

Reflexiones acerca de la literatura y la escuela

Desde la crítica hasta el aula



Jitanjáfora

Reflexiones acerca de la literatura y la escuela.
Desde la crítica hasta el aula

Actas de las XVIII Jornadas *La literatura y la
escuela*

XVIII Jornadas La Literatura y la Escuela / Jorge Aloy... [et al.]; compilado por Ayelén Bayerque. - 1a ed. - Mar del Plata: Jitanjáfora, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46209-2-7

1. Escuela. 2. Literatura Infantil y Juvenil. I. Aloy, Jorge II. Bayerque, Ayelén, comp.
CDD 807

Ilustración de tapa: María Wernicke para *El poeta de la Andariega*, de Javier Villafañe (Editorial Eudeba).

Diseño de tapa: Santiago Fernández Subiela.

Índice

Presentación

Invitación al gran tapiz.....	7
Hoy, más que nunca, literatura.....	8
Jornadas <i>La literatura y la escuela</i> 2018.....	9

Ponencias

Turno mañana.....	13
-------------------	----

MESA 1. DE ESCRITOS Y ESCRITORES. DE LA CRÍTICA LITERARIA

AL TALLER DE ESCRITURA. Presentación del eje, por Marina Novello.....	14
“Un laboratorio de escritura alrededor de <i>Glaxo</i> de Hernán Ronsino”, por Paula Labeur.....	15
“Los tres momentos de reflexión en la escritura”, por Jorge Aloy.....	21
“La novela de Saint Exupery intervenida en la escuela primaria: Los viajes interplanetarios del principito”, por Nadia Gómez.....	26
“La perturbación y la presencia de lo siniestro en <i>El hombre de los pies-murciélago</i> , de Sandra Siemens, y <i>El misterio de Crantock</i> , de Sergio Aguirre”, por Marina Novello.....	33
“De tiranos y revoluciones: la figura de autoridad en una colección de lectura de la literatura para niños”, por Laura García.....	40

MESA 2. RED DE PALABRAS.

Presentación del eje, por Marianela Valdivia.....	47
“Wikimanual, proyecto. Instancia cero”, por Esteban Prado y Mariela Gomez.....	49
“Biblioteca Móvil Ariel Santillán: Lecturas en movimiento”, por Viviana Peralta, Verónica Scalerandi, Graciela Gallonetto, Emanuel Santancini.....	54
“Libros que van, palabras que vienen... (de cómo se armó una fiesta de poesía en el nivel inicial)”, por Marianela Valdivia.....	61
“Las cuestiones de género en la literatura infantil y juvenil”, por Mónica Cerezales y Alejandra Bianchi.....	68

MESA 3. ABRIR LA PUERTA PARA...

Presentación del eje, por Ayelén Bayerque.....	74
“Palabra de madre: Una propuesta de lectura más allá de la escuela”, por María Andrea Fortunio.....	76
“Leer para transformar(nos): una experiencia en el Batancito”, por Susana Bakker, María Leticia Pucineri y Rita Galassi.....	82
“Comunidad de mediadores de lectura” (Póster), por Noel Donnantuoni y otros.....	87
“Un coro en la Ribera”, por Nilda Esther Lacabe y otros.....	88
“Dictadura y memoria en un itinerario de lectura”, por Carola Hermida y Ayelén Bayerque.....	95

MESA 4. LECTURA EN EL MARCO DE PROYECTOS INSTITUCIONALES.

Presentación del eje, por Rocío Malacarne.....	103
“Un autor de carne y hueso” (Póster), por María Emilia Artigas.....	104
“Tu lectura, tu aula, tu mundo. Proyecto mundos literarios”, por María Koncurat y María Julieta Roig.....	105
“14 días en el país de las maravillas: un viaje para crecer”, por Flavia Campilongo.....	110
“¿Y si disfrutamos? ¿Y si nos divertimos? El infinito alcance de la palabra”, por Marcela Robins y Ana Sabrina González.....	115
Turno tarde.....	119

MESA 1. REPRESENTACIONES DE INFANCIA EN LA LITERATURA Y EL CINE.

Presentación del eje, por Mila Cañón.....	120
“Pequeñas heroínas en tiempos difíciles. Una mirada a la obra de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng”, por Margarita María Sacks.....	121
“Infancia desamparada en la literatura infantil y juvenil”, por Esther María Mora.....	129
“Coco de Pixar y el concepto de la muerte en la infancia”, por Andrea Karina Álvarez.....	136

MESA 2. PROYECTOS DE LECTURA.

Presentación del eje, por Carola Hermida.....	140
“Itinerarios de lectura en las aulas: un recorrido fantástico”, por Marianela Trovato.....	141

“Soltando susurros”, por Roberta Agustina Hernández.....	146
“La lectura como partida y compartida”, por Soledad Chover.....	151
“Poesía: ¿para qué?”, por Carolina Peleretegui.....	156
“Maestro lector-maestro mediador: un desafío en la formación docente actual”, por Claudia Calió y Florencia Lamas.....	157

MESA 3. EL TALLER DE ESCRITURA.

Presentación del eje, por Carina Curtuchet.....	163
“Traficando palabras. Un mercado que promete encuentros diferentes”, por Noelia Barrón y Micaela Villegas.....	165
“La literatura en movimiento: poesía performativa en el aula”, por Malena Gazaba.....	170
“Un, dos, tres, probando... llevar a Sarmiento a un taller escolar”, por Marinela Pionetti.....	175
“Hay bardo en la escuela. La narración oral como herramienta para el taller de escritura “, por Paula Lertora y Florencia Casanova.....	181
“Autor y compositor: dos experiencias aúlicas que lo ilustran”, por Silvia Cerva.....	185

MESA 4. LECTURA EN EL MARCO DE PROYECTOS INSTITUCIONALES.

Presentación del eje, por Elena Stapich.....	190
“La bebeteca”, por Alina Altamiranda, Victoria Buzzo, Milagros Brites y Gabriela Gonzalez.....	191
“Un barco lleno de sensaciones”, por Gabriela Carolina de la Iglesia.....	196
“Leer sin límites: promoción de la lectura en Educación Especial”, por Lorena Rueda.....	201

Palabras finales.....	202
------------------------------	------------

Invitación al gran tapiz

Y eso es algo que saben bien los niños que ingresan al primer año, y también sus padres. Tanto unos como otros esperan que, cuanto antes, la escuela les “enseñe a leer”, y con eso están pidiendo no sólo que se les dé la posibilidad de adueñarse de la cifra, de la clave de la letra, sino, además –y muy principalmente–, que se les franquee la entrada al mundo de lo escrito, al gran tapiz, donde ya verán ellos –lectores– cómo entretejerse y tejer lo propio.

(Montes, G. *La gran ocasión*)

Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura comenzó a funcionar en el año 1998, cuando un grupo de graduados y docentes universitarios se autoconvocaron con el objetivo de compartir inquietudes en torno de los libros, de los niños y adolescentes y de la promoción de la lectura. Así, en 1999 nació el grupo de extensión universitaria *Jitanjáfora*, radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, desde la Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil del Departamento de Documentación, a cargo de Elena Stapich y Mila Cañón. Entre 1999 y 2000 se llevó a cabo el proyecto “Leer la infancia”, en el marco del cual se ofrecieron talleres, encuentros y espacios destinados a la promoción de la lectura. El segundo proyecto como grupo de extensión se tituló “Literatura / lectura / escuela”, ya que los principales destinatarios en ese entonces fueron los docentes de los distintos niveles. Así, se ofrecieron seminarios, cursos y encuentros con autores. A partir de 2005, *Jitanjáfora* asumió la forma de una Asociación Civil sin fines de lucro, a la cual se sumaron docentes de todos los niveles, bibliotecarios, directivos y mediadores en general. Esta nueva estructura permitió trabajar desde una forma institucional más flexible. En 2014, se firmó un convenio con la Facultad de Humanidades (OCA 2571/14) y, desde ese marco, se han realizado diversas acciones en forma conjunta (encuentros, jornadas, talleres, charlas, publicaciones, voluntariado universitario, etc.).

La ONG ha obtenido diversos premios y distinciones a lo largo de su historia, tales como el Premio Pregonero en el año 2011, Viva Lectura (finalista 2008, mención especial 2012) y ha sido candidata por Argentina al Premio IBBY-ASAHI de Promoción de la Lectura.

Jitanjáfora se propone:

- Generar la creación y el desarrollo de redes sociales que favorezcan la difusión de las prácticas de lectura y escritura como medio de promoción social.
- Fortalecer la formación de mediadores culturales entre niños – jóvenes y la cultura escrita.
- Establecer nexos entre el campo de la investigación y los agentes sociales que se encuentran insertos en los espacios comunitarios.

- Producir materiales de retroalimentación para los integrantes de esta asociación civil y para satisfacer las demandas de consulta y asesoramiento sobre la lectura, la escritura y, especialmente, la literatura como discurso de la imaginación, para las personas e instituciones comprometidas con la temática.
- Organizar actividades con el fin de crear espacios de encuentro entre personas e instituciones interesadas en la valorización del lenguaje como bien simbólico.

Hoy, más que nunca, literatura

Esta publicación reúne las ponencias presentadas en las *XVIII Jornadas La literatura y la escuela*, organizadas desde el año 2001 en la ciudad de Mar del Plata, por *Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*.

Durante las primeras jornadas, Elena Stapich decía esto en las palabras de inauguración:

Hoy, más que nunca, literatura. Contra el pragmatismo, literatura. Contra la instrumentación, poesía. Contra la saturación ante el bombardeo permanente de la imagen, palabras. Contra el funcionalismo a ultranza, imaginación. Contra la obligación, juego. Contra el significado único, impuesto, el sentido que se cuele por los intersticios. Contra el libro que parcela y reglamenta, el libro "para nada". Contra el libro previsible, el libro "ilegible" que pedía Barthes, aquel que no busca conformarnos, sino que nos desacomoda. Contra el autoritarismo del texto, el texto que dibuja en sus espacios en blanco la figura del lector deseado, aquel que vendrá a completarlos.

Hoy, a favor de los niños, cuentos. A favor de un lenguaje en permanente expansión, el diálogo adulto - niño. A favor de la constitución de sujetos autónomos, espacios para la lectura compartida, la lectura que no se canjea por ninguna nota porque sólo adquiere valor de cambio en el interior de cada uno. A favor de una renovación del pacto entre los lectores y la ficción, docentes que leen en voz alta, "interpretantes" de los textos, como dice Emilia Ferreiro. A favor de una escuela que forme lectores, docentes que leen.

Jitanjáfora, demás está decirlo, quiere alinearse de este lado, en el camino que dibujan todos estos "en contra" y todos estos "a favor" y otros que puedan ir apareciendo.

"Hoy, más que nunca, literatura" podría funcionar como un imperativo necesario para pensar las prácticas de lectura y la crítica; ponderar la literatura en el aula, seguir valorándola en un campo en que se la suele considerar "menor". Con la literatura, resistencia.

Agradecemos especialmente a María Wernicke por la ilustración de tapa y su generosidad de siempre.

XVIII Jornadas
La literatura y la escuela
en homenaje a Liliana Bodoc
6 y 7 de Abril de 2018
Mar del Plata

Iris Rivera (Edelvives)
Laura Escudero (SM)
Silvina Rocha (del Naranja)
Juan Lima (Calibrosopio)
Laura Giussani (ALIJA)
Susana Allori (CEDILIJ)
Laura García (UNT)



Jitanjáfora

TALLERES - CHARLAS - ENCUENTROS CON AUTORES - MESAS DE EXPERIENCIAS - FERIA DEL LIBRO

www.facebook.com/jitanjafora.org
www.jitanjafora.org.ar

EDELVIVES

ediciones **sm**

del Naranja
La aventura de leer

Calibrosopio
EDICIONES



h Facultad de
Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

**UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA**
CONSEJO DE INVESTIGACIONES

CEDILIJ



Invitados

Susana Allori (CEDILIJ). Especialista

Laura Escudero (SM). Escritora

Laura García (UNT). Especialista

Laura Giussani (ALIJA). Especialista

Juan Lima (CalibroscoPIO). Ilustrador y poeta

Iris Rivera (Edelvives). Escritora

Silvina Rocha (del Naranjo). Escritora

Programa de actividades

Primer día

Homenaje a Liliana Bodoc y Palabras de bienvenida.

“Poesía: palabra, música, silencio” Conversatorio con Iris Rivera [Edelvives], Laura Escudero [SM] y Juan Lima [CalibroscoPIO]. Coordinan Elena Stapich y María José Troglia.

Recital de poesía.

Segundo día

Talleres:

- “El mapa imposible”. La literatura como viaje. Coordinan Natalia Ramallo y Mariana Castro [Jitanjáfora].
- “No somos creativos”: consignas para derribar mitos sobre la escritura de poesía en el aula. Coordinan Lucía Couso y Carina Curutchet [Jitanjáfora].
- “Itinerarios poéticos para reír y jugar”. Coordinan María José Troglia [Jitanjáfora] y Valeria Donato.
- “Curaduría de contenidos y producción de materiales didácticos digitales”. Coordinan Federico Ayciriet y David Bressan.
- “Libro álbum vs libro ilustrado?” La importancia de la imagen en los libros para los más chiquitos. Coordina Silvina Rocha [del Naranjo].
- “Juegos poéticos”: La experiencia de ver qué hacen las palabras cuando las dejamos sueltas. Coordina: Iris Rivera [Edelvives].
- “Aprenderé a vivir en la memoria de un muro”: El registro poético en las formas breves. Coordinan María Marta Martínez y Juan Cruz Zariello [Jitanjáfora].

- “1, 2 y 3. ¿Qué elijo esta vez?”. Criterios de selección de LIJ actual. Coordinan Susana Allori [CEDILIJ/UNLPam] y Laura Giussani [ALIJA].
- “Cuerpo y escritura”. Una exploración de los sentidos. Coordina Daniel Nimes. “Greguerías visuales”. Coordina: Juan Lima (CalibroscoPIO).

Feria de libros. Exhibición de la puerta de la biblioteca ilustrada por Juan Lima.

Mesas de ponencias

"Literatura, escuela y escritores." Charla de la escritora Silvina Rocha [del Naranjo]. Coordina Rossana Bernasconi.

“Infancias y literatura para niños, ¿siempre igual?” Un recorrido histórico por la Literatura infantil argentina. Exponen Laura García [UNT] y Lucía Couso [UNMDP]. Coordina Mila Cañón.

Cierre lúdico-musical.

Producción de material crítico: ***La lectura crítica de nuestros invitados 2018.***

Disponible en:

https://issuu.com/rosariomembibre/docs/la_lectura_critica_de_nuestros_invi_16bceb5d327112

Ponencias

Turno mañana

Mesa 1. De escritos y escritores. De la crítica literaria al taller de escritura. Comentaristas: Marina Novello y María Marta Martínez.

1. Un laboratorio de escritura alrededor de *Glaxo* de Hernán Ronsino. Paula Labeur.
2. Los tres momentos de reflexión en la escritura. Jorge Aloy.
3. La novela de Saint Exupery intervenida en la escuela primaria: Los viajes interplanetarios del principito. Nadia Gómez.
4. La perturbación y la presencia de lo siniestro en *El hombre de los pies-murciélago*, de Sandra Siemens, y *El misterio de Crantock*, de Sergio Aguirre. Marina Novello.
5. De tiranos y revoluciones: la figura de autoridad en una colección de lectura de la literatura para niños. Laura García.

Pensar en cómo leemos y escribimos, de qué modo la literatura nos interpela y nos permite entender el mundo y cómo podemos responder desde nuestra escritura son preguntas presentes en esta mesa. Estas diferentes ponencias permiten trazar un camino desde el análisis de ciertas obras infantiles y juveniles hacia nuevas propuestas de talleres de escritura, siempre bajo la premisa de que la literatura necesita de sujetos activos, que se animen a encontrarse con las palabras.

Por un lado, hay trabajos que proponen lecturas críticas de la presencia de la autoridad, la violencia, lo ominoso y siniestro y de la incertidumbre en las obras para niños y jóvenes, para pensar de qué modo se construyen estas historias, qué rol tienen los niños y adultos en ellas, y qué tensiones se presentan entre unos y otros. Se ofrecen preguntas sobre el efecto de la lectura de estas historias y, en especial, sobre el modo en que interpelan a sus lectores infantiles.

El trabajo crítico de estas ponencias da lugar a otras preguntas y permite dar un paso más y abrir un espacio para compartir diferentes experiencias de escritura en los niveles de primaria, secundaria y terciario. La búsqueda por entender cómo ser críticos de textos no canónicos, cómo enseñar desde la escritura y aprender a valorar las lecturas escribiendo ficción atraviesan todas estas otras ponencias. Cada experiencia ofrece diversas ideas y herramientas, orientadas a desplegar diversos potenciales, a atravesar distintos géneros y, sobre todo, a darle un lugar significativo al escritor.

Pensar cómo leer críticamente para luego escribir del mismo modo, acercándose a los textos de una forma nueva, desde otro lugar, personal y crítico, fue y es el camino de esta mesa (por Marina Novello¹).

¹Marina Novello es Licenciada en Letras con orientación en Lenguas Modernas y Extranjeras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente cursa el Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Banco del Libro de Venezuela (2017-2018). Trabaja como profesora de Lengua y Literatura en educación secundaria y escribió un libro de cuentos para niños, *Esas cosas no existen y otros cuentos con brujas* (Galerna, 2016).

Un laboratorio de escritura alrededor de *Glaxo* de Hernán Ronsino

Paula Labeur

Profesora adjunta de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza (FyL, UBA) y Didáctica de la literatura (Profesorado Universitario en Letras, UNSAM). Coordina talleres de escritura y lectura (UNSAM, UNPE). Publicó artículos y libros de la especialidad (*Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (coordinadora, 2010) *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura* (en colaboración, 2014) *Zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (coordinadora con Gustavo Bombini, 2017) y participa de congresos y jornadas de la didáctica específica. Didáctica de Letras (Profesorado Superior en Lengua y Literatura) IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, CABA).
perdidosenotokio@gmail.com

Didáctica de Letras en el Profesorado Superior en Lengua y Literatura del IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” pertenece al trayecto de la práctica profesional y pretende explorar algunos de los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura en espacios no formales. Algunos alumnos lo cursan al mismo tiempo que la práctica breve en espacios no formales y después o antes de la didáctica en lengua y literatura que piensa los problemas de la disciplina escolar.

Didáctica en Letras se presenta parcelada en tres espacios: el living, una zona de invitados que cuentan sus experiencias de enseñanza en espacios no formales; la cocina, momentos en los que los alumnos dan forma a un taller de escritura hipotético para ser llevado a cabo en ámbitos existentes de educación no formal en diálogo con la bibliografía propuesta por la cátedra y los invitados al living y el taller, un taller de escritura dentro de la cursada que dialoga con el living y la cocina.

En el espacio de taller del primer cuatrimestre de 2017² nos propusimos leer una novela en un taller de escritura. Sería algo así como leer escribiendo o escribir a partir de la lectura o escribir leyendo. El primer paso fue seleccionar la novela mediante un proceso de votación de textos presentados por los alumnos. Los primeros títulos fueron textos canónicos del boom latinoamericano, algo de Saer y las novelas de Puig. Mientras la lista crecía, se percibía cierta incomodidad, quizás cierto fastidio...similar al que se lee en la respuesta de Celso Lunghi, ganador del premio de nueva novela de Página 12 en 2012 por *Me verás volver*, a la pregunta “¿Qué es lo que te expulsó de Letras?” en la entrevista que le hiciera Liliana Viola –“Lo de que fuera tan autorreferencial”, contesta Celso Lunghi. “Leer los mismos escritores, que además muchos de ellos no me gustan, siempre Aira, siempre Saer, ver demasiada teoría, demasiada crítica. No es que entré a Letras para hacerme escritor, fui a aprender literatura, ampliar las lecturas, y me pareció que siempre estábamos hablando de lo mismo.”

De pronto, en el medio de este “hablar de lo mismo” que parece ocurrir en las carreras de Letras aparecieron en la lista novelas de más reciente aparición: *La virgen cabeza* de Cabezón Cámara, *Glaxo* de Hernán Ronsino y *Pinamar* de Hernán Vanoli. Unas primeras PASO dejaron fuera de competencia a las “viejas” y abrieron a interesantes reflexiones acerca de aquello que se lee

²La cursada de Didáctica de Letras del primer cuatrimestre de 2017 fue protagonizada por Yanina Buela, Sandra Coca, Paola Corvalán, Solange Dominique, Diana Fabricant, Pablos Garroppo y Kowalczyk, Sofía Gontek, Florencia Motta, Roxana Otranto, Victoria Von Kleitzing y los adscripto/as Nadia Gómez e Ian Webster.

en la formación de un profesor en Letras y la pregunta por el lugar que ocupa la producción actual en esa formación lo que es también una pregunta por el lugar de la crítica como operación potente de formación de lectores. ¿Qué lee quien se forma como profesor en Letras o cómo se forma un lector profesional? ¿Qué lugar ocupan aquellas lecturas no canónicas y cómo un profesor en Letras asume el lugar de crítico como aquel que propone lecturas frente a aquellos textos que no están instalados en una larga tradición académico-crítica?

De entre las “nuevas” resultó elegida *Glaxo* (2009) de Hernán Ronsino (propuesta por alguien que no la había leído pero la había visto reseñada en un blog literario) más por el misterio que resultaba de asociarla al laboratorio farmacéutico que por lo que supiéramos de ella después de googlearla a toda velocidad: una lectura sin la red de la interpretación académica es una especie de novedad en la carrera (una novedad que adelanta un afuera de la carrera donde se suceden propuestas de lectura que no son las lecturas de la formación y que vienen de la mano – en su mayor parte- de propuestas de editoriales que producen para la escuela para donde producen también marcos de lectura y actividades, una circulación a la que un profesor en Letras tendría que estar siempre atento).

