.youtube.com/watch?v=WDkHPLWvh4Q>



4) Literatura para niños:

300 libros iberoamericanos. Plan nacional de Lectura. 2011.

<http://planlectura.educ.ar/pdf/300%20LIBROS%20IBEROAMERICANOS%20para%20ni%C3%B1os%20y%20j%C3%B3venes.pdf>

Ponencias de las Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños. 2013

<http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2013>

Pilar Lascano. CUBOS DE MI TORRE: Siete platos de arroz con leche.

<http://cubosdemitorre.wordpress.com/category/siete-platos-de-arroz-con-leche/>

Elena Stapich y Mila Cañón (comp.) y Carola Hermida, María José Troglia, Lidia Blanco, Fernanda Pérez, Marianela Valdivia (2013). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.

5) Revistas

CULTURA LIJ:

<http://culturalij.files.wordpress.com/2013/11/culturalij-d07.pdf>

PALABRAS PARA COMPARTIR: BANCO DE RECURSOS DE JITANJÁFORA

<http://www.jitanjafora.org.ar/bancoderecursos2.swf>

¿Quiénes participamos?



Mila Cañón. Tiene como áreas de interés la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las teorías de la lectura y la literatura para niños y jóvenes. Es Maestra en Educación Primaria, Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Letras Hispánicas (UNMDP). Se desempeña como docente e investigadora en la UNMDP, UNRN y en el Equipo Técnico de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro fundador del grupo *Jitanjáfora* (1999) y coordina su Voluntariado. Obtuvo diversas becas y fue jurado en varias oportunidades y en ALIJA 2010, 2012. Organiza, coordina y participa en congresos y jornadas y ha publicado trabajos en libros, revistas académicas, de divulgación y actas de eventos en Argentina, Perú, México, Brasil, Venezuela, España. <http://livu.com.ar/mila>



Laura Blanco. Se encuentra finalizando sus estudios de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde cursa el profesorado en Letras. Desde 2008 trabaja como docente de nivel secundario en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Mar del Plata. En el año 2011 pasó a formar parte de la Asociación civil *Jitanjáfora* desempeñando diferentes actividades de promoción de la lectura. En el año 2012 formó parte de la cátedra de Literatura infantil y juvenil de la carrera de Documentación en calidad de adscripta.



Florencia Soledad Fagnani. Estudiante avanzada del Profesorado en Letras. Adscripta en Investigación de la materia Literatura Infantil y Juvenil, a cargo de la Mag. Elena Stapich. Socia de la ONG “*Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*”. Realiza trabajos de voluntariado en promoción de lectura en escuelas de la ciudad de Mar del Plata.



Rocío Malacarne. Es Profesora en Letras (UNMdP). Se desempeña como docente en escuelas secundarias desde el año 2007. Participa en tareas de investigación en la UNMdP. Es miembro de *Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura* desde el año 2009, donde participa del voluntariado “Puntos de lectura para imaginar” desde 2011.



María Marta Martínez. Estudió el profesorado en Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el año 2006 ejerce como docente en diferentes instituciones

educativas de nivel secundario. Formó parte de la cátedra de Didáctica especial en el periodo 2011-2013. Es miembro de la ONG Jitanjáfora.



Rosario Membibre. Es estudiante de Profesorado en Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde 2013 forma parte de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, donde participa como voluntaria.



María José Rizzo. Es estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el 2010 ejerce como docente en diferentes instituciones educativas, tanto en el ámbito privado como estatal, en el área de Prácticas del lenguaje y Literatura en el nivel secundario. Asiste a diversas capacitaciones, congresos y seminarios vinculados a la promoción del libro y la lectura. Es socia de la Asociación Civil Jitanjáfora, redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

Ha participado en calidad de organizadora en las Jornadas organizadas por dicha institución y forma parte del proyecto Voluntariado Universitario: Puntos de lectura.



María Belén Salgado. Es alumna del profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente desde el año 2006 y actualmente ejerce en el Instituto Educativo Club Quilmes y en el Instituto Cortázar.



Marianela Valdivia. Es Bibliotecaria Escolar y se desempeña como tal en los niveles Inicial, Primario y Secundario desde el año 2010. Cursa la carrera de Bibliotecario documentalista en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde es Ayudante de las cátedra de LIJ de la carrera de Bibliotecario escolar y secretaria de Depto. de Documentación. Asiste a diversas capacitaciones, congresos y seminarios vinculados a la

promoción del libro y la lectura. Es socia de la asociación civil Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Ha participado en calidad de organizadora, en las jornadas organizadas por dicha institución.



María Soledad Varela. Es docente del nivel primario en el sistema municipal. Estudió tres años la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata y luego estudió la carrera de docente en el Instituto Superior de Formación Docente n° 19. Es socia de Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, participando por primera vez en el programa de voluntariado.