Fue, entonces, *Glaxo* que, por supuesto, es más cara que las novelas del boom (aunque sea más flaca) –un inconveniente que puede resultar no menor- y que circuló fotocopiada del único ejemplar que compramos y en PDF –como un modo posible de resolver el inconveniente en los límites de la ley de propiedad intelectual, de derechos de autor y alguna otra-. En la cola de la fotocopidora y deteniéndose en los inconvenientes económicos que se presentan cuando se trata de leer textos argentinos estrictamente contemporáneos se puede pensar también que las 92 páginas con tipo 14 son bastante menos que las 150 aproximadas de las novelas juveniles que se proponen para la lectura escolar y que son bastante defenestradas por breves - ¿cuánto debe medir un texto para ser considerado valioso?- y se puede meditar también acerca del mercado de usados que permite acceder a esas novelitas a un precio mucho más accesible que una *Glaxo* nueva o usada. Aunque la reflexión parezca la de César Bruto cuando calcula, mirando *Rebeca, una mujer inolvidable* de Alfred Hitchcock que “¡Si la sinta dura 115 minutos y me cobran 15 con 95, el asunto me sale a más de 10 guitas por minuto!” y que “cada vez que parpadeaba perdía 7 o 6 sentavos” (1999, pp. 27-28), estas cuentas permiten detenerse en otro de los aspectos para pensar en la literatura como institución y consumo cultural más allá de cierta sacralización que parece imponerse alrededor de los textos consagrados de la formación. Accesibilidad y precio no son datos menores cuando se trata de seleccionar textos para dar para leer en los contextos escolares y no formales; accesibilidad y precio y magnitud operan entonces en la constitución de un canon de lecturas aunque estas variables no sean las que primero aparecen cuando se estudia y discute alrededor de ese canon en la escuela y en la formación de lectores.

Como las propuestas de escritura fueron capítulo a capítulo de los cuatro que tiene *Glaxo* nunca se planteó una lectura completa de la novela ni tampoco comentamos el texto fuente sino era en relación con las decisiones textuales de los nuevos textos. Como las consignas capítulo a capítulo no estuvieron pautadas de entrada y de un solo tirón, los planes textuales fueron produciéndose y resolviéndose por capítulos sin atender a la globalidad de la

novela. La propuesta, entonces, también pone en tensión los modos de leer. Estamos proponiendo ir leyendo, leer fragmentariamente, detenerse en capítulos sin esperar a que “todos tengan leída la novela para tal fecha”, un obstáculo que suele subsanarse haciendo que todos leímos y reponiendo, el docente, todo aquello que los alumnos no leyeron pero que pueden hacer que sí.

Inspiradas en “El mellizo” de Leo Maslíah, “El origen de los Pájaros” de Ítalo Calvino y *Boquitas pintadas* de Manuel Puig y la edición en colecciones de narrativa de los guiones de películas de Paul Auster o Wim Wenders, las tres primeras consignas suponen la producción de textos lingüísticos que proponen imaginar textos multimodales: a. transformar el primer capítulo de *Glaxo*, “Vardemann. Octubre de 1973”, en el guión de un corto audiovisual que no dure más de tres minutos; b. transformar el segundo capítulo de *Glaxo*, “Bicho Souza. Diciembre de 1984”, en el guión de una historieta y c. narrar el tercer capítulo de *Glaxo*, “Miguelito Barrios. Julio de 1966”, a partir de titulares de sociales de un diario zonal (con alguna foto). Pero suponen también pensar los textos (tanto el fuente de Ronsino como los inspiradores de las consignas) como escritores: un sutil cambio de perspectiva señalado por los invitados al living que se desempeñan en escuelas de escritores; un cambio de posición respecto de la más acostumbrada de lector, que obliga a develar en detalle el procedimiento para ver cómo “se hace” más allá de sus resultados posibles.

Los textos producidos (a razón de uno cada quince días resueltos en grupos de a cuatro, lo que invita a previas discusiones en grupos pequeños antes de la exposición pública y que colabora a resolver el problema de los tiempos de la cursada que no siempre son los que cada uno desea cuando se cruzan con otros tiempos de la vida) se discutieron en clases presenciales y vía foro virtual entre docente, alumnxs y adscriptxs. La transposición pone en evidencia los modos característicos del género “de destino” y los necesarios saberes que deben ponerse a jugar en la operación de pasaje. Es escribiendo en el género –y discutiendo con los resultados a la vista- cuando se aprende acerca de él resolviendo mejor o peor algunas de las resistencias que presenta. Y es también en esa escritura donde se va produciendo la interpretación del texto fuente. Las distintas decisiones de los grupos son modos de lectura de la novela, modos de lectura que iluminan distintos aspectos que en su no coincidencia permiten valorar distintas miradas que ponen en escena la polisemia declarada de lo literario, difícil de ver muchas veces frente a las posiciones dogmatizadas de la crítica alrededor de los textos canónicos de la formación. Frente a un texto casi virgen de crítica es menos complicado analizar y valorar escribiendo (otra) ficción y dar cuenta de los recorridos interpretativos de los lectores.

La cuarta y última consigna es más complicada que las anteriores ya que supone no solo el mismo ejercicio de transposición genérica con el que veníamos trabajando, sino también una reformulación de todo lo producido en función de lograr un texto único a partir de los producidos capítulo a capítulo. Dice: en el capítulo cuatro aparece una información clave para explicar huecos de los tres anteriores. Reformule el guión de corto (que escribió en a) para que incluya el guión de historieta (b) y los titulares con fotos (c) y la información clave que aparece en el capítulo 4 de *Glaxo*. Dicho de otro modo: hay que montar los tres textos en uno solo para que resulte un guión de corto audiovisual. Pero -pensando en la hibridación de géneros, en las literaturas

postautónomas (Ludmer, 2010), en lo que anda pasando con los textos literarios y la institución literatura- ese guión resultante será un texto lingüístico que se presentará como CUENTO con su título y un subtítulo: guión de corto (al modo de “folletín” en *Boquitas pintadas*).

En quince días las producciones están en el foro virtual y, al mismo tiempo, en una clase que se organiza como evento cultural. Se lee en el foro: “Lleven el cuento que escribieron editado de alguna manera... Una manera tal que ocupe un lugar en el espacio (real, en el virtual ya estará el word). La manera más evidente de editarlo es imprimir las páginas de word y chau pinela. Pero piensen en modos posibles de que el cuento que escribieron entre en el circuito de los textos editados así como los piensa Chartier (1993) cuando dice que los libros no se escriben, se fabrican. ¿Qué fabricación tendrá entonces cada uno de los cuentos que escribieron? Cada grupo presenta como se le ocurra su cuento editado al modo de la presentación de libros en la parte de “habla el autor” (que aquí será grupal).

El evento constituye una afirmación gozosa: en un instituto terciario se puede organizar una propuesta que incluya el trabajo entre la presencialidad y la plataforma digital, y –en palabras de la adscripta en un intercambio virtual que pone el foco en el trabajo concreto en y extra clase – se produce “la intervención de una novela leída en clase y entre personas que se organizaron en y fuera de la clase –y en los tiempos arduos de la cursada- para entregar en una fecha trabajos difíciles de realizar que supusieron poner en práctica maneras de leer, que tuvieron que investigar acerca de cosas que acaso escucharan por primera vez y que todo eso tenían que hacerlo en simultáneo a producir un objeto que no explicara nada de ese entramado sino que su existencia fuera suficiente para que entendamos todo el recorrido”.

En un anillado, *La morocha de la Glaxo* se presenta como un guión de cine que, en el campo de lo documental, estructura la historia a partir de una larga entrevista dividida en tres partes (que aquí son cintas) a la negra Miranda, el personaje sobre el que gira *Glaxo* pero que no tiene un capítulo propio. La voz de ese personaje aparece también en *The Glaxo affair*, un cuento largo impreso como folletín de principios de siglo XX, que suma a los capítulos ya escritos otro, con el fluir de la conciencia de la Negra. El misterio alrededor de su partida del pueblo inspira también *Una mujer difícil de ignorar* que se presenta como un libro/objeto bajo la forma de carpeta. En ella, un primer sobre contiene la carta de un autor incapaz de dar forma a la historia fragmentaria de la Negra Miranda quien pone a disposición de quien esté dispuesto a continuar la tarea que a él lo supera, un borrador de guión cinematográfico en otro sobre, informaciones sueltas que ha recolectado y que propone guionar (en un tercer sobre), un borrador de guión de historieta que ha recibido de manos anónimas (en un cuarto sobre).

Dejo en tus manos el trabajo que ha consumido varios años de mi vida. Espero que logres cerrar el rompecabezas que dejé inconcluso. Las imágenes y los sonidos son, como dije en un principio, la manera más apropiada para el tratamiento de este caso

Invita perentoriamente el autor en ese primer sobre a un lector que podría ser el único destinatario de este libro/objeto.

Kirk Douglas es inocente tiene la forma de una intervención: el texto se despliega en afiches de distintos colores pegados en la pared mientras una voz grabada lee los fragmentos y una campanita indica que el fragmento termina y empieza el otro. Quien contempla la intervención puede elegir entre seguir el fragmento con la vista mientras escucha o leer otro, independizado de la voz y hacer un recorrido propio que coincidirá o no con el orden que la voz (que en el espacio ideal de una sala nunca se detendría) da a los fragmentos.

En *Romance de barrio*, el guión de corto cinematográfico se desdobra en guión de corto de animación para incluir el trabajo con la historieta; en *Rebote inesperado*, otro anillado, leemos un guión cinematográfico en el que vemos a un escritor – que resulta ser un Ronsino experimentador de formatos diversos– en la lucha contra la materialidad del lenguaje. Parece encontrar una solución en la mezcla de géneros que intenta remedando a Puig y se suceden entonces los textos ya escritos en las tres consignas resueltas. Pero una última escena del guión explica el porqué de que *Glaxo* sea una novela menos experimental y no esta que leemos en el guión:

El hombre está marcando un número en el teléfono. Alguien le contesta y dice: — Buenas noches, ¿se encuentra Alfredo? Habla Hernán Ronsino. Espera unos segundos y alguien le contesta. No se oye la voz del otro lado del tubo. El sujeto dice: — Hola Alfredo, soy Hernán. Recibe respuesta y contesta: — Te llamo para preguntarte si te llegó el mail con el borrador de la novela. El hombre pone cara de escuchar con atención y asiente con la cabeza mientras dice "aja" a todo lo que le dicen del otro lado del tubo. Finalmente, con un gesto de cansancio atrasado y molestia extrema le responde (disimulando su enojo): — OK... ¿Entonces vos decís que no improvise, que me quede con la idea original y chau? Escucha la respuesta del interlocutor y se despide cordialmente. Mirando al techo en una expresión de verdadera resignación dice, casi suspirando: — Habrá que volver a escribir todo de nuevo.

Obviamente, el *Glaxo* que resulta escrito “todo de nuevo” es el que, metalépticamente, leímos en un taller de escritura de invención que pretende desnaturalizar prácticas de lectura y escritura en la formación docente en Letras para pensarlas en una complejidad que pone en primer plano la misma formación y los interesantes vericuetos que cruzan la institución literaria, la profesionalización de los lectores, sus futuros de mediadores de lectura, su posición frente a su rol de críticos y un animarse a leer sin las redes de la tradición académica al tiempo que la van tramando en sus propios escritos de invención.

Referencias bibliográficas

- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Ronsino, H. (2009). *Glaxo*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Viola, L. (21 de diciembre de 2012). Secta sentido. *Radar*. Recuperado en: www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-8454-2012-12-21.html
- Warnes, C. (1999). "Rebeca, una mugeR inolvidable en Labeur". En P. y Gandolfi, G. *Y usted ¿de qué se ríe?* (pp. 27-28). Buenos Aires: Colihue.

Los tres momentos de reflexión en la escritura

Jorge Aloy

Profesor y Licenciado en Letras (UNLZ). Maestrando en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad (UBA). Docente en *Taller de lectura y escritura* de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Docente de *Teoría Literaria I* (I.S.F.D. 102. Banfield), *Lengua y Literatura y su enseñanza II*, *EDI: Cine y Literatura*, *Taller de Literatura infantil* (I.S.F.D. 1. Avellaneda). *Taller de Literatura infantil* (I.S.F.D. y T. 24. Bernal). Universidad Nacional de Lomas de Zamora. jorgealoy@yahoo.com.ar

En los últimos tiempos vengo escuchando, casi literalmente, la siguiente sentencia: “Aunque parezca lo contrario, hoy se lee más que antes, ya que todo el mundo lee y escribe en las redes sociales”. Llamativamente, toda vez que alguien presenta este enunciado lo hace como si fuera una verdad sostenida con estadísticas y pruebas empíricas. En tal caso, ¿qué significa leer más? ¿Se refiere a cantidad o a consuetudinariedad? Es decir, ¿Se lee más ahora que en otros tiempos o es que ahora se adoptó la lectura como un hábito que había sido abandonado? Probablemente sucedan ambas cosas, ya que las redes sociales reclaman permanencia de sus usuarios y, muchas veces, alienación. Esta situación me lleva a pensar que se escribe y se lee sin la plena conciencia de estar haciéndolo. Pero esta conjetura no sería completa si no decimos que este modo, tanto de lectura como de escritura, desnuda que no siempre genera una práctica que otorga alguna experticia en el tema. ¿Por qué? Porque hoy ya podemos afirmar que la escritura en las redes sociales se asemeja a la oralidad. La escritura en las redes es un género discursivo primario, en el sentido que Bajtín le da al término. Es oralidad escrita.

El contrapeso que presenta esta situación se halla en que podemos pensar que los jóvenes se están preparando mejor que nosotros como oradores, siempre y cuando puedan discernir que la oralidad y la escritura son dos instancias comunicativas diferentes. Pero este discernimiento, sin embargo, me presenta muchas dudas.

Creo que estamos ante la ocasión de pensar, como señalan Maite Alvarado y Alicia Yeannoteguy (2013), que “La escritura —como los lenguajes en general— es una herramienta simbólica o semiótica, que sirve para transformar las relaciones sociales” (p. 14). Por lo tanto, veamos cómo funciona esta herramienta o, al menos, veamos cómo podríamos instrumentar su uso.

Antes que nada debemos considerar que la escritura es necesariamente reflexiva. En consecuencia, me gustaría sugerir que existen tres momentos ineludibles de reflexión: el momento previo, el momento de concreción y el momento de revisión. En otras palabras, debemos reflexionar antes, durante y después de la escritura. Vayamos por partes.

El momento previo de la escritura incumbe no sólo a la elección de las palabras, el tono, la extensión y la sintaxis, sino también lo que se pretende decir. Es en esta instancia cuando tenemos que poner en orden lo que deseamos transmitir y, por ende, es cuando debemos decidarnos por una estrategia de escritura. Este momento previo estaría en el orden de la intención.

El momento de concreción de la escritura es cuando se pone en juego la estrategia planificada, pero a medida que se formula podrían experimentarse modificaciones. En esta etapa, el enunciador deberá ser claro y preciso ya que

lo que aquí surja servirá para comunicar su idea o mensaje a otras personas, y dependerá de su claridad para que pueda ser interpretado tal como lo desea.

Por último, el momento de la revisión permite controlar que todo haya salido como se había previsto. Y si no fue así, es éste el tiempo de la corrección.

Repito, estos tres momentos son momentos de reflexión. Esto no quiere decir que sean aplicables sólo por aquellas personas que ya tienen manejo experto de la escritura, sino que se pueden tomar como base para la enseñanza y el aprendizaje. ¿Para qué aprenderlo? Pues, todas las profesiones requieren del manejo de la escritura, y es a partir de ella que construyen su discurso. Daniel Cassany (2010) sostiene que “El discurso es una herramienta para comunicar conocimientos, para desarrollar la actividad laboral, para fortalecer nuestra identidad profesional, para cumplir nuestros deberes y para ejercer el poder” (p. 14).

Me gustaría desentrañar de qué modo o modos se puede practicar la escritura tripartitamente reflexiva. Recordemos que no estamos ante un terreno virgen, sino ante un terreno sembrado algunas veces de manera planificada y otras veces no tanto, y cuyos frutos, en consecuencia, resultan muy dispares. Sin embargo, se pueden rescatar muchas ideas o ejercicios para pensar la escritura.

Gianni Rodari (2016) sugería que el punto de inicio de una historia es posible a través de lo que él denominó “el binomio fantástico” (p. 27). Se refería al encuentro azaroso entre dos palabras que debían ser sugeridas por dos personas distintas, sin que la una tenga conocimiento de lo que la otra podría sugerir. Dice Rodari: “Cuando trabajaba de maestro, mandaba a un niño que escribiese una palabra en la parte visible de la pizarra, mientras que otro niño escribía una distinta en el lado invisible” (p. 28). Rodari señala que si escribían la palabra *perro* ya se podía vislumbrar un acontecimiento imprevisible. Y si el otro niño escribía, por ejemplo, la palabra *armario*, ya estaba todo preparado para crear historias: había que agregarle tan sólo los artículos y las preposiciones. Las posibilidades que este binomio presentaba eran las siguientes:

El perro con el armario
el armario del perro
el perro sobre el armario
el perro en el armario
etc. (Rodari, 2016: 30).

A partir de aquí surgían historias cargadas de ingenio y humor. De todos modos, si bien hoy estamos tratando otra instancia de aprendizaje de la escritura, esta idea puede ser pertinente. Ya veremos.

Otra referencia para pensar la escritura es la propuesta por el grupo Oulipo (Taller de escritura potencial). El Oulipo plantea la escritura a partir de ciertas restricciones. Éstas sugieren la conformación de determinadas estructuras. Por ejemplo, se propone escribir con palíndromos, lipogramas (texto que omite sistemáticamente una letra), monovocalismos, etc. En el segundo manifiesto oulipiano, François Le Lionnais (2016) dice que “La eficacia de una estructura (...) depende, en principio, de la mayor o menor dificultad de escribir textos respetando reglas más o menos restrictivas” (p. 38). Para el

Oulipo la restricción está al servicio de la creatividad. Es decir, aquí también hay ideas para que rescatemos.

Valeria Sardi (2005) busca nuevos modos didácticos para enseñar la gramática y después de que realizara un seguimiento histórico se preguntó de qué manera se podría vincular la enseñanza de la gramática con las prácticas de escritura, ya que este vínculo podría alcanzar una notable significación puesto que la gramática se convertiría en una herramienta al servicio de la producción de textos. Por lo tanto, sostiene que “La enseñanza de la gramática (...) se pensará a partir de la consigna de trabajo que tome a la imaginación como elemento constitutivo, pensada ya no como una mera instrucción sino como un enunciado en sentido bajtiniano que provoque otro enunciado” (p. 6). De aquí también podemos tomar prestadas algunas ideas.

No puedo dejar de mencionar *El nuevo escriturón* en donde Maite Alvarado y otros (1995), basados en algunos famosos textos de Julio Cortázar, realizan una serie de instrucciones inútiles, o se preguntan “¿Cómo describiría un lápiz, un avión o un despertador alguno de los siguientes personajes? Un hombre de las cavernas, Un guerrero de la antigüedad, Un extraterrestre” (p. 14). Aquí también hay ideas para retomar.

Existen muchas otras propuestas y por la cabeza de todos deben estar repercutiendo algunas que aquí ni menciono, pero lo cierto es que muchas tienen algo en común: la utilización del recurso del *extrañamiento* (*ostranenie*) propuesto por los formalistas rusos. Recordemos que Viktor Shklovski (2016) se pronuncia en contra de la escritura rutinaria y afirma que “La automatización devora los objetos, los hábitos, los muebles, la mujer y el miedo a la guerra” (p. 84). Por supuesto, esto no entra en contradicción con la idea del Oulipo ya que la propuesta de estructura que los oulipianos sugerían tenía que ver también con la ruptura de lo rutinario.

Ahora, entonces, después de este breve recorrido puedo afirmar que cada propuesta siempre toma algo de otra u otras. La sugerencia sobre los tres momentos de reflexión en la escritura no pretende ser original, sino un disparador para otras propuestas que la mejoren. Ni siquiera me animo a proponerla para un determinado nivel de enseñanza, ya que la escritura contiene inagotables recursos que la enriquecen y exigen una permanente práctica. Trabajo en tres niveles: secundario, terciario y universitario. En la escuela secundaria muchos estudiantes reconocen las dificultades que encuentran en la escritura, en los otros niveles hay más reticencia a reconocerlas. Los que se animan, preguntan ¿cómo puedo mejorar las faltas de ortografía? ¿Cómo puedo saber cuándo poner tildes? ¿Cuándo pongo punto y cuándo coma? Lamentablemente no es algo que se aprende y se internaliza sin ningún tipo de reflexión, sino que la reflexión está en el uso, en la práctica.

Los profesores de Literatura y Prácticas del lenguaje son siempre los ogros que molestan a los alumnos corrigiéndoles las faltas de ortografía, las mayúsculas, los verbos. ¿No escuchamos la habitual queja que reza “usted es el único que me corrige las faltas”? Como mínimo es una lucha desigual el hecho de tener a más de diez materias en contra, pero no en contra de nosotros sino en contra del mejoramiento de la escritura de los estudiantes. ¿Acaso la enseñanza no está dividida en asignaturas tan sólo a efectos prácticos? ¿O cada una de estas fracciones no comparten el mismo criterio o no estamos todos capacitados para corregir un texto o no descubrimos aún que a través de la reflexión que exige la escritura se pueden pensar los

conocimientos de cualquier área? Me alegró mucho saber que Paula Carlino afirme que en cada materia el docente debe hacerse cargo de la lectura y la escritura. ¿Por qué? Carlino (2013) afirma que “al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita” (p. 24). La pregunta sería si se puede aprender cualquier asignatura sin leer y sin escribir. En ese sentido, completa Carlino (2013) que “Por lo tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas” (p. 24). Por supuesto, la palabra que primero nos viene a la cabeza es desafío, pero ¿desafío a qué? En un principio, debemos asumir el desafío de hacernos cargo de la enseñanza de la escritura, pero principalmente, como señala Delia Lerner (2001):

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no de transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (p. 41)

Ahora, y para no extenderme más, me gustaría resumir algunos ejercicios que pongo en práctica tanto en secundaria como en un taller de lectura y escritura en la universidad. Por un lado, el límite en la extensión de la escritura debe formar parte explícita de la consigna. Por otro lado, la consigna, para que provoque fehacientemente la reflexión en la escritura, debe ser clara. Por ejemplo:

Narrá brevemente un viaje en colectivo desde tu casa a la escuela. La historia puede ser cierta o imaginaria. Tu narración, en primera persona y con los verbos en tiempo pasado, deberá seguir las siguientes pautas:

Utilizá cuatro oraciones. Cada una de ellas deberá estar compuesta, como mucho, por diez palabras.

- a. La primera oración debe contener un sustantivo que sea una palabra esdrújula. No puede haber ningún adjetivo.
- b. La segunda oración debe contener dos sustantivos (uno debe ser una palabra aguda con tilde y el otro debe ser una palabra aguda sin tilde) y un adjetivo que sea una palabra grave sin tilde.
- c. La tercera oración debe constar de un aumentativo y un diminutivo.
- d. La cuarta oración debe comenzar con un conector. El resto es absolutamente libre.

Esta consigna, decididamente restrictiva y probada en la E.S.B., puso en evidencia que fue necesario revisar qué eran un adjetivo y un sustantivo, cuáles eran las reglas de acentuación, qué era un conector, etc. Pero ¿qué sucedió en el aula ante tantas indicaciones? Varias cosas: resistencia ante lo extraño, quejas por tener que revisar de qué se trata cada instrucción, pero satisfacción a medida que se iba resolviendo.

Sin que lo haya indicado explícitamente, el grupo fue utilizando los tres momentos de reflexión de la escritura. Cada uno debió pensar la historia y leer más de una vez la consigna; una vez que comenzaron la escritura, no dejaron de revisar las restricciones; y cuando finalizaron el texto, relevaron y lo compararon con la consigna.

Estos breves escritos me confirmaron algo que hace rato vengo notando: no hace falta exigir que se escriban textos extensos para ejercitar la escritura. En la brevedad anida un sinfín de recursos, habilidades y dificultades que la escritura puede evidenciar a través de la coherencia, la cohesión, la pertinencia, la corrección, etc. A su vez, un texto breve permite que se pueda leer, comentar y, si se desea, corregir inmediatamente.

Por último, los chicos y las chicas de E.S.B. también propusieron restricciones para desarrollar textos a cambio de que el docente también participe. Todo es posible, y creo que aquí puede haber un puntapié inicial. El siguiente desafío sería ver cómo cada docente en su área puede agregarle el contenido a este ejercicio, porque la escritura debe llevarse a cabo en relación con el contenido específico de cada asignatura. Esto sería, precisamente, lo que significa hacerse cargo de la escritura en cada área.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. et al (1995). *El nuevo Escriturón*. México: Libros del rincón.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2013). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. (2010). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- Le Lionnais, F. (2016). Segundo manifiesto. En R. Queneau et al. *Oulipo: Ejercicios de literatura potencial* (pp. 33-36). Buenos Aires: Caja Negra.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Rodari, G. (2016). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardi, V. (2005). Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible. Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría literaria y lingüística, UNGSM. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/91410220/Articulo-gramatica-Sardi>
- Shklovski, V. (2016). El arte como artificio. En Todorov, T. (Comp.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 77-98). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

La novela de Saint Exupery intervenida en la escuela primaria: “Los viajes interplanetarios del principito”³

Nadia Gómez

Profesora Superior en Letras (IES n°1 “Alicia M. de Justo”/UBA). Adscripta a las materias “Didáctica de Letras” y “Didáctica de Lengua y Literatura” en el IES n°1 “Alicia M. de Justo” a cargo de Prof. Paula Labeur. Trabaja como docente en escuela primaria y media. Coordina el taller de escritura creativa para niños y adultos “Botella al mar”.
nadia_emaga@hotmail.com

El proyecto de taller de escritura creativa en el aula es un desafío que muchos docentes de Letras encaramos como parte capital de la currícula de la materia. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo un proyecto de escritura de ficción ambicioso es realizable y se puede objetivar durante un bimestre como parte de la asignatura Prácticas del lenguaje en la escuela primaria. Una experiencia que supone defender la instancia de la escritura de ficción como una modalidad a partir de la cual se aprenden contenidos y, aún más, los estudiantes reconfiguran sus roles, convirtiéndose en otra cosa distinta a alumnos homologados a partir de un sistema de acreditación de saberes que no necesariamente contempla sus potenciales diversos.

El taller de escritura en el aula supone hacer que los niños en edad de escolarización puedan convertirse en lectores y escritores de su lengua materna ampliando no sólo sus imaginarios, sino además sus potenciales cognitivos y sus capacidades expresivas. Si entendemos la materia Práctica del lenguaje como un verdadero laboratorio de la lengua, entonces dejemos de segmentar nuestra asignatura en partes dudosamente comprensibles para niños en edad de practicar saberes, en lugar de repetirlos como grabadores bobos.

La escuela en la que me desempeñé como maestra de grado tiene como proyecto institucional el llamado Eyetecuento. Este proyecto consiste en ocupar parte de las horas de la materia en la lectura de una obra literaria (en paralelo a los contenidos curriculares consignados en el programa) a partir de la cual los docentes proponemos consignas de escritura creativa para que los chicos produzcan textos de ficción. El conjunto de los textos de ficción escritos por los alumnos se exhibiría a fin de año en una carpeta pública de ejercicios de escritura para mamás y papás y el resto de la comunidad educativa. La bajada institucional era “Leer un ratito los viernes y hacerlos escribir, luego pasar en letra prolija y sin errores de ortografía los cuentitos y al final, la maestra pegaría todos los trabajos en unas hojas de colores A5, que a principio de año se piden en la lista de materiales. La experiencia es hermosa porque los familiares ven las letras de sus hijos y sus dibujos prolijamente adornados por signos de exclamación y abejas voladoras”. Más allá del tono irónico, la propuesta de la escuela enseguida me pareció discutible, ¿por qué la escritura de ficción sigue apareciendo en las horas de Lengua como una suerte de coletazo recreativo de los viernes o como “parche” para que la maestra tenga tiempo de corregir tareas o ejercitaciones de gramática y no como una verdadera instancia de aprendizaje?

³La novela intervenida: “Los viajes interplanetarios del principito” se realizó con los alumnos de 6to grado de la Escuela Eyelén en el barrio de Flores, un total de 11 niños de entre 11 y 12 años.

La escritura de ficción entendida como “juego de la imaginación” suele ponderarse en ciertos ámbitos educativos como una forma alternativa de pasar el rato y no con la seriedad que la escritura de ficción supone. Es usual que los maestros o profesores entiendan que no se puede corregir un cuento de un chico de 12 años sino en lo epidérmico de la cohesión o la ortografía, es decir, se entiende que el cuento de terror escrito a raíz de haber leído otro del mismo género, o el cuento de ciencia ficción a raíz de haber trabajado el género en la unidad 4, son apenas ejercicios que sirven para “mejorar la ortografía” o “pasar un buen rato”. Pues bien, estas afirmaciones, fueron las que me propuse discutir.

Mis alumnos escribirían algo más que un montón de ejercicios de escritura, luego agrupados en una carpeta pública para mostrar a las mamás y papás a fin de año y obtener una felicitación. Pensaríamos la escritura de ficción como una forma de conocimiento, una instancia en la que diversas habilidades cognitivas estarían puestas en juego. La didáctica acerca de la escritura de invención en espacios formales y no formales en nuestro país tiene una larga tradición que se remonta al grupo Grafein. Desde este mítico grupo que funcionaba en la Facultad de Filosofía y Letras durante la década del 70, las preguntas en torno a la escritura de la imaginación y su relación con el conocimiento se han sistematizado en propuestas concretas de intervención didáctica. De Grafein, fueron Maite Alvarado y Gloria Pampillo importantes activistas de referencia y es de sus reflexiones teóricas y ejercicios de quienes actualizamos propuestas.

Este era el plan y se concretó del siguiente modo. El libro que se leería en este grado era *El principito*, de Saint Exupéry. Ellos construirían un libro mediante la elaboración de unos capítulos que se pudieran injertar en la novela. El trabajo escriturario se organizaría en torno a la postulación de unos nuevos planetas que el principito visitaría, entre la partida del suyo y la llegada a la Tierra. Durante el bimestre que duró el proyecto el aula se convirtió en taller. Las mesas se redistribuyeron en forma de herradura y mi rol consistió en coordinar el proyecto de escritura a partir de consignas, revisión de lo que cada chico escribió y lectura en voz alta de sus producciones.

En la primera clase propuse que leyéramos la “Nota preliminar” a *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino. La lectura sirvió para que los chicos pensaran la idea de un viajero que vuelve y cuenta una experiencia a un narratario que no conoce nada del sitio descripto. Lo que dice Calvino sobre la “previa” de la composición de su obra ayudó para que pensaran que atrás de este viajero—personaje hay un autor que tuvo que darle cuerpo e imaginar esas ciudades visitadas informándose para que cobraran realidad en el mundo narrado. La tarea sería homologarse a Calvino y para ello sería necesario dar realidad física, poblar, organizar unos planetas que no existían y que para que cobraran realidad dependerían de un acto discursivo.

Los chicos debían hacer una primera descripción de lo que el principito vería cuando cayera. Esta es una idea que tomé prestada del trabajo de Laura Cilento (2014), quien cita a Philippe Hamon: “Lo descriptivo es entonces el lugar textual donde se sobredeterminan una capacidad lingüística (esencialmente léxica y paradigmática) y una capacidad enciclopédica (...) el saber sobre los objetos o los sujetos, sobre el mundo y /o los textos” (p.50). Había que elegir los términos exactos, por un lado de los propios “diccionarios” personales, pero también, buscar información de libros técnicos, consultar

enciclopedias, hacer un acopio de datos sobre espacios no conocidos. La consigna fue:

¿Dónde cae el principito? ¿Cómo es ese lugar?

En una hoja borrador escribí un texto que conteste la siguiente lista de preguntas: ¿Es una ciudad? ¿Es un desierto? ¿Es un territorio similar a algún paisaje existente o no? ¿Hay plantas? ¿Hay edificios? ¿Hay casas? ¿Qué materiales dominan en ese espacio: tierra, agua, fuego, aire, plástico, hierro, acero, vidrio, chicle, pétalos de flor, madera, piedras preciosas, azúcar, chocolate, piedra, mármol, ladrillos, papel, algodón, basura, algún material alternativo a cualquiera de estos? ¿Hay algún olor en particular? ¿Es un espacio silencioso? ¿Es un espacio ruidoso?

El objetivo de esta primera descripción sobre un espacio inexistente fue que encontraran una dificultad y que buscaran cómo resolverla; podían cruzar información o robar datos, palabras, materiales de la ciudad que les hubiera tocado en suerte. La propuesta del taller de escritura en el aula irrumpía la lógica habitual instaurada para la clase de Lengua, es decir, la reproducción mecánica de unos conocimientos por los cuales los alumnos son evaluados.

La idea era que, sentados de otra forma, leer y escribir fueran unas prácticas que se empezaran a armar grupalmente y se enriquecieran en la rueda de comentarios, sin que fuera yo la que monopolizara la palabra pública. ¿Podía ocurrir algo así? ¿Iban a querer leer eso de Calvino y hablar sobre este autor? ¿Por qué deberían querer hablar sobre algo que, después de todo, no habían elegido?

Regular en el aula estas cuestiones (humores, resistencia al trabajo, homogeneidad en el interés a una propuesta, atención colectiva) es una tarea cuyos resultados difícilmente se pueden pronosticar. Ese día, por caso, Máximo, para atentar contra el clima de trabajo, hizo una suerte de sketch de humor: despatarrado sobre la mesa lanzó al aire una rítmica seguidilla de palabrotas (“mierda mierda mierda mierda”), en diversos tonos, seguida de eructos, con pedos a modo de percusión. Lo dejé decir hasta que se le pasara, pero como no paraba le pegué un grito y lo amenacé con bajar a dirección. Cuento la escena para que se sepa cómo se iba organizado este taller en el aula, mezclado con los roles más o menos estereotipados de maestro- alumno. ¿Podríamos refundar aquella dinámica escolar a la que ya nos habíamos acostumbrado? En este marco propuse la otra consigna: “Tal como I. Calvino imaginó sus ciudades con el nombre de una mujer (Diomira, Isadora, Despina, etc.), en esta clase elegirán un nombre para su planeta y escribirán un texto en el que justifiquen por qué lo eligieron”.

Muchos empezaron a mostrar entusiasmo, el interés se objetivó en los anuncios a los gritos de los nombres pensados para sus planetas. Los nombres fueron ocurrentes (Homerolandia –un planeta en el que los habitantes serían amarillos y habría mares de cerveza-, Aigardonia -el planeta vikingo de Máximo-, Animé Planet, Planeta Modificador Directo, Chocolatandia, entre otros). Mi intención era que pensarán que escribir este capítulo no sería un cualquierismo de media hora para perder la clase, sino un trabajo por etapas. Había que instalar esa dinámica y las consignas oficiaron como ordenadores.

Descubrí que esa representación que circula en algunos ámbitos acerca de que un pibe arranca escribiendo un montón de un tirón porque “los chicos son imaginativos” es equivocada. A muchos les cuesta muchísimo empezar a escribir ficción, no se trata de una actividad espontánea y a la manera de M. Alvarado (2001) es necesario el trampolín y la valla para arrancar una actividad escrituraria, por eso entiendo que hay que pautar los talleres de escritura creativa.

La dinámica se planteó así: yo anotaba los nombres posibles y les hacía preguntas a los alumnos para indagar las razones por las cuales ese nombre se asociaba con el planeta diseñado. En un papel anotaron sus posibilidades. Arrancamos con Daniel. Usamos el pizarrón para ir socializando esta parte del plan de obra. Daniel dijo los siguientes nombres: Perroglandia, Tsuchiboke y Chicomaku. Le pregunté si se trataba de palabras japonesas y de dónde las había sacado. De un jueguito, dijo. Daniel cambió la voz al decir sus palabras para hacerse el cómico o “el chino”. Le pregunté si todos sus nombres eran términos japoneses y dijo que no, también estaba *Perroglandia*. Discutimos acerca de si *Perroglandia* tendría habitantes con características perrunas y dijo que podía ser, le pregunté cómo los imaginaba y dijo que con cabeza de perro y cuerpo humano. Hablarían francés porque “perrog” le sonaba francés.

La siguiente consigna fue que escribieran la primera impresión del principito al llegar al planeta. Podían arrancar diciendo: “Llegué después de x horas de viaje y lo primero que vi fue...”; “Puse pie en tierra firme y entonces, lo primero que encontré fue...”; “Lo que me llamó más la atención...”. La primera persona sería una manera de que se pusieran en la piel de un alguien que cae en un lugar y tiene que dar cuenta de él. El punto de vista sería extrañado, todas mis intervenciones apuntaron a que ellos se pusieran en la piel del principito, una criatura que llega a un sitio que es nuevo completamente y que intenta comprender. Intenté que no dieran por obvio nada. En la rueda yo iba pasando y los ayudaba en diversas cuestiones, algunos fueron asuntos relativos a la redacción (tiempos verbales, mezclas entre la primera y la tercera persona, uso de conectores, puntuación, ortografía), en otros la asistencia fue respecto a cómo gestar esa ficción que inauguraban sus relatos, “¿Qué pongo”, “No se me ocurre nada”, “No sé cómo seguir”, expresaron Joel, Melody y Leonardo. En estos casos se me ocurrió hacer preguntas que pudieran servirles como *shifters* para empezar a idear ese mundo y una situación narrativa en que lo imaginado tuviera lugar.

Esa clase supuso “hacer escritura” cuestiones relativas al mundo ficcional que ellos tenían que inventar, los problemas que aparecieron durante la gestación de ese relato los obligaron a trabajar cuestiones narratológicas como el espacio que le darían a la descripción, el punto de vista del relato, los tiempos verbales empleados, etc. Lo que durante ese proceso quedó en segundo plano fue la atención a la normativa, un aspecto que retomáramos en la siguiente clase a la que llevé, tipeado, lo que habían escrito e hice marcas sobre errores de ortografía, o indicaciones sobre la conveniencia de poner punto en una oración muy extensa, o comas en una enumeración, en una aclaración.

Pedí que tomaran un color y corrigieran sus textos. En algunos casos la operación fue solitaria, en otros fue a voz cantada. Más allá de las preguntas cómodas que buscaban que yo les dijera cómo se escribía una palabra y listo; me pareció interesante que, en algunos casos, tener que encontrar ellos solos

su error y corregirlo los obligó a pensar una alternativa en palabras cuya escritura tenían interiorizada de manera errónea.

“Marcar errores ortográficos” es para los chicos un escarnio público, probablemente porque en la tradición de sus biografías escolares ha sido una forma de evaluarlos en la materia. Cuando yo anotaba las palabras que aparecieron mal escritas, y en algunos casos explicaba por qué entendía que pudo haber sido la confusión, los chicos preguntaban a los gritos “¿¡quién escribió ‘jente’?! ” y se reían. Fue interesante detenernos en la materialidad del lenguaje para que se reconocieran aspectos del código escrito en su desnuda artificialidad.

Oralmente dije que después de la primera impresión del espacio, el principito se encontraría con un habitante. La última consigna de escritura fue:

Deberás imaginar un diálogo entre el principito y el habitante del planeta en el cual el principito se entere de cómo viven en ese sitio. El habitante le referirá las siguientes aspectos de la vida en su región: i. población (cantidad, géneros), ii. gobierno (¿Se gobiernan solos? ¿Tienen un líder? ¿Lo eligieron? ¿cómo surgió?), iii. leyes (¿Hay leyes?, ¿Qué se puede hacer?, ¿Qué no se puede hacer? ¿Cuáles son los castigos?), iv. vestimenta, v. viviendas, vi. medios de transporte (¿Por aire? ¿Por agua? ¿En artefactos individuales o para grupos grandes de personas? ¿Parecidos a qué?), vii. tecnología, viii. comida (¿Comen? ¿Qué?), ix. trabajo (¿Qué hacen los habitantes? ¿Cómo organizan su tiempo?), x. diversión, xi. salud y hábitos, xii. idioma (¿Cómo se comunican? ¿Cómo se entendieron con el principito?), xiii. moral y religión (¿Creen en algo como dioses o espíritus que habitan las cosas? ¿Tienen valores que rigen sus conductas?)

Esa clase los chicos empezaron a completar la lista. Fui acompañándolos en sus procesos de escritura. Con el ítem de población discutimos que en sus planetas podían tener sexos como los humanos o establecer categorías inexistentes. Cada chico tenía que resolver esa lista de acuerdo a la lógica del planeta creado. La vestimenta presentó problemas para Martina y su planeta Modificador Directo porque no sabía qué ropa ponerles. Resolvió la cuestión desnudándolos. Daniel vistió sus perros muy elegantemente. En el interín empezaron a aparecer cuestiones relativas al cómo unir los capítulos creados, resolvimos el orden de las visitas. La discusión sobre la verosimilitud de que hablara de la Tierra si todavía no había llegado.

Anuncié que habría una muestra final en la que ellos serían embajadores de sus planetas y deberían armar una suerte de stand turístico donde presentarían su región. Acto seguido empezó un griterío muy cómico ordenado por las preguntas: “¿Cómo me disfrazo?”, “¿Cómo me disfrazo de enano? ¿De perro vestido? ¿Habitante del planeta Lluvia? ¿De vikingo?”

Ya a escala global, y si se quiere como prueba de que se había instalado una manera distinta de pensar la escritura, surgió espontáneamente la preocupación por mantener una lógica en el mundo ficcional construido. Pensaron oralmente qué planeta vendría después del otro, en función de qué medio de transporte habían ideado ellos en sus capítulos. Los que habían puesto que llegó en una nave se dieron cuenta de que tendrían que justificar de

dónde habían sacado la nave porque, según el texto fuente, el principito viaja con una migración de aves. Fue interesante porque, por ejemplo, Máximo pensó que la nave se la regalaron en Perroglandia porque había sido generoso con ellos, y para tender un hilo con el capítulo el compañero le dio forma de hueso a esa nave. Para cerrar comparto un fragmento del Capítulo XVII o la visita a Perroglandia:

Después de haberse ido del planeta Lluvia chocó con la nave y tuvo que continuar con los pájaros y así llegó a Perroglandia.

Yo aterrice en un planeta muy extraño, parecía un parque del planeta Tierra. Me pareció raro ver a un perro hablando en francés y caminando en dos patas. Me acerqué a uno y me dijo que había diferentes tipos de perro como: gruñones, tontos, divertidos, estudiantes, valientes, y papá perro. También me pareció raro ver que el parque estaba limpio, estaba con pasto corto, tenía diferentes tipos de flores como: amarillas, rojas, verdes, etc...lo que me pareció muy raro porque solo tenían un tipo de plantas. Caminando por el parque me di cuenta de que los perros tenían mascotas que eran humanos (...) Seguimos recorriendo el lugar y me di cuenta de que el lugar estaba con un olor impresionante a milanesa con puré, que los perros tenían un carácter amable, se sentaban a tomar el té en un horario específico. Aunque eran franceses y eso acostumbran a hacerlo los de un espacio muy ordenado, con todo acomodado, tampoco había olor a perro, eso es raro entonces se deben bañar. También me pareció raro que los perros estudiaban y hay me di unas vueltas y aprendí que los perros también tienen próceres como Perrgrano, San Perrín y SanPerrtu aunque los nombres se parecen a los de la Tierra. Me contó que tenían leyes. Podían ser libres aunque algunas cosas no podían hacerlas como querían. Por ejemplo: andar desnudos, hacer caca y no juntarlo, etc. Y si lo hacés te castigan encerrándote en la casa y con custodio. Me di cuenta de que vestían muy elegantemente con una camisa blanca, un moño rojo, boina y un saco azul. (...) Al final, comieron un croissant y nos fuimos de la iglesia. Terminamos el recorrido, ayudé a Sean en algunas labores de la casa, me despedí y me fui.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, Maite & Gaspar, María del Pilar. (2001) *Trengania (Material didáctico producido para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/trengania/cuader/docegb1y2.pdf>
- Blache Benveniste, Claire. (2002) "La escritura irreductible a un código" en: Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, Daniel. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Cilento, Laura. (2014) "Cómo transformar lo desconocido en conocido" en:
Bibbó, M., Labeur, P. & Cilento, L (Coord). *Clásicos y malditos. Para leer
y escribir en lengua y literatura*. (pp. 43-60) Buenos Aires: Ed. Lugar.
Frugoni, Sergio. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura
en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

La perturbación y la presencia de lo siniestro en *El hombre de los pies-murciélago*, de Sandra Siemens, y *El misterio de Crantock*, de Sergio Aguirre

Marina Novello

Licenciada en Letras con orientación en Lenguas Modernas y Extranjeras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente cursa el Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Banco del Libro de Venezuela (2017-2018). Trabaja como profesora de Lengua y Literatura en educación secundaria y escribe cuentos para niños.
maru.novello@gmail.com

Una vertiente interesante y no tan explorada en la literatura infantil y juvenil, más aún en la argentina, es la referida a los libros perturbadores. Según Hanán Díaz (2008), quien propone una reflexión sobre esta categoría, estos libros “producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector” (p.1) dado que, generalmente, plantean “indagaciones sobre aspectos que conforman la sombra colectiva” (p.5), como el deseo de la muerte, el odio, los miedos, entre otros aspectos.

En este sentido, Hanán Díaz (2008) señala que esta perturbación suele estar vinculada con la presencia de temas inquietantes en la literatura infantil, como el suicidio o el abandono, con la construcción de la inestabilidad dentro de la misma historia, como la creación de mundo paralelos, la deconstrucción de las coordenadas del tiempo y espacio en la historia, o la revelación de alguna verdad secreta y oculta, y con la presencia de los finales abiertos que anulan toda posibilidad de escape del protagonista de su propia miseria. Él aclara que la perturbación se trata sin duda alguna de un fenómeno de recepción, dado que “tiene la propiedad de conducirnos a precipicios psíquicos, que desestructuran algo en nuestro interior o nuestra manera de asumir una experiencia o evaluar el comportamiento humano” (p.6).

Esta cualidad perturbadora, que no siempre es fácil de percibir y que, más todavía, es compleja de delimitar, puede, no obstante, detectarse en ciertos relatos de la literatura infantil y juvenil argentina.

Este trabajo, entonces, que es parte de una investigación mayor que se está desarrollando en el marco del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona junto con el Banco del Libro de Venezuela, tendrá como objetivo analizar dos novelas juveniles argentinas, *El hombre de los pies-murciélago*, de Sandra Siemens, y *El misterio de Crantock*, de Sergio Aguirre, para descubrir cómo se despliega lo perturbador en ellas y cuál es su alcance.

El hombre de los pies-murciélago es una novela que se centra en la dinámica de un grupo de adolescentes y en las agresiones a las que es sometido uno de ellos, Esper. La novela presenta una serie de escenas de violencia verbal, física y psicológica que construyen un clima inquietante y desesperanzador, y la revelación constante de la crueldad y el odio presentes en estos jóvenes traza un primer vínculo con esta “sombra colectiva” que menciona Hanán Díaz.

Sin embargo, esta novela de Sandra Siemens, que podría ser perturbadora sencillamente porque pone el foco en la posibilidad de la crueldad

gratuita de los jóvenes, introduce otro elemento que profundiza el efecto perturbador, la figura del Hombre de los pies-murciélago:

Siempre comentaba lo que escribía con el Hombre de los pies-murciélago. Cada vez que se ponía a desgrabar, cerraba con llave la puerta de la habitación y, antes de ponerse los pequeños auriculares, abría la puerta del *placard* para que el Hombre de los pies-murciélago pudiera escucharlo (Siemens, 2016, p.19).

En esta primera mención es difícil detectar la naturaleza exacta de este personaje. Su ubicación dentro del *placard* y su dependencia de Esper (es él quien lo introduce en la historia, quien le abre la puerta, y el único que se vincula con él y lo menciona) parecen definirlo como una especie de “amigo imaginario”.

El Hombre de los pies-murciélago nunca aparece descrito y, a medida que avanza la novela, se revela que su presencia está vinculada a los momentos en los que Esper necesita contarle a alguien los episodios que lo desbordan. Luego de que sus compañeros le destruyen la bicicleta a martillazos, por ejemplo, Esper acude al Hombre: “El Hombre de los pies-murciélago tampoco dijo nada cuando Esper terminó de hablar. Como un creyente que reza en el templo, Esper se quedó inmóvil y mudo, arrodillado frente a él” (p.37).

Esta situación, Esper a los pies del Hombre, luego de contarle todo, en una posición inferior y necesitada, se repite en otras ocasiones. Así, pareciera que el Hombre se configura en esta historia como una figura adulta accesible para Esper, quien no puede hablar con su propia familia y expresar lo que le va sucediendo, y, al mismo tiempo, como un ídolo al que le reza: “Esper se había arrodillado y, con las manos juntas, le rogaba al Hombre de los pies-murciélago. Que me escuche. Que me escuche” (p.104).

Sin embargo, esta familiaridad que ofrece la figura del Hombre no es total ni tampoco ofrece un efecto tranquilizador, ni para Esper ni, sobre todo, para el lector. Frente a las atrocidades que el joven le cuenta haber vivido, el Hombre ofrece silencios, distancia, ajenidad y, en el único episodio en que le habla, una respuesta que es una orden:

—Ya está —le dijo el Hombre de los pies-murciélago—. Está bien.
Ahora todo está bien.
Esper seguía llorando.
—Sacate los tapones de la nariz, lávate la cara y las manos y andá a comer —le ordenó el Hombre de los pies-murciélago (p.80).

La inquietud que surge de la presencia de este personaje en la novela está vinculada con la ambigüedad de su naturaleza pero, sobre todo, con su oscilación entre una figura familiar y segura, lugar de consuelo y desahogo, y una presencia distante, fría, indiferente ante el sufrimiento de Esper. Su configuración como “hombre de los pies-murciélago”, su asociación con la figura de un murciélago, que remite a la oscuridad, a lo vampiresco, a lo parasítico, y su espacio de vida en el *placard* del joven, en una suerte de

espacio religioso y de veneración que dispone Esper, enrarecen al personaje y tensionan todavía más esta oscilación.

Entonces, el efecto inquietante de este elemento en la novela avanza más allá de esa sombra colectiva que señala Hanán Díaz, o de la presencia de temas inquietantes, y pareciera acercarse a otro modo de lo perturbador, a lo siniestro.

Freud (1973) propone el concepto de lo siniestro y explica que es también difícil de delimitar, pero logra señalar dos condiciones generales para su aparición: en primer lugar, “puede ser verdad que lo *unheimlich*, lo siniestro, sea lo *heimlich-heimisch*, lo ‘íntimo-hogareño’ que ha sido reprimido y ha retornado de la represión” (p. 2500), es decir, que está vinculado con lo familiar que regresa, reaparece, de un modo extraño y ajeno, y, en segundo lugar, en ciertas ocasiones “lo siniestro sería siempre algo en que uno se encuentra, por así decirlo, desconcertado, perdido” (p. 2484), como también señala Hanán Díaz en su definición acerca de los libros perturbadores.

El Hombre de los pies-murciélago encarna en gran medida estas dos condiciones: es, en primer lugar, un personaje ambiguo, sin descripciones ni definiciones, que parece existir gracias a Esper, es decir, es un personaje que desconcierta por la incertidumbre que genera en el lector su existencia poco definida y, en segundo lugar, representa una figura familiar para Esper pero que, por su configuración, es percibida como algo extraño, ajeno y hasta monstruoso por el lector.

Ese doble juego de lo familiar-no familiar, del Hombre de los pies-murciélago como consuelo para Esper pero como un elemento disonante, perturbador, para el lector, es en gran medida lo que motiva el efecto siniestro. Ese desfase en este personaje y la imposibilidad de comprender su verdadera naturaleza a lo largo de la historia e, incluso, luego de que haya terminado, incomoda y hace que la historia sea difícil de asir y clasificar.

A medida que la novela avanza, las apariciones del Hombre de los pies-murciélago se reducen y los episodios de violencia se recrudecen. Y ya en el final, cuando Esper está en el hospital, luego de la broma de sus compañeros, la figura del Hombre reaparece inesperadamente de otro modo, evocado por la presencia del novio de su madre:

—Ya pasó. Tranquilo, Ramón. Ya pasó. Todo va a estar bien. Ya vas a ver.

Y Esper que mueve apenas la cabeza pesada de gasas como si hubiera escuchado al hombre de negro. Esper que parece mirarle los pies al hombre de negro. Y no tiene alas (p.158).

Las palabras que utiliza el novio de su madre para tranquilizarlo remiten a las únicas expresadas por el Hombre de los pies-murciélago en la novela y la mirada de Esper dirigida a sus pies termina de establecer una relación entre estos dos personajes. Así, esta última escena de pronto se torna ambigua: es incierto el destino de Esper y también la naturaleza del Hombre de los pies-murciélago, que ahora parece haberse encarnado, corporeizado, en un doble que porta un augurio igual de incierto:

Los murciélagos se han volado de los pies del hombre. El hombre ya no tiene alas. Ya no vuela. Ya vino para quedarse y le ha dicho que

todo va a estar bien. Y a lo mejor así es. A lo mejor todo va a estar bien (p.158).

La novela cierra entonces con un final abierto, que queda ubicado en el desconcierto y en la inestabilidad intelectual que mencionaban tanto Hanán Díaz como Freud. La imposibilidad de saber si Esper sobrevive se ve profundizada por la reaparición del Hombre de los pies-murciélago y su mensaje ambiguo: no tener alas en los pies, venir para quedarse y para decir que “todo va a estar bien”, ¿significa que Esper va a curarse o que va a morir y que todo estará bien porque ya nadie lo volverá a molestar otra vez? La respuesta a esta pregunta no es importante, al menos no en esta búsqueda, pero sí es central la experiencia de incertidumbre que ofrece y le deja al lector una vez finalizada la lectura.

En esta escena la inquietud que ofrece la figura del Hombre de negro/de los pies-murciélago podría vincularse también con una categoría que Freud (1973) identifica como propia de lo siniestro: el tema del doble, que se refiere a la “aparición de personas que a causa de su figura igual deben ser consideradas idénticas” (p.2493) pero que, con su presencia, “socava nuestro sentido de individualidad y parece anunciar la muerte” (Rudd, 2008, p.161).

En esta novela no es Esper quien se encuentra con su doble sino que es el Hombre de los pies-murciélago quien de pronto se ve reflejado en otro y se duplica. Pero como es la mirada de Esper la que abre esta asociación y pareciera duplicar al Hombre, la amenaza a la vida del joven se hace presente: ¿su presencia anuncia su salvación o la muerte? Así, esta figura que durante toda la novela supuso un lugar de consuelo para el joven, un lugar familiar y seguro, de pronto pareciera presentarse como “un siniestro mensajero de la muerte” (Freud, 1973, p.2494).

De este modo, esta novela, que responde a la categoría de libro perturbador según lo propuesto por Hanán Díaz, se abre también hacia lo siniestro gracias a este elemento, que construye una incomodidad y una inquietud que permanecen incluso luego de terminar la lectura. Se puede entonces empezar a percibir otro modo concreto de lo perturbador en lo siniestro, que parece asomar dentro de la literatura juvenil argentina.

Algo similar se puede descubrir en la lectura de *El misterio de Crantock*, la novela de Sergio Aguirre. En ella, la premisa es diferente: se plantea la historia de un pueblo y sus habitantes, y de los sucesos extraños que rodean sus vidas. La historia se vuelve un misterio a revelar y, aunque no hay ninguna figura de detective, el propio lector se ubica en esa posición, impulsado por los hilos que van entramando la historia.

La perturbación se hace presente en esta historia a través la rareza de los sucesos que van ocurriendo porque, nuevamente, “desestructuran algo en nuestro interior” (Hanán Díaz, 2008, p.6), se presentan como eventos sin explicación racional posible y, entonces, generan incertidumbre. Pero, nuevamente, la inquietud no se limita al plano de la duda, de los misterios sin resolver o de la incertidumbre mental, que debería verse aliviada hacia el final del relato, ni tampoco aparece asociada a la presencia de temas inquietantes. En esta historia es posible hallar ciertos episodios que se entrelazan en el misterio general pero que, por su naturaleza, también remiten a algunas de las categorías propuestas por Freud dentro del campo de lo siniestro.

Uno de ellos involucra al cura del pueblo que, regresando a la iglesia de noche, escucha algo:

Otro ruido, que no era el de sus pies, lo detuvo. Parecía provenir desde algún lugar en los muros de la iglesia, en lo alto. Fue cuando alzó los ojos y vio que San Pablo Apóstol movía, como si fuera un muñeco de piezas ensambladas, uno de sus brazos (Aguirre, 2015, p.21).

Freud explica que uno de los ejemplos más claros y contundentes de la presencia de lo siniestro es “la duda de que un ser aparentemente animado, sea en efecto viviente; y a la inversa: de que un objeto sin vida esté en alguna forma animado” (p.2488) y señala que esto se vincula directamente con las muñecas, los autómatas y las figuras de cera. Este episodio de la novela se torna siniestro, entonces, por la presencia de una estatua con forma humana que, de pronto, adquiere la capacidad de moverse. Semejante a la figura del doble, que aparece como vida y amenaza a la vida al mismo tiempo, la vida que parece cobrarla estatua se presenta también como augurio ominoso, como una amenaza que profundiza la inquietud más allá de la incertidumbre intelectual. En esta ocasión, una vez más, aquello familiar y conocido se vuelve extraño, ajeno y amenazante, tal y como señala Freud que sucede con lo siniestro.

Lo que además permite que el efecto siniestro se mantenga latente incluso una vez pasado el episodio es el modo en que Aguirre elige narrarlo. Porque si bien ofrece el contexto de la locura de la familia del cura, presentando una posible explicación racional, la experiencia está narrada desde el punto de vista del personaje y, entonces, resulta real e incuestionable. Asimismo, luego de que esto sucede, no se vuelve a hacer mención al episodio ni tampoco se confirma, ni se niega, que el cura haya enloquecido. Que el foco quede entonces puesto en la visión de la estatua moviéndose más que en las posibles explicaciones, que apenas se sugieren, profundiza el efecto y comienza a entrelazar una sensación de desasosiego, de imposibilidad de asir la historia, como ocurría en la novela de Siemens, que excede el misterio del pueblo.

Otro elemento inquietante es la presencia de Víctor, el hijo de Olivia, que ha nacido ciego a causa de, según los rumores del pueblo, las incursiones de su madre en la brujería. Víctor introduce en la novela otra de las categorías propias de lo siniestro: la pérdida de los ojos, que en este caso se vuelve la pérdida de la visión. Según Freud, este es un motivo muy fuerte de angustia infantil que también permanece en varios adultos y agrega que “el temor por la pérdida de los ojos, el miedo a quedar ciego, es un sustituto frecuente de la angustia de la castración” (p.2491).

En el caso de esta historia, la ceguera de Víctor se vuelve canal para lo inquietante, porque introduce la posibilidad de que la realidad conocida del pueblo sea, de pronto, desconocida:

—Escucha todo, doctor —dijo ella para concluir, luego de relatarle algunas anécdotas de su hijo al doctor Finn.

—Es posible, sí... - respondió él, a pesar de su asombro-. Los otros sentidos se agudizan... Parece un tanto exacerbado, pero es normal. Además Víctor es un niño muy despierto (p.48).

Esta ausencia de la visión, que perturba a su madre y espanta al pueblo, que es motivo de inquietud para ellos, no lo es necesariamente para Víctor. Sin embargo, estos otros modos de conocimiento que se despliegan en él sí se vuelven motivo de inquietud por lo que revelan: en un episodio, mientras su madre le lee la historia de “Jack, el asesino de gigantes”, la noche se vuelve extraña de pronto: “En ese momento algo cruzó fugazmente a través de la ventana. [...] —¡Está ahí! —susurró el niño irguiéndose de pronto, señalando con su brazo hacia fuera” (p.49). Y esto que en apariencia no es más que un temor infantil, la asociación de la historia de los gigantes con la presencia real de uno en el pueblo, permanecerá presente el resto de la novela, echando raíces como un temor generalizado y sin nombre, es decir, sin posibilidad de nombrarlo, en más de un habitante.

Un tercer episodio que también genera inquietud es la aparición del árbol donde Alma y Juan habían grabado sus nombres pero en otra parte del bosque. Esto confunde a los personajes a tal punto que uno de ellos le pregunta a otro:

—Vos conocés a todas las personas de Crantock, ¿verdad?

—Bueno... diría que sí.

Ella lo miró:

—¿Cuántas Almas hay en el pueblo? (p.113).

Aguirre elige presentar este suceso, en primer lugar, a través de esta pregunta, que cuestiona la única identidad del personaje de Alma y que entonces recuerda al tema del doble que ya se ha mencionado, a la posibilidad de la existencia de un “otro yo” que ocupa el espacio de la verdadera Alma. Pero el efecto siniestro no se limita a eso, ya que Aguirre elige también mostrar a Alma explicando con certeza que ese árbol que ella vio tiene que ser otro, idéntico, pero otro al fin, lo que permite pensar en otra categoría de lo siniestro, el tema de la repetición involuntaria.

Freud señala que “el factor de la repetición involuntaria es el que nos hace parecer siniestro lo que en otras circunstancias sería inocente, imponiéndonos así la idea de lo nefasto, de lo ineludible” (p.2495). La presencia del árbol al comienzo de la novela y su reaparición en esta instancia se anclan en el contexto de la relación trágica de Alma y Juan y de los terribles destinos que tuvieron él y su hijo. Así, la aparición del árbol con los nombres no es gratuita y evoca los errores y tristezas de estos personajes en un momento de la novela cercano al clímax, que comienza a trenzar todos los sucesos extraños para preparar la revelación final. Gracias a esto y al modo de la escritura de Aguirre, el episodio del árbol, que podría haber resultado meramente anecdótico, se vuelve significativo, un anuncio del desastre que vendrá, y, sobre todo, evoca la angustia propia de lo siniestro.

Si bien el final de la novela resuelve en gran medida el misterio sobre el origen de todos los eventos que ocurren en el pueblo, lo hace sin ofrecer una explicación racional y, como en la novela de Siemens, también presenta un

final abierto. En esta ocasión la apertura no está relacionada con una ambigüedad en el sentido de lo que se está narrando sino con el cierre de la novela en medio de una acción que definirá el destino del pueblo. No obstante, el efecto inquietante es similar dado que esa interrupción de la historia impide conocer realmente, con absoluta certeza, si el pueblo estaba o no controlado por el alcalde y permanece así cierto grado de incertidumbre intelectual que no permite borrar por completo el efecto siniestro que deja la lectura.

Tanto *El hombre de los pies-murciélago* como *El misterio de Crantock* son novelas que responden a las características propuestas por Hanán Díaz en relación a la categoría de libros perturbadores. Ambas historias ofrecen temas que participan de la sombra colectiva (la violencia y la crueldad juveniles, el deseo de la muerte, la envidia y el odio, entre otros) y presentan tramas que desestructuran e incomodan. Pero como se ha observado, el alcance de la perturbación excede estas dos características a partir de ciertos elementos, situaciones y personajes que responden en cierto modo a lo siniestro, según lo entiende Freud.

Si bien este trabajo no pretende ofrecer conclusiones cerradas ni definitivas, podría decirse, luego de revisar estas novelas, que es posible ubicar lo siniestro dentro de la categoría de libros perturbadores, como uno de los modos que genera inquietud y angustia en la lectura a través de tópicos como el doble, la repetición involuntaria, la pérdida de miembros físicos y la vida en objetos inanimados. Queda sin embargo la pregunta sobre los límites y alcances de estas clasificaciones y sus cruces con otros géneros. Pero, como propone Hanán Díaz (2008), “teóricamente podríamos plantear que existen estos libros perturbadores y, aunque sólo podamos reconocer estos rasgos al menos en un libro, la categoría encuentra justificación” (p.14). La revisión de estas novelas permite confirmar, entonces, que este tipo de libros existe y que también tiene presencia en el campo de la literatura infantil y juvenil argentina contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, S. (2015) *El misterio de Crantock*. Buenos Aires: Norma.
- Freud, S. (1973) *Obras completas. Tomo 3*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hanán Díaz, F. (2008) “Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra”. En Allori, Susana (Directora). Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura *Placer de Leer: Encuentros con la Literatura*. Seminario llevado a cabo en Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires, Argentina.
- Rudd, D. (2008) “An Eye for an I: Neil Gaiman’s *Coraline* and Questions of Identity”. En *Children’s Literature in Education, volumen 39* (número 3), pp. 159-168. Traducción propia.
- Siemens, S. (2016) *El hombre de los pies-murciélago*. Buenos Aires: Norma.

De tiranos y revoluciones: la figura de autoridad en una colección de lecturas de la literatura para niños y jóvenes

Laura Rafaela García

Doctora en Letras. Su tesis doctoral, que se encuentra en proceso de publicación, se tituló “Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura (1970-1990)” y estuvo dirigida por Rossana Nofal. Se desempeñó como docente en el nivel secundario y como tallerista en los talleres literarios para chicos del Grupo Creativo Mandrágora. Actualmente, es docente en las carreras de Historia y Educación Especial en el nivel superior y JTP en la cátedra “Introducción a la investigación literaria” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Universidad Nacional de Tucumán. Nivel Superior. lau2garcia@hotmail.com

Con esta nueva colección de lecturas, propongo contribuir a revisar las representaciones de autoridad en determinado período de la literatura argentina para niños y jóvenes. Al transitar este recorrido, advertimos que los textos nos interpelan en diferentes sentidos, en este trabajo nos detendremos en dos direcciones posibles. Por un lado, nos preguntamos por los modos del mundo adulto para acercar a los lectores textos que desafían las relaciones de poder; por otro, los relatos que integran la colección interpelan nuestras propias convicciones políticas sobre el ejercicio del poder. Se trata de cuentos que, desde su propuesta estética, ponen en cuestión el mundo dominado por adultos que habitan los niños. En ese sentido, nos interrogan sobre cómo resolvemos las diferencias y de qué manera acercamos o no nuevas oportunidades a los otros.

Este modo de leer microscópicamente de la crítica, que plantea Roland Barthes (1994), en el detalle de las configuraciones narrativas de los cuentos tiene, al mismo tiempo, el propósito de recorrer telescópicamente el ingreso del elemento político en la literatura argentina para niños y jóvenes. Además, la colección como dispositivo de lectura se destaca por prioriza el efecto subjetivo. Por lo tanto, como sostiene Jorge Larrosa (2013), consideramos que el leer tiene efectos en uno: nos forma, nos transforma y nos deforma (p. 207). Por eso,

Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos...Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo (p.207).

El orden de los objetos de una colección tiene cierta arbitrariedad que surge de las asociaciones de los textos. En este caso, los relatos están ordenados cronológicamente de acuerdo a la fecha de publicación. Pero, eso no implica que en próximas instancias los cuentos de este recorrido puedan tener otra disposición.

Un elefante ocupa mucho espacio [1975] de Elsa Bornemann es reconocido como uno de los textos emblemáticos del campo literario infantil debido a las prohibiciones de la última dictadura militar argentina (García, 2015). También, es uno de los primeros textos en actualizar los modos ficcionales y poner en cuestión las formas políticas del mundo adulto para resolver las diferencias ideológicas. Por eso, empezamos el recorrido con el

cuento “El año verde”, protagonizado por un rey que sale cada año nuevo a saludar a su pueblo y les asegura: “¡El año verde serán todos felices! ¡Se los prometo!” (Bornemann, 2008, p.79).

Por la distancia que mantiene con la gente, el soberano no puede ver sus pies descalzos y tampoco puede escuchar sus quejas porque es sordo. El juego estético que marca la distancia se potencia por medio del contraste entre el rey que es el dueño de los colores (en los fuegos artificiales, en sus coloridas cortinas, en su ropa, en sus zapatos y en su comida), y un pueblo que solo espera inciertamente recibir alguna vez los beneficios del verde. En el cuento este color es la promesa de algo que no llega y, también la decisión de la juventud.

Un día de diciembre -antes de que llegue el año nuevo- un joven empieza a pintar su casa y toda su cuadra de verde. Todos los vecinos se contagian con su entusiasmo e invaden de color el palacio y el mundo del rey. De esta manera, ellos anuncian el inicio del año verde y el soberano escapa “hacia un descolorido país lejano” (p.81). Por más que llueve torrencialmente en ese enero y el pueblo se destiñe, el verde le pertenece a la gente y el relato termina con la siguiente afirmación: “Pero ellos ya saben que ninguna lluvia será tan poderosa como para despintar el verde de sus corazones, definitivamente verdes. Bien verdes, como los años que -todos juntos- han de construir día por día” (p.81-82).

En esta historia de contrastes y asimetrías se configura un modo de resolver los descuidos y la arbitraria postergación del poder por medio de la decisión y las acciones colectivas. La figura del rey revela las limitaciones del poder para representar y beneficiar al pueblo. Esa distancia en la posesión de los colores, que no se comparten, implica una forma de negarle a otro una oportunidad para su bienestar, y lo mismo puede ocurrir con el saber.

En esa línea de una figura de autoridad poderosa e injusta, encontramos el clásico “El traje del emperador” de Andersen. Incluimos aquí la versión de Gustavo Roldán publicada en 1984 en la conocida colección Cuentos del Pajarito Remendado de Ediciones Colihue. Más recientemente, encontramos la versión de Silvia Schujer en *El traje del emperador y otros cuentos clásicos* publicada en 2012 por Alfaguara, que aporta las particularidades de su estilo humorístico a través de los comentarios y la forma narrativa del relato. Se trata de un vanidoso emperador a quien le gusta lucirse y presumir con sus ropas para ser admirado. Unos tejedores llegan al pueblo y le prometen: “Trajes que, además, de ser preciosos, tienen otra gran propiedad: se vuelven invisibles para los tontos retontos y para aquellos que no saben gobernar” (Schujer, 2012, p.9). El emperador, tentado con la idea de vestir un traje precioso y descubrir las capacidades de quienes lo rodeaban, se deja engañar.

El engaño crece cada vez más, ya que por orgullo nadie quiere admitir que no ve nada durante las pruebas del traje, ni tampoco cuando los mandaban a controlar los avances del atuendo. Aunque todos dudaban de ellos mismos al no ver la ropa, son obsecuentes con el rey y sostienen su obstinación por un traje magnífico por miedo a ser catalogados de “tontos e incapaces” (Andersen, 2006, p.4), como dice la versión de Roldán. El día en que el emperador sale a lucir el traje en los festejos por las calles se le ven los calzoncillos, pero el único que pone en evidencia la desnudez del monarca es un niño. En la versión de Schujer, el padre reafirma lo que dice su hijo y, entonces: “las otras personas

se animaron a asumir lo evidente: que el rey no llevaba nada puesto” (p.21). A pesar de darse cuenta de la verdad, el rey siguió disimulando mientras muchos se reían de él.

En este relato junto con la figura del rey se ridiculiza a todos los representantes del poder por medio del contraste entre una mirada obsecuente y otra rebelde y realista, como la de un niño, que pone de manifiesto las contradicciones de una avaricia desmedida. Es interesante destacar que la posibilidad de ver y decir la verdad la tiene un niño y su voz es reveladora cuando los adultos son capaces de escucharla.

El otro cuento que se inscribe en esta serie para pensar las modulaciones de la autoridad es “La caída de Porque sí, el malvado emperador”, incluido en *Cuentos y Chinventos* de Silvia Schujer. Por este libro de cuentos publicado en 1986 la autora recibió el Premio Casa de las Américas. El nombre de este monarca evidencia la tiranía de su forma de gobernar, que se caracteriza por la arbitrariedad para dictar ordenanzas y prohibiciones en su propio beneficio y a costa de la tranquilidad y el bienestar del pueblo.

La historia es sencilla y avanza de un plano concreto hacia otro más abstracto por medio de una serie de ordenanzas que condicionan la vida del pueblo. Primero, el rey prohíbe que la gente se quede con las frutas de los árboles y manda hacer con ellas una cantidad de mermelada que nunca termina de comer. Luego, obliga a entregar las risas de todos los chicos para hacer con ellas su mermelada. El pueblo, que está acostumbrado a obedecer las órdenes más absurdas del emperador, siente miedo ante la amenaza de castigo para quien no quisiera reírse. Como se ven obligados, la mermelada tiene gusto amargo ya que es el resultado del extraño sabor entre el miedo y la risa forzada.

La gente reacciona cuando el rey se decide a quitarle la risa a todos los chicos del mundo. Entonces, todos se entusiasman con la idea de vencer a Porque sí. Los festejos atraen al voraz rey, que “creyó que se daría el mejor de los banquetes. Pero apenas lo intentó un fuerte dolor de estómago lo hizo caer redondo al suelo. Cayó, cayó y cayó. Con tanta fuerza que jamás pudo volver a levantarse” (Schujer, 2011, p.27). Por medio del humor, el final desarticula la estrategia de dominación del monarca que, paradójicamente, es vencido por el pueblo al dejarse llevar por su ambición desmedida por la comida.

A continuación, incluimos en esta serie la breve novela *Había una vez un tirano* de la brasileña Ana María Machado. Un texto publicado en Argentina en 2002, dentro de la colección “Pan Flauta” de Sudamericana. En las palabras de la autora incorporadas al final del texto, Machado aclara que prefirió hablar de tirano y no de rey para hacer referencia a la pérdida de libertad y las injusticias de la dictadura en su país y en otros países de Latinoamérica.

Varios elementos de este cuento están relacionados con el tema de la memoria y la transmisión del pasado en una sociedad. En primer lugar, el juego entre pasado, presente y futuro con el que empieza la historia pone en evidencia el manejo del tiempo en relación con una historia que puede repetirse. Se trata de un tiempo que no pasó del todo. En segundo lugar, en el cuento se afirma que la Historia se escribe en documentos que permiten saber cómo ocurrieron los hechos. Pero, la particularidad de este relato es que no fue escrito en ningún libro y forma parte de la tradición oral. Por eso, la voz

narradora asegura que es posible encontrar distintas versiones y advierte el riesgo del olvido:

Desde que él prohibió todo, ya no se podía tener papeles escritos, ni dibujos, ni coplas, ni música, ni bailes que contaran nada. Por eso, algunos se olvidaron de todo. Otros confundieron todo. Y si no fuera por los tres chicos no sé qué hubiera sucedido (Machado, 2016, p.12).

El narrador nos introduce poco a poco en el relato y en la forma de vivir de este país que antes era alegre y entretenido, todos opinaban sobre la manera en que querían vivir y eran gobernados por un hombre que era elegido por la mayoría. En un clima de discusión e intercambio para llegar al consenso aparece:

...El Tirano. O Déspota. O Dictador. Tiene muchos nombres. Es decir, un hombre que no le preguntó a la gente si podía ser presidente o primer ministro, expulsó al que había sido elegido por la mayoría y se puso a dar órdenes y a mandar a todo el mundo, solo porque era el más fuerte (p.15-16).

No escuchaba la opinión de los demás, le molestaba que cada uno tuviera una idea diferente y le parecía que discutir sobre distintas ideas era una pérdida de tiempo. Por eso, algunas personas fueron presas ya que no estaban de acuerdo, otras fueron expulsadas y otro grupo se quedó callado y quieto. El Tirano prohibió los colores y las reuniones para controlar a todos, impidió ver el brillo de las estrellas, impuso el toque de queda y, más tarde, hasta prohibió inventar canciones nuevas: “así pasó algún tiempo. Hasta que llegó el turno de los chicos. Y se acabó el turno del tirano” (p.34).

En ese punto del relato los protagonistas de ese nuevo tiempo fueron tres chicos: Totonho, Jacira e Isabel. De manera casual, ellos empezaron a jugar y a pasar más tiempo juntos, se conocieron y se divirtieron. Uno se diferenciaba del otro por sus características. Sin embargo, la amistad creció y se pusieron de acuerdo para seguir encontrándose. En los siguientes encuentros decidieron cambiar la situación y les fueron a preguntar a los mayores cómo eran las cosas antes, cómo se hacían los colores. Así, entre todos empezaron a pensar cómo recuperar todo lo que les había quitado el Tirano.

Lentamente, un día se reunieron todos frente al palacio del Tirano. Como en una fiesta: unos trajeron colores y pinturas; otros, ritmo y música y los últimos, luces como estrellas. Al salir a ver qué pasaba el Tirano se sorprendió por los colores y la alegría que el pueblo había recuperado. A pesar de intentar imponer su orden, nadie respondió a sus órdenes por el entusiasmo de la música, el baile y las luces de los fuegos artificiales. Entonces, el Tirano huyó escondido en medio de la oscuridad de la noche. Al final, el narrador nos advierte que el Tirano se escapó a otras tierras y que anda suelto para tiranizar a otros pueblos:

Por eso es bueno mantener los ojos bien abiertos y no permitir que se apodere de la nuestra. Sobre todo porque puede ser que ahora se haya vuelto más astuto.

Y entonces sería más difícil librarse de un Tirano solo con un arco iris en el bolsillo, una canción en el cuerpo y una lluvia de estrellas (p.59).

Las historias seleccionadas hasta aquí nos permiten afirmar que la subordinación a un orden arbitrario y patriarcal, vertical y autoritario es representativo de una forma de poder y también, es el resultado de los modos políticos que emergen del comportamiento social. En esa dirección, nos preguntamos: cómo construimos las relaciones sociales. ¿Es posible romper la asimetría en la distancia de las decisiones que involucran a otros sujetos? ¿Es posible practicar y construir vínculos más horizontales que favorezcan posiciones equitativas en relación con los derechos y las obligaciones?

El último relato que integra esta colección es *Gran Nariz y el rey de los seiscientos nombres* [2003] de Griselda Gambaro. Una vez más, el protagonista es un orgulloso rey que exigía que cada vez que sus súbditos se dirigieran a él mencionaran todos sus nombres y títulos. Como el efecto bola de nieve, esta pretensión desencadena muchos inconvenientes porque nunca terminan de decirle las cosas importantes a tiempo a causa de la interminable fórmula de nombres y títulos.

Un día se cayó el puente que usaban los trabajadores del pueblo, y acudieron a pedirle ayuda al rey. Pero, éste no los atendió y en esa espera interminable Juana “una muchacha bajita, subida a una piedra, tomó la voz cantante” (p.17). Desde ese momento, conmovida ante las necesidades del pueblo y la indiferencia del rey, ella se decidió a intervenir para resolver el problema. En el texto se muestra cómo los hombres se resisten a rebelarse al poder del rey y, más aún, al ser liderados por una muchacha. Sin embargo, como todos necesitaban una solución, las mujeres y los niños fueron los primeros en apoyar a Juana en la decisión de reconstruir el puente.

Cuando el rey tuvo ganas de hablar con su pueblo, éste ya no estaba. Con Juana a la cabeza, se habían ido a enfrentar a los guardias que custodiaban el depósito donde estaban las maderas para el puente. La muchacha se distinguía no sólo por su valor, sino también por un rasgo físico. La voz narradora lo revela así: “Avanzó decidida con su gran nariz abriendo camino, y los más jóvenes la siguieron” (p.35). En el enfrentamiento con los guardias, que provocaron a la gente al golpear a un hombre viejo, el narrador cuenta:

Mientras luchaban contra los guardias, los vecinos se sentían ligeros, como si la decisión de enfrentarlos les hubiera sacado un peso de encima. Porque es bueno obedecer, pero nunca cuando la obediencia es una carga injusta. Y así lo sentían (p.36).

Los vecinos reconstruyeron el puente y se sintieron aliviados y alegres. Pero, al enterarse de lo sucedido el rey ordenó detener a Gran Nariz y a un grupo de rebeldes. Juana advirtió a la gente de la venida de los guardias y todos se escondieron en el bosque, ahí deliberaron sobre cómo seguir y decidieron luchar: “el de la lucha fue un tiempo penoso, pero no más penoso

que el tiempo de la hambruna o el de soportar calladamente las injusticias del rey” (p.45). Con el tiempo, los guardias empezaron a ceder, le temían a la multitud y a las órdenes a destiempo del rey. Éste no se daba cuenta que en el reino cada vez tenía menos guardias. Sin embargo, pudo percibir que el entusiasmo cuando lo nombraban había decaído.

El pueblo creía haberse liberado de los guardias y haber recuperado su tranquilidad para vivir. Juana y los vecinos se preguntaron para qué necesitaban al rey. Entonces, fueron hasta el palacio a destronarlo y, después de conseguirlo, liberaron a los presos y tomaron las cosas que necesitaban: “Con el oro de los arcones, los vecinos renovaron los techos de las casas, pagaron a un médico para que los cuidara y construyeron una escuela porque nadie sabía leer ni escribir” (p.56). En ese pueblo que era el mismo y era otro, eligieron a Juana como gobernante que “era muy sensata, escuchaba sus observaciones y aceptaba sus ideas” (p.59).

Esta historia se diferencia de las anteriores porque la rebelión ante un rey que no escucha a su pueblo es asumida por una joven mujer. Este relato suma a las formas colectivas de resolución de los problemas de la colección la sensibilidad de Juana para responder a las necesidades de los otros, y pone en evidencia una forma más democrática de ponerse de acuerdo e intervenir en la realidad.

Los textos de este recorrido narran cómo el rey o el tirano ejerce el poder; pero, también muestran cómo el pueblo se da cuenta de la injusticia, se organiza y encuentra respuestas en las acciones colectivas. En contraste con los modos de construir vínculos desde la asimetría y las desigualdades, el miedo, los privilegios para algunos y las decisiones impuestas, nos preguntamos cómo el adulto atraviesa sus propios prejuicios cuando trata de acercar la literatura a los chicos. Una vez más, apelamos a Jorge Larrosa (2013), cuando afirma:

Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudio, que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos. Incluso cuando eso que somos ha sido estructurado moralmente. Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación (p.208).

Así, como los textos presentan una ética en las posiciones estéticas que narran los modos autoritarios del poder, habilitar estas lecturas en los espacios institucionales suele ser un riesgo que los adultos evitamos en el momento de seleccionar o interpretar los textos. Sabemos que toda lectura es una invitación al intercambio y una convocatoria a nuevas lecturas.

Ante esta encrucijada, encontramos en el concepto de comunidad algunas claves políticas para revisar la direccionalidad de las lecturas y las posiciones asumidas, como lo deja entrever Mila Cañón (2013) en el artículo “Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica” y, también lo plantea Larrosa. Hablar de este concepto es parte de una discusión más extensa. Sin embargo, entendemos con Larrosa que la comunidad representa ese espacio común que hace posible la diferencia (p.648).

Consideramos que este concepto es una alternativa para pensar otros modos de compartir las decisiones y acercar oportunidades, que privilegien la

participación y aporten en dirección al diálogo y la discusión. Se trata de ampliar desde la experiencia estética la autonomía del sujeto por medio de la palabra, de acercar a los lectores herramientas que les permitan disputar espacios y atravesar nuevas fronteras.

Referencias bibliográficas

- Andersen, H. (2006). *El traje del emperador*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Barthes, R. (1994). Reflexiones sobre un manual. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp.51-58). Buenos Aires: Paidós.
- Bornemann, E. (2008). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cañón, M. (2013). Lo grande por lo pequeño: cuestiones de la crítica. En E. Stapich, y M. Cañón. (Comp.), *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 183-207). Córdoba: ComunicArte.
- García, L. (2015, 2). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El taco en la brea*. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/el_taco_en_la_brea_02_2014.pdf
- Gambaro, G. (2012). *Gran Nariz y el rey de los seiscientos nombres*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (2016). *Había una vez un tirano*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Schujer, S. (2011). *Cuentos y Chinventos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Schujer, S. (2012). *El traje del emperador y otros cuentos clásicos*. Buenos Aires: Alfaguara.

Mesa 2. Red de palabras: de bibliotecas, aulas, espacios virtuales y otras formas de tejer colectivamente. Comentarista: Marianela Valdivia [UNMdP. Jitanjáfora].

1. Wikimanual, proyecto. Instancia cero. Esteban Prado y Mariela Gomez.
2. Biblioteca Móvil Ariel Santillán: Lecturas en movimiento. Viviana Peralta, Verónica Scalerandi, Graciela Gallonetto, Emanuel Santancini.
3. Libros que van, palabras que vienen... (de cómo se armó una fiesta de poesía en el nivel inicial). Marianela Valdivia.
4. Las cuestiones de género en la literatura infantil y juvenil. Mónica Cerezales y Alejandra Bianchi.

“También en lo que respecta a la construcción de lectores estamos, en mi opinión, intentando, como sociedad, como país, atravesar ese desafío: convertir en lectores a los que pueden comprar libros y a los que no pueden; a los que viven en las grandes ciudades, a los que viven en pueblos pequeños y a los que viven en el campo, en la sierra o en el monte; a los que tienen una familia detrás y a los que están solos en la vida; a los protegidos y a los abandonados, a los descarriados; a los que están libres y a los que están en prisión; a los obedientes y a los peleados con la ley... Se trata de un desafío histórico, un imperativo alimentado por la convicción de que leer es, como otros derechos, un derecho de todos.”

María Teresa Andruetto. La lectura, otra revolución.

Las palabras de Andruetto ilustran lo que sucedió en esta mesa de experiencias. Docentes con diversas formaciones y que desarrollan su labor en diferentes espacios proponen estrategias para que mediadores y lectores “seleccionen la ruta”, como dice Piglia, y la lectura tenga su lugar:

- una Biblioteca que derriba los muros de la Escuela Primaria para salir a la calle e intercambiar voces a partir de objetos poéticos y estrategias colectivas de promoción de la lectura.
- Un grupo de docentes que buscan generar materiales propios para “dar de leer” y compartir recursos didácticos. Una propuesta de trabajo colectivo que desafía las imposiciones del mercado y a los propios colegas.
- Una maestra de nivel inicial que en febrero no sabe qué hacer con la poesía en la sala y que termina el año celebrando la palabra poética. En alianza con la bibliotecaria, hacen de la poesía un proyecto institucional que crece y se instala.
- Un proyecto que, a partir de encuentros de lectura, se propone reflexionar acerca de las cuestiones de género y la construcción de estereotipos.

Cuatro propuestas para discutir acerca de la lectura, la literatura y la escuela. Cómo nos condicionan el mercado, las tradiciones escolares y el currículum. Qué posibilidades tenemos los mediadores de lectura de generar espacios, de buscar rutas, de abrir intersticios... Cómo reconocer los límites disciplinares,

cómo defender a la lectura como un derecho y a la literatura como una forma de arte (Por Marianela Valdivia⁴).

⁴ Es Bibliotecaria Escolar y Bibliotecaria Documentalista (UNMdP). Se desempeña como tal en instituciones educativas y forma parte del equipo docente de las asignaturas “Literatura infantil y juvenil”, “Teoría de la lectura” y “Administración de unidades de información” en la UNMdP, donde investiga en el grupo “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II”, dirigido por la Dra Carola Hermida. Es socia de Jitanjáfora desde el año 2009 y entre otras acciones participa del voluntariado “Puntos de lectura”.

Wikimanual, proyecto. Instancia cero.

Esteban Prado
Mariela Gómez

Esteban Prado es Doctor en Letras por la UNMdP; becario posdoctoral de CONICET y Ayudante Graduado en la carrera de Letras (Introducción a la literatura, Teoría y Crítica literarias II y Seminarios de Grado). Es escritor de ficción, editor, realizador de cine, librero y agitador cultural.

estebanpradoesteban@gmail.com

Mariela Gómez es Profesora en Letras por la UNMdP; docente de nivel medio en instituciones públicas y privadas desde el año 2005. Es Ayudante Graduada en el área de Prácticas Socio-comunitarias de la Facultad de Humanidades de la UNMdP desde 2015. Actualmente, se encuentra en el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la UNR.

marielagomez@gmail.com

No se puede robar lo que a nadie pertenece.

Presentación

Esta comunicación presenta un proyecto que parte de la inquietud sobre los materiales de uso didáctico en el marco de los procesos de enseñanza en la escuela media. En términos concretos, y como objetivo de máxima, el proyecto busca generar una plataforma virtual que permita a los docentes producir, compartir, perfeccionar y actualizar recursos didácticos para la enseñanza en general. La misma tendría contenido libre de derechos, contruidos desde una propuesta “wiki” en la cual la protagonista sería la comunidad de usuarios.

En consonancia, proponemos que los contenidos de la plataforma puedan, de manera colectiva y cooperativa, modificarse, comentarse y revisarse, además de legitimarse según criterios a consensuar. Además de organizarse a partir de etiquetas que ordenen el material según temáticas generales, años a los que estaría dirigido, cantidad de descargas, adecuación a los Diseños Curriculares vigentes, etc.

A su vez, y tal vez esto sea lo principal, proponemos que cada docente tenga la posibilidad de armar su selección de recursos didácticos en el orden que considere pertinente, modificarlos según la serie construida con el fin de darle cohesión y adecuación a las particularidades del grupo al que se destine su uso. Además, se podrán agregar paratextos y cada manual podrá ser exportado para ser impreso de manera industrial o doméstica o para ser compartido de manera electrónica, ya sea para PCs, *tablets* o *smartphones*.

Como punto de partida, buscamos generar un wikimanual de literatura en términos de una experiencia piloto que sirva de plataforma de experimentación, limado de problemáticas, perfeccionamiento y construcción de una experiencia modelo que permita extender la plataforma, primero, a las áreas vinculadas directamente y, luego, a los diferentes campos del conocimiento involucrados en la enseñanza media.

Esperamos que este proyecto permita al docente, en cada situación particular, la construcción de un libro de texto libre de las limitaciones de los manuales tradicionales. Como sostiene Baigorri (2016), el manual no puede

escapar a ciertas marcas que lo constituyen como objeto pedagógico pese a los desarrollos curriculares y tecnológicos que hemos transitado.

Fundamento

Una de las transformaciones de la sociedad a escala global que hemos vivido es el desarrollo de la técnica y de la comunicación posibilitado por la PC, el *smartphone* y su interconexión a través de redes. Esa transformación se ha vivido en términos apocalípticos y de realización utópica por igual y en muchas ocasiones se ha evaluado acríticamente y con una mirada desencantada y conservadora. En nuestro caso, seguimos los diagnósticos, las lecturas y el modo de enfrentar esta transformación de autores como Byung-Chul Han (2015), Mercedes Bunz (2017), Franco “Bifo” Berardi (2017) y, principalmente, de Vilem Flusser (2015). Para seguir lo pautado por la organización de las jornadas, no los abrumaremos con el desarrollo teórico. Basta decir que la potencia positiva de esta revolución tecnológica ha sido malograda sistemáticamente por el uso interesado, hipócrita y de mala fe de quienes tienen el poder en la red, en complicidad con el uso pasivo, desinteresado y dócil de quienes nos definimos como usuarios. Este diagnóstico nos da la pauta de que hay mucho por hacer y de ahí surge este proyecto.

Entre los ámbitos que se han transformado de manera radical y definitiva sin dudas se destaca el de la educación. En general, el proceso ha sido caracterizado por cierta negatividad: se han generado cortocircuitos en la comunicación, entre las expectativas y los resultados conseguidos, en los modos y métodos de estudio y ejecución de actividades. Además de suscitarse un claro desfasaje generacional entre extranjeros, conversos y nativos digitales.

Entre las dimensiones que se han transformado, se encuentran los modos en que las y los docentes construyen actividades y diseñan tareas. En muchos casos, apelan a sitios, foros y blogs en los que se comparten recursos educativos para ser utilizados en clase. En paralelo, se han transformado y amplificado las posibilidades y los modos de cooperación desinteresada, las formas de compartir información y conocimiento y la capacidad para procesar y reprocesar textos. El ejemplo por excelencia es Wikipedia: una enciclopedia autodefinida como “libre”, construida de manera colectiva, con procesos propios y autorregulados de divulgación del conocimiento, con una alta capacidad de retroalimentación y de legitimación. Sin dudas, es una realización -impensada a fines del siglo XVIII, pero no por eso menos certera- de los ideales de la Ilustración francesa.

En este marco, advertimos la posibilidad de construir una plataforma *online* que permita a docentes y estudiantes tener acceso a modos de construcción y acceso a manuales y ejercicios diseñados de manera colectiva, estandarizados y legitimados por pares y según legislación vigente, a partir de comentarios, evaluación de especialistas y *reviews* de los propios usuarios. A su vez, articulados y customizados por cada docente para sus grupos de trabajo.

Características de la Plataforma

Como dijimos más arriba, en la plataforma se podrá disponer de recursos educativos que podrán unirse, combinarse, reescribirse y diseñarse en un manual. De esa forma, cada ítem será subido por un usuario de manera anónima, cooperativa y sin fines de lucro. Los docentes podrán obtener reconocimiento por su participación activa, ya sea subiendo contenidos o participando del comité de clasificación.

Respecto de la “clasificación”, los ítems tendrán etiquetas que permitirán organizarlos según la asignatura y el año al que están destinados, la temática, el enfoque y tipo de actividad. También serán clasificados según el año en que fue subido y el Diseño Curricular en el que se enmarcan.

En principio, se clasificará desde los requerimientos curriculares de la provincia de Buenos Aires, pero esperamos poder expandirnos a otros distritos articulando contenidos que puedan servir a distintos planes vigentes. También habrá un sistema de *reviews* en el que cada uno podrá votar y hacer una pequeña reseña guiada por una guía de preguntas concisas, donde podrá dar cuenta de cómo le fue con la actividad, qué resultados obtuvo, etc.

El manual se confeccionará eligiendo los ítems y dándoles un orden. Luego, podrán escribirse paratextos que lo personalicen de acuerdo al docente y al grupo de estudiantes en cuestión. Una vez realizado, se podrá exportar en formato PDF destinado a cuatro posibilidades: 1. PC, 2. celular, 3. Impresión industrial, 4. Impresión doméstica. Posteriormente, la plataforma incluirá una instancia en la que se puedan subir directamente los manuales y a su vez estos serán modificables.

Objetivos

Buscamos agilizar y autonomizar las posibilidades de desarrollo de manuales para profesores; incrementar de manera relevante la accesibilidad de los materiales de estudio a los estudiantes; aumentar los lazos de solidaridad entre la comunidad educativa; explotar los recursos digitales disponibles actualmente; dinamizar los vínculos entre docentes y alumnos de manera particularizada.

Alcance demográfico

En principio, se propone el desarrollo piloto de la plataforma para la enseñanza de Literatura para docentes que se desempeñen en la Provincia de Buenos Aires, ya sea en instituciones de gestión estatal, municipal, provincial, nacional o privada. El segundo término se propone la ampliación a las diversas áreas y luego a las provincias del país. En términos más generales, podría resultar un proyecto de innovación educativa que termine siendo plataforma para Latinoamérica y el resto del mundo.

Momento 0

Nos encontramos en un momento cercano a 0 y, consecuentemente, de pura potencia. Por eso necesitamos tanto colaboración como crítica.

Hemos comenzado a investigar antecedentes y posibilidades técnicas. En términos de experiencias similares, conocemos Wikiuniversity.org; musiki.org.ar (Enciclopedia de conocimiento musical de la UNTREF); uba.wiki (Prototipo de Wikipedia customizada para la UBA); mestreacasa.gva.es, una plataforma educativa de España. También identificamos los diversos blogs y webs que suelen consultarse para tomar ideas y descargar actividades. Sospechamos que es probable que existan experiencias similares en el mundo desconocido para nosotros, entiéndase países nórdicos, Rusia, Asia.

En principio, se destacan dos valores diferenciales respecto de los casos contemplados. Wikiuniversity se ofrece como una plataforma de estudio basada en principios wiki dirigida a quien está estudiando. Lo mismo sucede con musiki.org.ar y con uba.wiki. Nuestro wikimanual se propone ofrecer la posibilidad de trabajar cooperativamente y sin fines de lucro, siguiendo la filosofía wiki, pero está destinado a los docentes y agrega la posibilidad de ordenar los recursos educativos en un “manual”, exportarlo con un formato digital o impreso listo para acercarlo a los estudiantes.

Respecto de las plataformas educativas como mestreacasa.gva.es es superadora en la medida en que se basa en la filosofía wiki, es decir, la proposición de los recursos educativos es descentralizada y desinteresada, ya sea económica o política-partidariamente.

Por último, respecto de los diversos blogs que ofrecen recursos educativos, la plataforma sería altamente superadora en la medida en que permita una navegabilidad dinámica y maleable, la construcción del manual y la manera de compartirlo simplemente, según los recursos tecnológicos del aula en cuestión.

Respecto de los manuales, en un sentido clásico, dependientes del desarrollo de una editorial especializada, advertimos las siguientes características superadoras: se trata de material de estudio construido y perfeccionado por profesionales de la comunidad educativa entendida desde la horizontalidad, la libertad y la legitimidad autogestivas; se trata de la posibilidad de construir un material de estudio adaptado a los requerimientos del grupo de alumnos, puesto que será editado directamente por el docente que los tendrá a cargo; se trata de material de estudio de acceso libre y gratuito para el estudiante en la versión digital o de costo reducido en el caso de ser impreso; se trata de material generado sin fines de lucro, por lo tanto, será menos plausible de verse influenciado por las políticas del mercado editorial o de corrientes ideológicas afines a los “consumidores”, que en muchos casos no son los estudiantes ni los docentes, sino el Estado y, a través de éste, el gobierno de turno; se trata de material producido a espaldas de la necesidad de consumo para sostener el mercado, por lo que bajo ningún punto de vista sería condescendiente con la obsolescencia programada del conocimiento y las herramientas de estudio que hacen que en pocos años los manuales no sirvan más.

Como desafíos, advertimos: el desarrollo técnico concreto, la construcción de una plataforma con una buena experiencia para los usuarios de manera que permita construir los lazos de la comunidad buscada.

En términos de desafío también advertimos que seguramente habrá resistencia de parte del sector editorial afectado. En todo caso, desde este primer momento esperamos que el desarrollo de este proyecto sea una oportunidad para que los manuales impresos con fines de lucro privado sea

vean obligados a competir, mejorar su calidad, bajar sus precios y ofrecer productos editoriales a la altura de las circunstancias.

Posibilidad de concreción, escollos y plan estratégico

Las posibilidades de concreción desde el punto de vista técnico son altas. En los diagnósticos realizados por especialistas en programación wiki se han obtenido alentadoras respuestas, considerando una complejidad media en términos de programación. Uno de los ítems de complejidad media-alta es el que posibilita el armado y exportado del manual, en el que se tendría que coordinar un equipo de programación y diseño especialmente. Todavía no tenemos un presupuesto que nos permita cuantificar el escollo económico.

Desde el punto de vista del contenido, una dificultad será la de la difusión y la generación de confianza de parte de los docentes sobre la plataforma. Sin usuarios, la plataforma no tendrá recursos. Para resolver este escollo, se buscará armar un compromiso con docentes implicados con la filosofía wiki que estén dispuestos a ser usuarios “pioneros”. Se otorgará un certificado oficial a los primeros cien usuarios por disciplina que suban recursos como parte del equipo fundador de la plataforma.

En términos del plan presupuestario, buscaremos dividir la realización del proyecto en tres fases. Una inicial, en la que se construya un “piloto” mínimo en el que se pueda experimentar la plataforma y su potencial (2 años). Una intermedia, en la que se construya la plataforma propiamente dicha y de forma completa (2 años). Y, una definitiva, una vez alcanzados los usuarios mínimos para completarse como una plataforma útil, dinámica y permanentemente actualizada. Esta etapa será de desarrollo permanente.

Estado de desarrollo

Como decíamos, el proyecto se encuentra en un momento de iniciación. Esta es la primera comunicación oficial que hacemos del mismo. A partir de aquí comienza la búsqueda de una institución pública en la que se asiente, probablemente la UNMdP e Instituciones, organizaciones y personas que quieran dar su apoyo, seguir el proceso y sumarse.

Por ahora, eso es todo.

Referencias bibliográficas (en proceso)

- Baigorri, A. (2016). Procesos editoriales y efectos pedagógicos en la construcción del «lector» en los libros de texto. En M. Gómez, I. Casanovas, y E. J. Rico (Eds.), *IV Jornadas de Investigación Actas de las en Edición, Cultura y Comunicación* (pp 33-47). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bunz, M. (2017). *La revolución silenciosa*. Buenos Aires: Cruce.
- Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Han, B. (2015). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

Biblioteca móvil Ariel Santillán Lecturas en movimiento

Viviana Peralta
Verónica Scalerandi
Graciela Gallonetto
Emanuel Santancini

Nombre de la institución: Escuela N° 488 "Carlos Casado" (Casilda, Santa Fe). Nivel: Primario.
emanuelsantancini@hotmail.com

La principal acción de este proyecto, realizado por la Escuela de Educación Primaria de Gestión Pública N° 488 "Carlos Casado" (Casilda, Santa Fe), es un viaje relacionado con la siembra de libros, es convertir la lectura en una estrategia metodológica, proporcionando la participación social en la comunidad y estimulando los modos de relación y de acción entre las personas.

Esta propuesta de trabajo se sustenta en la creación de una biblioteca móvil portadora de diversas tipologías textuales, utilizada como instrumento para colaborar en la formación de una sociedad lectora. Con el objetivo de acercar el libro a todo ciudadano, creando el hábito y el placer por la lectura de manera que todos puedan conocer, compartir y acrecentar el entusiasmo lector en la vida.

Nuestra experiencia

Somos buscadores de historias, buscadores de vida: "Y los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron. Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días, los averiguadores, los buscadores de la vida." (Galeano, 2012, p.11). Y ahora les vamos a contar una historia nacida de los días... Nuestra historia, la de la Biblioteca Móvil "Ariel Santillán", que surgió de una semilla que plantaron los alumnos, docentes y bibliotecarios de la Escuela N° 488 "Carlos Casado" de Casilda, provincia de Santa Fe, República Argentina.

Queremos narrarles un viaje lleno de lecturas, imaginación y amigos... De ahora en más, ustedes ya son parte de nuestra odisea a ese lugar que soñamos, que es una enorme sociedad lectora:

Una sociedad de lectura –a veces una pequeñísima sociedad de dos– es siempre algo estimulante. El lector busca al lector. La mejor recomendación que se recibe es la de un lector colega, compinche de lecturas. La sociedad de lectura del aula es un punto de partida... Se va a ir ampliando, indefectiblemente, por ese efecto disparador de la lectura, porque los textos llevan a otros textos... Del aula a la biblioteca de la escuela, luego tal vez a una biblioteca popular, la biblioteca del barrio, a un grupo de teatro, a una revista literaria...(Montes, 2006, p.30).

**Primera parada: sembramos libros en el barrio de nuestra escuela
21 de marzo de 2013, celebrando el día mundial de la poesía**

Educar en un niño su dimensión poética es cooperar al conocimiento de sus posibilidades creadoras abriendo otras vías para facilitar su expresión y contribuyendo al desarrollo integral de su personalidad. (...) Se trata, en esta etapa de su vida, de ofrecerle una vivencia poética que le lleve a explorar el lenguaje y explorarse a sí mismo como individuo y ser social (Guillermo Díaz y Palacios Rozalén, 1992, p.41).

El día 21 de marzo de 2013, "Día mundial de la poesía" (conmemoración aprobada por la UNESCO durante su 30º período de sesiones, celebrada en París en 1999), lo celebramos "sembrando" libros. En esta iniciativa, sembramos el mundo que queremos ver: un mundo en donde la lectura nos haga libres y nos permita soñar e imaginar. En distintos sitios del barrio de nuestra escuela (municipalidad de Casilda, Banco Nación, bares, kioscos, casas particulares, la plaza, la iglesia) le entregábamos libros a las personas. Éstos tenían una dedicatoria en su portada que indicaba que al finalizar su lectura debían ser "liberados", para que pudieran ser disfrutados por otras personas nuevamente, y así sucesivamente, conformándose la gran sociedad lectora ya mencionada.

Segunda parada: seguimos trabajando para que crezca el proyecto "Sembrando libros"

Elaboramos y trabajamos con susurradores y paraguas literarios.

Los susurradores son tubos de cartón que sirven para transmitir poesías o coplas que se recitan al oído. Este arte surgió en Francia, cuando un grupo de artistas salió a las plazas a susurrar a los parisinos. Una irrupción poética en el espacio público invita a detenerse en este mundo apresurado para disfrutar de la palabra. En esta ceremonia íntima se establece un vínculo lúdico entre el que susurra y el que es susurrado: la posibilidad de llegada aumenta, genera placer y enciende el deseo de tomar contacto con otros textos poéticos. (s/d)

Utilizamos los paraguas literarios como símbolo para resguardar las palabras transmitidas con los susurradores.

Invitamos a sembrar libros y compartir tardes de cuentos a otras instituciones educativas de nuestra ciudad: Escuela de Educación Primaria N° 490 "General San Martín", Jardín de Infantes N° 226 "Doctor Edgar Tomat".

Seguimos sembrando libros en nuestra escuela. A través de una actividad en la que se proponía encontrar libros escondidos en cada aula. El alumno que lo hallaba debía leerlo y luego compartir lo que decía con sus compañeros y, con ayuda de la docente y los bibliotecarios, realizar una actividad en referencia al libro.

Tercera parada: conocemos y nos contactamos con "El arma de instrucción masiva"

"El 24 de marzo de 1976 hubo un golpe de Estado. Un golpe de Estado es eso: una trompada a la democracia." (Montes, 1996, p.4).

A comienzo del año 2014, empezamos a investigar sobre los libros prohibidos en la dictadura militar de 1976-1983. Las prohibiciones durante este período fueron para todo tipo de publicaciones y manifestaciones artísticas.

Pero hubo un género en la literatura que los censores controlaron con mucho rigor: el infantil. Los militares querían resguardar a los niños de ciertas ideas consideradas "peligrosas" para el orden social.

Trabajando este tema con los alumnos, conocemos y nos ponemos en contacto con el artista Raúl Lemesoff, creador de la biblioteca móvil llamada "El arma de instrucción masiva". Leemos artículos periodísticos de Lemesoff y buscamos la relación con nuestra "Siembra de libros".

Raúl Lemesoff es un artista. Su obra, "El Arma de Instrucción Masiva", es un tanque con el que viaja por las calles de Buenos Aires regalando libros y aceptando donaciones de libros. El tanque provoca un impacto visual casi cinematográfico. Mientras los transeúntes quedan boquiabiertos, lo señalan, le sacan fotos, Lemesoff los invita a tomar un libro; la sorpresa se hace doble: la gente no puede creer que le estén regalando algo. Lemesoff compró un Ford Falcón de 1979, que perteneció a las Fuerzas Armadas argentinas, para destruirlo y transformarlo en este vehículo que interviene de forma sorprendente en el circuito de comunicación cotidiano de la gente.(educ. ar, 2009)

Cuarta parada: surge en nuestros alumnos la idea de tener nuestra biblioteca móvil

A partir de la obra de Raúl Lemesoff, los alumnos de nuestra escuela se sintieron motivados por tener nuestra propia biblioteca móvil, para ir por la ciudad realizando actividades de lectura, regalando e intercambiando libros. Lo primero que adquirimos fue un carro viejo que fuimos modificando, agregándole estantes y puertas, con la ayuda de un artesano que trabaja para nuestra escuela.

Quinta parada: concretamos la visita de Raúl Lemesoff a la escuela e inauguramos nuestra biblioteca móvil "Ariel Santillán"

Para los días 4 y 5 de septiembre de 2014 concretamos la visita a nuestra institución de Raúl Lemesoff y su "Arma de instrucción masiva". También, la inauguración e imposición del nombre Ariel Santillán a la biblioteca móvil creada por alumnos, docentes y bibliotecarios de la Escuela N° 488.

Para su llegada y para la inauguración realizamos publicidades, entrevistas y propagandas en diversos medios de comunicación locales (periódicos, radio, televisión), creadas por docentes, alumnos y bibliotecarios.

Sexta parada: inauguración de la biblioteca móvil e imposición de su nombre, "Ariel Santillán"

El día viernes 5 de septiembre de 2014 inauguramos e imponemos el nombre de "Ariel Santillán" a la biblioteca móvil, creación y propiedad de los alumnos de nuestra escuela. El proyecto fue declarado de Interés Cultural por la Municipalidad de Casilda.

Al ponerle el nombre de Ariel Santillán a nuestra biblioteca móvil, le quisimos rendir un humilde y cariñoso homenaje a un escritor que vive en nuestra ciudad, un ejemplo de lucha, de perseverancia y que nos ha enseñado que nunca hay que bajar los brazos y que debemos siempre luchar por alcanzar nuestros sueños.

Séptima parada: Olga y Leticia Cossettini, dos ejemplos a seguir

Presentación de este proyecto en las IV Jornadas Latinoamericanas Olga Cossettini, 2014, "La Escuela Viva, hoy... Se aprende lo que se vive". Fue un honor exponer en dichas jornadas, ya que para todos los que formamos parte de este proyecto, las hermanas Olga y Leticia Cossettini son un ejemplo a seguir, ya que ellas, con mucho esfuerzo y trabajo, transformaron la escuela tradicional.

La significativa experiencia de las hermanas Cossettini en la educación argentina nos impulsa, como docentes y bibliotecarios, a trabajar en nuestra institución para lograr una escuela como ellas la soñaron y trabajaron: experimental, abierta a la comunidad, llena de vida, sonido y color.

Hoy en día seguimos trabajando para la Red Cossettini que dirige Amanda Paccotti, quien fuera alumna de Olga y Leticia.

Es nuestro anhelo, por ejemplo, formar en el niño el sentimiento de solidaridad humana, base de una comprensión entre los hombres que sólo será posible cuando se conozcan, se comprendan y se amen, hermanados en un común sentimiento de lealtad, de generosa ayuda, de mutua correspondencia. Aspiramos a que el niño, sienta como una necesidad natural la de "dar", dar de su alegría, de su belleza, de su emoción. (Cossettini, 1945, p.99).

Octava parada: actividades de extensión cultural, recorreremos nuestra ciudad y viajamos a Buenos Aires con la biblioteca móvil "Ariel Santillán"

Con la Biblioteca Móvil ya inaugurada, comenzamos a buscar al lector: queremos estimularlos e incentivarlos a vivir en este mágico mundo de los libros en donde todo es posible. Para conseguir este objetivo, realizamos y participamos de eventos sociales y culturales relacionados con la difusión de la lectura, tanto en nuestra ciudad como fuera de ella. Buscamos que todos conozcan nuestra Bibliomóvil.

Algunas actividades realizadas desde su creación:

- Participamos de la Maratón Nacional de Lectura. Esta es una campaña anual de Fundación Leer. La consigna es que el día de la Maratón nos dediquemos a leer junto con los chicos y disfrutemos de una jornada de lectura y actividades recreativas.

- Visitamos los jardines de infantes de nuestra localidad (Jardín de Infantes N° 6 "Gabriela Mistral"; Jardín de Infantes N° 226 "Dr. Édgar Tomat"), llevamos nuestras actividades: los alumnos cuentan cuentos, hacemos karaoke literario, obras de títeres, mostramos el kamishibai.

- Somos invitados a realizar un cuadro musical y presentar la biblioteca móvil en la Feria Anual "Acercarte 2014", organizada por la Escuela Especial N° 2044 "Prof. Mario Camilo Vitalone" de Casilda. La jornada se llevó a cabo en Plaza Casado de los Mástiles.

- Intervenimos en la "Caminata por la lectura: leer despierta la voz", organizada por el Instituto Superior de Profesorado N° 1 "Manuel Leiva" de Casilda. Es un recorrido que invita a la comunidad toda a caminar a cielo abierto compartiendo textos en voz alta.

- Realizamos actividades de lectura y juegos con el equipo de la Biblioteca Móvil del Congreso de la Nación Argentina, que visitó nuestra ciudad los días 19 y 20 de noviembre de 2014.

- Actuamos en la velada de fin de nuestra escuela, con un cuadro de lectura de poesías, además realizamos la exhibición de la creación de susurradores y paraguas literarios.

- Contribuimos en la iniciativa de #undiaparadar. Este es un movimiento global que propone realizar y difundir miles de acciones solidarias durante el mismo día en todo el mundo. En 2014, ese día fue el martes 2 de diciembre. La biblioteca móvil "Ariel Santillán" ese día recolectó alimentos y libros para DAR al Hogar "San Cayetano" de Casilda. También se llevó toda la magia de nuestra Bibliomóvil: susurradores, cuentos, títeres, canciones y mucho más.

- Acto por el Día Mundial de la Poesía.

- Invitación a narrar cuentos en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en el auditorio Javier Villafañe, en el marco del proyecto "Los chicos le cuentan a los chicos", coordinado por la escritora y narradora Ana Padovani.

- Nota en el suplemento Educación en la edición impresa del Diario La Capital de Rosario.

- Este proyecto es condecorado con el premio Vivalectura que entrega la Fundación Santillana, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

- Narración y dramatización del cuento *El ladrón de palabras*, de Nathalie Minne en el Congreso Mundial Docencia, 2015, "Educación, Juego y terapias. Entrenamientos para la vida", realizado en el teatro Libertador de la ciudad de Casilda. El evento fue organizado por la Asociación Mundial de Educación Especial, la Organización Mundial de Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil y la Escuela de Educación Especial N° 2044 "Prof. Mario Camilo Vitalone".

- Publicación de un artículo escrito para la revista Novedades Educativas (edición impresa, Junio 2015 - N°294 – Año 27 - ISSN: 0328-3534).

- Llevamos la Biblioteca Móvil al Jardín de Infantes N° 207 "Nueva Roma" de Casilda. Con nuestros alumnos, leímos y dramatizamos diferentes cuentos.

- Participamos de los festejos del día del niño en la Plaza Simonetta. El evento fue organizado por la agrupación Rotaract.

- Realización de la 13ª Maratón Nacional de Lectura y 6ª Jornada Escuela, Comunidad y Familia. Se llevó a cabo una "Kermés de palabras", presentando diversos stands con variadas temáticas: adivinanzas, poesías, textos instructivos, cuentos, etc. Para la inauguración de esta actividad se dramatizó el cuento "Sobre la falda", de Elsa Bornemann.

- Participación en la feria "Acercarte", organizada por la Escuela Especial N° 2044 "Prof. Mario Camilo Vitalone" de Casilda. Se realizó en Plaza Casado de los Mástiles.

- Leímos cuentos en la Escuela de Educación Primaria N° 1245 "Bernardo Housay"

Seguiremos

Los alumnos han tenido desde el comienzo un papel protagónico en el proyecto, y encontraron una nueva motivación para seguir adelante con el plan de lectura, sintiendo la necesidad de ampliarlo a nuevos espacios (hogar de

ancianos, hospital “San Carlos”, etc.), para seguir avanzando en esta soñada sociedad lectora. Uno de los logros que se resalta de la experiencia es que la forma de interactuar entre los diversos actores generó nuevos espacios de comunicación y diálogo, además de potenciar los ya existentes.

El compromiso genera una implicación muy significativa en la promoción de la lectura. Todos los participantes (docentes, bibliotecarios, alumnos, padres e integrantes del barrio) se sienten parte de un movimiento cultural que tiene como centro la lectura y el libro: promocionar la lectura en todo grupo etario al que podamos llegar.

La participación dedicada, concurriendo a actividades educativas y culturales en días y horarios fuera del escolar (incluso, sábados y domingos) tiene una importancia fundamental porque potencia el desarrollo individual y colectivo, logrando fortalecer valores como la solidaridad, el respeto, y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Seguiremos trabajando en pos de una escuela diferente, libre, experimental, tal como la soñaron y trabajaron nuestras queridas hermanas Cossettini, las maestras que son nuestro ejemplo a seguir. Como ellas, siempre tenemos como principal meta, dignificar a nuestros alumnos:

Nuestra actitud como maestros frente al niño, nuestra fe en su capacidad, nuestra confianza en su obra, nuestra amistad, nuestro cariño, nuestro apoyo, que él siente y de tal manera, nos devuelve pagado y con creces lo poco que le damos y lo mucho que de él recibimos en afectos y obras; porque de él son y nada más que de él estas cosas bellísimas que hemos traído; de nadie más que de él es lo que ha quedado allá; sus músicas, sus cantos, sus trabajos manuales de lo que está llena la escuela; y por sobre todo esto, de nadie es más que de él, esa armonía, esa amistad, ese ambiente alegre y bullicioso que se mueve en el aire, hasta que nos dice “hasta mañana” (Cossettini, 1940, p.210).

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cossettini, O. (1940) Misiones Culturales. *Revista de Pedagogía*, año 1, nro. 3, pp. 99. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Cossettini, O. (1945) *La Escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Cuevas Cerveró, A. (2007) *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Madrid: Trea.
- Galeano, E. (2012) *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guillermo Díaz, M., Palacios Rozalén, A. (1992) La poesía en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, nro. 2, pp. 41-43.
- Martínez de Sousa, J. (1989) *Diccionario de Bibliología y Ciencias afines*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Montes, G. (1996) *El golpe y los chicos*. Buenos Aires: Colihue.
- Montes, G. (2006) *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pipkin Embón, M. (1998) *La lectura y los lectores: ¿cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- Reyes, Y. (2011, mayo) Formar lectores... ¿o pasar exámenes?. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9249784>
- Robledo, B. H. *La literatura, un mundo habitable*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/la.biblioteca.escolar/posts/659217147426266>
- Seppia, O., Etchemaite, F., Duarte, M. D., & Almada, M. E. d. (2001) *Entre libros y lectores 1: el texto literario*. Buenos Aires: Lugar.

Libros que van, palabras que vienen... (o de cómo se armó una fiesta de poesía en el nivel inicial)

Marianela Valdivia

Marianela Valdivia es bibliotecaria escolar y documentalista graduada por la UNMDP. Ejerce como tal en instituciones educativas desde 2010 en los niveles inicial, primario y secundario. En la UNMDP se desempeña como docente en las asignaturas Literatura infantil y juvenil y Teoría de la lectura de las carreras del Departamento de Ciencia de la Información. Integra el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II", dirigido por la Dra. Carola Hermida. Forma parte de Jitanjáfora, coordina la biblioteca especializada de la ONG y participa del voluntariado "Puntos de lectura".
valdiviamari@gmail.com

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.

Laura Devetach, *La construcción del camino lector*

A continuación, se da cuenta del recorrido realizado en una segunda sección de Nivel Inicial a partir de la tarea compartida entre la docente a cargo de la sala y la bibliotecaria, a lo largo de un ciclo lectivo: - *Sé que tengo que hacer algo con poesía. Quiero hacer algo con poesía... pero ¿qué? No sé cómo...* Con esta inquietud se acercó a la biblioteca escolar Norma, la docente a cargo de la sala de cuatro. La bibliotecaria le muestra el sector donde están los libros de poesía y entre las dos comienzan a sacar ejemplares, entre ellos, los inolvidables de María Elena Walsh: *Canciones para mirar*, *Tutú Marambá*, *Zoo loco...* Así, libros van, recuerdos vienen, la conversación fue girando en torno a nuestras infancias y la poesía.

A partir de esta escena se invita a pensar en algunas cuestiones. Por un lado, la preocupación y la incertidumbre por este *deber/querer/hacer* en torno a la poesía en el Nivel Inicial. La búsqueda de una receta infalible, de *carriles prolijos*, como dice Devetach (2003). Una necesidad de escolarizar bajo un modo único el género. Por otro, el intercambio entre dos docentes haciendo pie en sus infancias, en los textos poéticos que las "calaron" para, a partir de ellos, pensar qué es leer poesía en la sala de cuatro, preguntarse y reflexionar -como invitan Andricaín y Rodríguez (2003)- acerca de su relación personal con la poesía, para luego pensarse mediadoras:

¿Estamos preparados para actuar como puentes entre los niños y la poesía? Y más que preparados, ¿estamos convencidos de la conveniencia de este acercamiento? ¿Es posible entusiasmar a los niños por un tipo de lectura que no nos entusiasma a nosotros o que no hemos frecuentado lo suficiente para poder saber si nos complace realmente o no? (p. 24).

El primer paso, entonces, fue poner en movimiento las "textotecas" de las docentes (Devetach, 2003), tomar conciencia del bagaje personal y ponerlo

en juego para compartirlo con los chicos. De este modo, esta sala de cuatro que inicia su recorrido escolar, que se está conformando como grupo, también estará dando sus primeros pasos como comunidad de lectores (Montes, 2005). En este sentido, los primeros acuerdos fueron instalar un marco de convocatoria, un tiempo y una rutina (Saguié, 2006) que inviten a compartir poemas. Propiciar momentos de intercambio de ideas y sentidos en torno a lo compartido, poner a disposición ciertos libros para que circulen por la sala y fuera de ella, para que lleguen a las casas. Para que la palabra poética trascienda los límites de la sala, para que esté acompañada de abrazos, susurros y arrullos, que es el modo en el que interviene en el fortalecimiento de la subjetividad de los niños.

Senderos, vereditas, atajos...

¿Cómo aprenden las hormigas / a cantar?
Parando la oreja al viento / y dejándose escuchar
el roce de panaderos / zumbidos
de aquí / de allá
Laura Devetach, *La hormiga que canta*

Con la premisa de generar oportunidades para que los chicos se adueñen del lenguaje, la docente fue generando espacios en torno a la palabra poética. “Rituales” cotidianos, que dieron entrada a la palabra poética, fueron fundamentales para generar cierta disposición para la lectura de literatura. De este modo se establecieron ciertas rutinas para compartir estos momentos en torno a la poesía: se acordó colgar un cartel para que nadie interrumpiera, se agendaron los días en que se iban a leer poemas y se establecieron los momentos para lectura a través del maestro y para la exploración de libros en grupos.

Entre las actividades cotidianas, la primera fue jugar con los nombres y las rimas en el momento de tomar asistencia. Cada nene escuchó primero la rima que la maestra propuso con su nombre y fueron animándose a buscar nuevas. También se llenó la sala de libros “con y sin páginas” (Reyes, 2008): rondas, nanas, canciones para compartir en los momentos acordados, pero también bellos libros de poemas disponibles para los momentos de juego libre. Esta selección y articulación se realizó desde la biblioteca escolar, lo que permitió que el corpus sea variado, de calidad y en cantidad suficiente.

La docente, por su parte, fue seleccionando y leyendo poemas con los nenes de diversos modos: jugaron con los limericks, cantaron y escucharon a María Elena Walsh, listaron los poemas leídos y luego marcaron los preferidos, preguntaron en sus familias si conocían tal o cual canción... Estas estrategias tuvieron como objetivo emplazar la palabra poética en la sala, dejarla resonando y al alcance de todos (Larrosa, 2003).

Mientras, la bibliotecaria puso en marcha dos dispositivos para que salieran de la sala. El primero fue extensivo para todas las familias de los niveles Inicial y Primario y se trató del boletín mensual “La casa de las palabras” que repitió, mes a mes, la siguiente estructura: un texto literario en la tapa, cuestiones en torno a la lectura (entrevistas a especialistas, fragmentos de ensayos, etc.) en el centro y, finalmente, recomendaciones literarias organizadas por nivel lector.

El segundo fueron las bolsas de lectura. Se armaron diferentes itinerarios que incluyeron cinco libros para niños, un libro para adultos y una bitácora de lectura que fueron rotando por las familias. La consigna fue leer como y lo que quieran y compartir algo de las escenas de lectura generadas. La respuesta fue altamente positiva y variada: los nenes esperaban ansiosos y elegían qué bolsa querían llevar a casa y luego las familias compartieron no sólo las más diversas escenas de lectura, sino que también manifestaron las sensaciones que habían tenido frente a la propuesta. Se fue construyendo un espacio desde dónde habitar el mundo:

Porque es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento; alimentar el “el corazón inteligente” (Petit, 2015:26).

En principio, la circulación de estas “bolsas de lectura” estaba prevista para un determinado período de tiempo, sin embargo, tanto los nenes como las familias pidieron continuar con la actividad y se mostraron entusiasmados con la idea de elegir entre un corpus variado pero que, a la vez, ofrecía cierta continuidad.

Festejar la lectura

Cantan/cantan/y cantan./Así aprenden las hormigas/a cantar.
Laura Devetach, *La hormiga que canta*.

Los días corrieron y el compartir poemas se fue tornando una práctica diaria que trascendió la secuencia didáctica inicial. Viendo el entusiasmo de los chicos y conmovidas por el redescubrimiento de este “estar en poesía”, paramos la oreja al viento y se nos ocurrió que un buen cierre del año, uno que verdaderamente represente lo que habíamos estado haciendo durante todo el ciclo, podía ser una fiesta de lectura... Una fiesta de lectura de poesía... Y empezamos a escuchar zumbidos de aquí y de allá. Esta propuesta ocasionó una ruptura en la tradición escolar en lo que respecta a los actos escolares. La idea era compartir nuestras lecturas, reunirnos en torno de las palabras de modo significativo y “mostrar” también lo que “habíamos trabajado a lo largo del año”⁵.

Para ello se tomaron diversas decisiones y previsiones que privilegiaron la apropiación de las palabras por parte de los nenes. Maestra y bibliotecaria pensaron diferentes soportes, formatos y objetos de lectura y les propusieron a los nenes y nenas leer en el sentido más amplio del término⁶.

⁵Recordemos la representación de “actos escolares” y especialmente la de los de finalización del año en el Nivel inicial: generalmente se trata de puestas en escena teatralizadas.

⁶ Nos instalamos en el paradigma que considera que el acto de leer rebasa el desciframiento de un código escrito (Montes, Ferreiro, Reyes): “Las razones para hablar del proceso lector en el sentido amplio del lenguaje y la comunicación humana se sustentan en los paradigmas que, desde diversas disciplinas como la semiótica, la lingüística, la psicología, la pedagogía y la literatura, entre otras, consideran el acto lector como un proceso complejo de construcción de

Cada nene eligió cómo participar de esta fiesta y de qué modo involucrarse en los preparativos.

Estos diversos modos de leer (Chartier, 2004) se pusieron en juego a través de dispositivos, algunos de los cuales implicaban una preparación material previa y que se detalla a continuación:

- Películas: una de las formas de compartir lo que habían sido los poemas favoritos fue llevar al lenguaje del cine esas poesías. Una vez realizado el recorte – tres poemas de María Elena Walsh-, y luego de compartir cortos de cine donde se utilizaban diferentes técnicas, decidieron cuáles utilizaríamos. Al estilo del cine mudo, se utilizaron las placas para evidenciar el texto y, entre placa, los actores representaban lo que se narra en cada estrofa. Para ello, se caracterizaron con elementos muy sencillos. En uno de los casos, en lugar de actuar realizaron ilustraciones y armaron su tira de “dibujitos animados”.

- Objetos poéticos: se diseñaron a partir de lo que teníamos disponible. Estos objetos generan una atmósfera privada de lectura. Una vez que elegimos cuáles de los objetos diseñados podíamos reproducir en cantidad, listamos los pasos a seguir: primero, elegir poemas, luego, armar e intervenir los objetos. El resultado fueron cajas con ventanas y catalejos poéticos.

- Susurradores: tubos de cartón intervenidos para compartir íntimamente palabras de las listas que hicimos durante el proyecto. Palabras que abrigan, palabras que cuidan, palabras para dormir, palabras para abrazar, palabras como regalos...

- Bloques: se pegaron palabras en todas las caras de los bloques⁷ que están en la sala. De este modo la construcción de objetos fue también construcción de textos y pudimos escribir poesía aún sin escribir las letras: “Seño, ¿qué poesía armé?”; “Suená lindo”; “Suená raro, si cambiamos esta palabra el puente quizás no funcione”; “Probemos con otra, ¿me ayudás a buscar una palabra que ‘suené’” fueron algunas de las frases que se escucharon mientras jugábamos a escribir/construir.

- PUP (pequeños universos poéticos): se trata de paraguas que invitan a entrar por un ratito a un universo poético. Algunos tenían poemas y de otros llovían palabras sueltas.

Otra instancia de este momento previo fue generar cierta disponibilidad en los invitados a la fiesta:

Se realizó una reunión de padres para socializar la idea y realizar algunos pactos necesarios para que la propuesta funcione. Partiendo de los

sentido. Partimos, por lo tanto, de la premisa de que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir ese significado y que dicha actividad también se pone en marcha en la interacción con otros códigos diferentes al del texto escrito, lo cual resulta particularmente cierto en los procesos lectores que se inician durante la primera infancia.

Dentro de esta concepción, la lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto – verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural.” (Reyes, 2005)

⁷ Bloques didácticos de plástico para encastrar y lisos de madera disponibles en los rincones de juego de la sala que se utilizan para construir.

textos instructivos de Cortázar⁸, generamos las instrucciones para participar de una fiesta de lectura y le pusimos un nombre: Espacio Meraki, vocablo griego que significa “hacer algo con amor y creatividad, poniendo el alma en ello”.

Abrir la puerta para ir a jugar: ¡qué empiece la fiesta!

No se trata de hablar/ni tampoco de callar:/se trata de abrir algo/entre la palabra y el silencio.
Roberto Juarroz, *Poesía vertical*

Los anfitriones, nenes y nenas de sala de cuatro, llegaron a la hora señalada en la invitación vestidos con su ropa preferida, listos para compartir con sus familias la fiesta de lectura que habían preparado. Desde la entrada al colegio hasta el gimnasio se distribuyeron carteles con fragmentos de poesías, a modo de “caminito”. En la escalera se leían fragmentos de *La palabra*, de Pablo Neruda (2003)⁹. Para ubicarse, cada familia buscó la mesa donde estaba el cartelito con su apellido y la rima correspondiente. Allí, además, había una cajita con poesías, individuales de papel para escribir o dibujar y crayones. El programa que se repartió incluía un fragmento de Graciela Montes acerca de la lectura, la lista de anfitriones y el cronograma. Se inició la fiesta cuando los nenes con sus susurradores compartieron sus palabras preferidas con sus familias y amigos. Se pensaron momentos de circulación libre para explorar y disfrutar de los dispositivos, y otros de auditorio. Para los momentos de circulación libre, se habilitaron los rincones con los bloques, con los visores poéticos (cajitas y catalejos), el oráculo poético, una mesa para dejar mensajes en botellas, los PUP. Promediando el encuentro, nos dispusimos como auditorio y se proyectaron las películas. Para finalizar, compartimos una canción que los nenes y nenas habían preparado junto a algunos estudiantes del nivel secundario que, por iniciativa propia, los acompañaron con instrumentos musicales y expresión corporal. Así transcurrió la fiesta de lectura y poesía, en un atardecer de diciembre.

A simple viste, la “fiesta” narrada no se parece a una escena de lectura escolar. Sin embargo, las docentes planificaron la propuesta con propósitos didácticos que se cumplieron ampliamente.

⁸ “Instrucciones para subir una escalera”, “Instrucciones para dar cuerda a un reloj”, “Instrucciones para llorar”. En *Historias de Cronopios y de famas*.

⁹ “...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... (...) Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derribo... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... (...) Brillan como perlas de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... (...) Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra (...) Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientes... (...) Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras. Confieso que he vivido.”

Por un lado, se promovieron momentos de lectura compartida que completaban las propuestas realizadas durante el año, aquellas escenas de lectura que se habían compartido a través de las bitácoras se multiplicaron y tomaron otras formas. Leer a través de otros fue, para este grupo de nenes de sala de cuatro, un modo de leer que salió de las fronteras del aula y de la escuela. Los registros en las bitácoras de lectura y las escenas que se observaron el día de la fiesta dan cuenta de la activa participación de los nenes en la construcción de sentido de los textos compartidos. Asimismo, con el objetivo de poner en contacto directo a los estudiantes con el texto escrito y, de este modo, proporcionarles elementos que redundarán en su eficacia como lectores y escritores (Kaufman, 2013), en las sesiones de lectura en la sala se habían detenido a observar y reflexionar sobre las marcas propias del género lírico: en los espacios de la fiesta donde había oportunidad de producir, algunos se mostraban atentos a “Buscar palabras que suenen” (rimen) o a escribir en verso.

El juego fue excusa y oportunidad para apropiarse del lenguaje. El lenguaje poético entretejido con objetos que implicaban “poner el cuerpo” para leer, en una actitud vinculada a lo lúdico y sostenida por las elecciones previas: objetos frágiles y objetos familiares resignificados a partir de convertirse en portadores de textos, libros disponibles previa y cuidadosamente seleccionados, momentos para leer juntos y para leer solos.

El gimnasio de la escuela, reconvertido en un ambiente cuidadosamente preparado, donde leer y ser leído (Cañón, 2017), contuvo diversos escenarios para que cada participante elija por dónde entrar en el juego de la poesía:

En el oráculo poético¹⁰, inicialmente pensado para los adultos, fue sorprendente la participación de los nenes. Se acercaban, no solo a preguntarle al oráculo, sino que arriesgaban interpretaciones de las metáforas ofrecidas como respuesta:

El niño es sabedor de que mirar no es un ejercicio fácil, de que no se reduce -como ver- al simple fenómeno biológico, sino que requiere, más que ojos, humildad, tiempo, espacio interior y una actitud ante la vida distinta a la del adulto. (Calvo, 2015: 28)

Esta fiesta de lectura no fue un espectáculo esporádico y fugaz, una excepcionalidad, al decir de Frugoni (2017), sino que fue parte de una propuesta que incorporó la poesía a la cotidianeidad del aula y que procuró generar diferentes espacios de encuentro entre lectores y literatura. Como indica el epígrafe que antecede a la narrativa de la fiesta, se trató de una iniciativa que busca “abrir algo”. Abrir el juego al que nos invita la poesía, abrir la posibilidad de intercambios intergeneracionales, habilitar modos de leer por fuera de lo establecido tradicionalmente por la cultura escolar. Fue el resultado de “agudizar la conexión entre el mundo interno y externo” (Siro, Montes), no solo de los niños, sino también de los adultos que los rodean. La lectura fue

¹⁰ Propuesta tomada de Javier Maidana y Ana Siro, donde se “juega” a realizarle preguntas a un “mago” o “medium” quien las contesta a partir de libros de poesía dispuestos en la mesa. Ante una pregunta que no se responda por “sí” ni por “no”, el participante elige qué libro va a responderle y el animador, abriéndolo al azar, lee un verso (previamente se acuerda el número de verso que se leerá). Ese verso es la respuesta metafórica a la pregunta del participante.

experiencia y práctica, se convirtió en un modo de habitar el mundo. La palabra poética se “emplazó”, porque pensamos con Larrosa que se trata de pensar la lectura “como un acontecimiento de libertad”: palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común.

Referencias bibliográficas

- Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México, FCE.
- Cañón, M. (2017). “Enseñar, promocionar, jugar: el lugar de la lectura como práctica cultural y social”. En: Cañón, M. y Hermida, C. (comp.). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L (2003). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Frugoni, S (2017). *El hueso del poema: sobre los asuntos poéticos en la escuela*. Recuperado de <https://medium.com/@sergiofrugoni/el-hueso-del-poema-sobre-los-asuntos-po%C3%A9ticos-en-la-escuela-483655270439>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México, FCE.
- Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México, FCE.
- Reyes, Y. (2008). “La biblioteca para los que “no saben leer” acceso a libros y lecturas en la primera infancia”. En Bonilla Rius, E.; Goldin, D. y Salaberria Lizarazu, R. (comp.) *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Océano.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Saguier, A. (2006). “Biblioteca”. En *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las cuestiones de género en la literatura infantil y juvenil

Alejandra Bianchi
Mónica Cerezales

Alejandra Bianchi, Profesora de EGB 1 Y 2, inició su carrera docente en 1999 en escuela de gestión privada. Luego realizó la carrera de Ciencias de la Educación y es Licenciada desde 2011. Trabajó como profesora de Pedagogía crítica en nivel superior. Ejerce como docente del Nivel Primario y trabaja como editora de Primer Ciclo en Editorial Estación Mandioca. Tallerista y escritora de cuentos infantiles. Actualmente cursa la Licenciatura en Lectura y Escritura en la Escuela Primaria (UNPE).

Mónica Cerezales, profesora en Letras, inició su carrera docente en 1984 en escuelas secundarias de gestión estatal y privada. Ejerció como directora de Nivel Primario durante 25 años. Fue asesora en el área de Lengua y Literatura en escuelas primarias. Dictó capacitaciones para docentes y directivos y continúa. Realizó la carrera de Magister en Literatura infantil y juvenil en la Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 2008 asiste a jornadas, simposios y congresos presentando comunicaciones y ponencias en torno a la LIJ. mvcerezales@hotmail.com

Fabián, de 10 años, dice:

“-Por ejemplo, yo conozco a un chico a quien su papá le dice: ‘¿Qué hacés escuchando música todo el día y mirando esas novelitas de mujeres? ¿Qué sos? ¿Una nena? Tenés que ir a jugar al fútbol, jeso es de hombres!’. A mí me parece bien, porque si no, se va a acostumbrar a hacer cosas de mujeres.”

(Palabras de un niño en contexto de recreo)

El análisis de los temas relacionados con el género tiene su origen en los proyectos de desarrollo impulsados por organismos internacionales hacia finales de la década de los setenta y se fortalece en el inicio de los ochenta. Desde entonces, se aplica en otros ámbitos mediante adaptaciones específicas, modificando su énfasis original en las mujeres como grupo discriminado, estableciendo relaciones de poder entre ellas y los varones, las cuales permiten visualizar marcadas asimetrías. Reflexionar acerca del género permite evidenciar que los roles y estereotipos asignados a hombres y mujeres son patrones socioculturales, creados por la misma sociedad que los sostiene y no una condición dada por la naturaleza.

Por lo anterior, la intención de este trabajo es socializar un proyecto lector llevado a cabo en una escuela primaria de la zona sur de Buenos Aires, durante el año 2017, en sexto año.

Para un abordaje más claro del tópico mencionado, estimamos importante diferenciar entre el término *sexo* y el concepto *género*. El primero es de carácter biológico y se refiere a las características físicas, anatómicas o de la constitución de cada persona, ya sea hombre o mujer, es decir, a la condición biológica natural. El término *género*, en cambio, alude al sexo social y, por lo tanto, se refiere a todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales que conforman lo que se llama la femineidad y la masculinidad.

Los niños y las niñas, desde su nacimiento, observan e imitan la conducta de las personas adultas y comienzan a desarrollar sus ideas y

conceptos con respecto a la forma como se supone que deben comportarse los hombres y las mujeres. Así, en las prácticas sociales, particularmente las que se dan en el ámbito familiar, aprenden el papel que se relaciona con su pertenencia de sexo y los comportamientos esperados del hombre y de la mujer.

De lo dicho se desprende: “la construcción de estereotipos, es decir, creaciones sociales producidas por un pensamiento sin espíritu crítico que se deja llevar por los supuestos e ideas impuestas por la cultura, el mercado, las instituciones” (Fernández Vázquez, 2013, p.42). Por ejemplo, a las niñas les gustan las muñecas, no pegan porque eso es de varones, los niños no lloran y les gustan las actividades físicas bruscas los niños juegan al fútbol y las niñas no lo hacen...

Las fuentes de socialización como la escuela, la televisión, los textos educativos y la literatura, los juegos virtuales, por ejemplo, se convierten en generadores o transmisores de esos modelos sociales, casi por imitación.

A propósito de lo anterior, es importante considerar la escuela como el ámbito natural en el que estas construcciones culturales discriminatorias pueden ser modificadas y es el lugar desde el que se puede trabajar para desarrollar capacidades emocionales como la empatía, la solidaridad, la expresión de los sentimientos, en el marco del mutuo respeto. “La escuela se instituye en ese colectivo que conforma para poder discutir-se y compartir-se en la grupalidad y en la alteridad. Volverse ofertora de sentidos diversos, orientadores de la singularidad en la pluralidad” (Lepka, 2016, p.27).

El proyecto da inicio cuando la docente de Prácticas del lenguaje, la bibliotecaria, la psicopedagoga institucional y el Equipo directivo generan un espacio de reflexión acerca de las cuestiones de género, tema que se manifiesta muy marcadamente en la escuela, para abordarlo desde el ámbito de la Literatura, eje del Proyecto Institucional.

Durante esos cuatro encuentros, dos de ellos estuvieron atravesados por la ideología de los convocados, sus propias vivencias de infancia, sus prejuicios, sus supuestos y representaciones. Allí surgieron las dudas pero se generaron acuerdos en función del objetivo, por ejemplo, el compromiso de crear en la biblioteca, en el aula, en el parque o cualquier otro lugar donde se leyera, un espacio de reflexión, de tolerancia, de escucha entre pares, particularmente.

Se repartieron entre las docentes diez obras para su lectura y se las fueron intercambiando. Se expresaron pareceres con relación a la pertinencia de las mismas para el proyecto, la temática, el modo de resolución del conflicto, la edad de los alumnos y alumnas lectores, entre otras cuestiones.

Como resultado se constituyó un corpus de seis obras: Alonso y González, *El deseo máspreciado/ O presente mais esperado*; Gino, George, *simplemente sé tú mismo*; Helguera y Burín, *Cuando sea grande*; Bruel y Bozellec, *La historia de Julia, la niña con sombra de niño*; de Paola, Oliver Button *es una nena*; Haan y Nyland, *Rey y rey*, así como las técnicas que se aplicarían, posteriores a su lectura, por parte de los chicos y chicas.

Una vez acordados los términos del proyecto en sus diferentes aspectos, presentamos a las familias de los niños y niñas, aprovechando la reunión informativa de inicio del ciclo lectivo, el Proyecto Institucional de Lectura para el último año de la Escuela Primaria, su temática y modalidad. La recepción fue buena, aunque algunos padres preguntaron acerca de si se

abordarían detalles anatómicos, su funcionalidad, su uso y qué se diría al respecto. En las reuniones docentes anteriores habíamos anticipado, junto con la psicopedagoga institucional, la posibilidad de esas preguntas y esto hizo más sencillo responderlas. Los interrogantes constituyeron la primera conclusión del proyecto: varias familias asocian género con sexo y esto hace que, aún hoy, el tema genere tensiones.

Con las manos en la masa

La primera semana de desarrollo del proyecto comenzó con la proyección de la película "Billy Elliot" y el posterior debate entre los alumnos y alumnas, con su maestra y la bibliotecaria como mediadoras. Durante el intercambio de opiniones, la docente anotó en el pizarrón algunas frases vertidas por los niños y niñas: "Mi abuelo me dice, cuando me enojo, que no sea mariquita", "Cuando jugamos voley playero los varones no me quieren y me dicen blandito", "A mí me sacan porque soy nena y no golpeo con fuerza la pelota", "Si bailás en una fiesta te dicen traba", "Mi mamá me dice machona cuando me pego con mis hermanos", "Uno tiene que hacer lo que le gusta", "El pibe sufría una bocha". Quedan enunciadas algunas conclusiones provisorias con relación al género, las cuales fueron revisadas a medida que el proyecto avanzó.

La segunda semana, el encuentro de lectura es planteado por la docente pegando en un afiche dos siluetas, estereotipos de varón y nena, en color celeste y rosa, respectivamente. Luego, los alumnos y alumnas recibieron tarjetas con imágenes de juegos, objetos, deportes, vestimenta. Debieron ubicarlas debajo de la silueta correspondiente, según su criterio, y fundamentar su elección oralmente. En los encuentros sucesivos se fue revisando la clasificación inicial. Cambiaron la ubicación de varias imágenes luego de cada lectura.

A continuación se leyó la obra de Verónica Alonso y Nana González, *El deseo máspreciado/ O presente mais esperado*, en la cual la protagonista desea tener una pelota de fútbol. Los padres no lo imaginan, más allá de resultarles un regalo inalcanzable por costoso, porque era una nena. El día de navidad le regalaron una muñeca de trapo algo usada. La Ma, sobrenombre de la niña, resolvió la situación transformando el objeto, según su deseo. Ató la muñeca hasta transformarla en una pelota que pateó al cielo infinito.

A partir de esto, el debate. Un torbellino. Lo más llamativo fue que los chicos y chicas, cuando no coincidían en sus opiniones, fundamentaban desde las imágenes. Por primera vez pidieron extender el tiempo para seguir discutiendo, pero la docente les propuso dejarlo ahí, continuarlo entre ellos y/o con sus familias y retomarlo, de ser necesario, en la próxima clase.

Durante el tercer encuentro leyeron el libro álbum *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Interpretaron, particularmente, las ilustraciones, descubrieron detalles, símbolos, sentimientos dibujados y concluyeron que las imágenes decían cosas que la parte escrita no decía. Sin aplicar tecnicismos, se trabajó la función de las mismas en tanto resignificadoras del texto y no como simple soporte. No obstante, los alumnos se mostraron menos cómodos al interpretar algunas frases e imágenes las que, por su carácter metafórico, requirieron de la intervención de las docentes.

La lectura se ajustó a la perspectiva literaria expresada por Roland Barthes en *Retórica de la imagen* (2010, p.62), al definir la función de anclaje en la que el texto guía al lector entre los significados posibles de la imagen. El texto actúa como un metalenguaje que no aplica a todo el mensaje icónico sino a algunos de sus signos y viceversa, de tal modo que ambos limitan su polisemia y colaboran con la comprensión global de la obra.

Los tres encuentros siguientes fueron realizados con el acompañamiento de su maestra y la bibliotecaria. Las obras leídas: *George, simplemente sé tú mismo*, *Cuando sea grande* y *Rey y rey*.

El tramo final de los encuentros mencionados concluyó con actividades posteriores a los debates, los cuales resultaban cada vez más ricos y participativos ya que no solamente opinaban acerca de lo leído sino que comparaban rasgos de carácter de los personajes, reacciones familiares, resoluciones del conflicto, entre otros aspectos.

A modo de taller, realizaron el *Si no estás de acuerdo* (Bargalló, María Lía, 2012, p.19), actividad que consistió en entregarles una página en blanco del tamaño de la del libro y resolver de otro modo el conflicto utilizando sólo cinco palabras y las ilustraciones que desearan para resignificar el texto. Sólo tres niños, sobre un total de cuarenta y uno, no consideraron necesario agregar nada.

Otra de las actividades remitió a la escritura de una reseña (trabajo de argumentación y comunicación a las familias el día del encuentro de cierre), en el marco de la propuesta *Te lo recomiendo porque...*

Durante el penúltimo encuentro leyeron la obra *Oliver Button es una nena* y les resultó dificultosa su interpretación. Se observó que esto no se debía a la complejidad del texto, sino a que varios chicos se sintieron identificados y lo dijeron. Algunos, porque lo decían en tono despectivo y otros, porque siempre eran los destinatarios. Los primeros trataron de explicar que lo hacían sin mala intención, pero los receptores dijeron que ellos no lo vivían así y argumentaron desde las obras leídas. Esto último resultó sorprendente para sus pares y sus docentes.

Sacamos las manos de la masa

Fin del proyecto y la pregunta de cierre: ¿Qué tienen, en común, todos los personajes que conocimos, según ustedes? La discusión fue de a pares. Un tanto extensa según lo que habíamos planificado. Al finalizar el tiempo de debate y más allá de los modos de enunciarlo, de la capacidad de síntesis, de los sustantivos empleados, coincidieron en esta respuesta: Todos los personajes sufren.

Cada pareja pudo fundamentar la elección. Esto lo plasmaríamos en el encuentro próximo, el último, al que asistirían las familias. El mismo se realizó en un aula grande ya que lo prefirieron los chicos, quienes no quisieron el salón de actos porque “era demasiado grande y les iba a dar vergüenza”. Antes de trasladarse al lugar, pasaron por el salón y reacomodaron las imágenes que estaban en el panel. Casi todas fueron puestas en el medio.

Las familias estaban expectantes. Tres de los alumnos hicieron la introducción y contaron, sencillamente, qué habían hecho durante el desarrollo de este proyecto. Cada uno de los restantes expresó su evaluación al público y, en todos los casos, expresaron que querían seguir leyendo así.

Convocamos a los padres a dar sus pareceres, según lo que se había vivido en sus casas durante este tiempo de desarrollo del proyecto. Transcribimos algunas expresiones:

“Al principio nos preocupamos pero preferimos esperar y no venir a hablar a la escuela. Pero un día, mientras cenábamos, Alan comentó el libro que había leído y todos opinamos. Ahí nos sentimos más tranquilos...”

“Todo lo que nos contaba Angie nos parecía muy bueno pero, la verdad, cuando leyeron Oliver Button no estuvimos de acuerdo y se lo aclaramos.”

“Ellos lo tomaban todo más naturalmente que nosotros...”

“La madrina de Juan es lesbiana y tiene una pareja. Él le contó lo que leían en la escuela y charlamos...”

“Ahora quiere leer, mi hijo”.

“Nos contó algo y nos pidió que lo dejáramos ir a pintura. Nosotros lo mandamos a fútbol pero no le gusta.”

Luego de escuchar las opiniones, formaron grupos entre familias e hijos/as. Les entregamos una hoja de color grande, dos fibrones, tijera, Voligoma y revistas. Se les solicitó que trataran de armar una frase breve que sintentizara lo experimentado a partir del proyecto, acompañada por una ilustración, y que pudiera ser colocada en diferentes lugares de la escuela para ser compartida con la comunidad. Vencidas las vergüenzas, realizaron el trabajo.

A modo de conclusión

Desde las tensiones del primer encuentro con los chicos, las docentes, las familias, los directivos, fueron construyéndose algunos acuerdos a partir de la sensibilización del tema. Se implementaron, con la coordinación del gabinete psicopedagógico institucional y las docentes, talleres donde los miembros de la comunidad educativa reflexionaron en forma conjunta sobre los roles de la familia y de la escuela en lo que hace a la transmisión cultural en los temas relativos a la sexualidad.

Estimamos, los docentes participantes en este proyecto, que la síntesis de los alumnos y las alumnas luego de la lectura de todas las obras fue lo más potente, lo más relevante: “Todos los personajes sufren”. Comprendieron que “los niños y las niñas estigmatizados por no amoldarse a las construcciones estereotipadas de la familia, la sociedad, la escuela, los medios, son padecientes” (Soler, Lepka, Otero, Blanco, Ferraris y Tinelli, 2016, p.77) y, aún con sus once años, ya cargan una pesada historia sobre sus espaldas.

Sin embargo, los niños y las niñas de 6to. año de nuestra escuela pudieron percibir las sensaciones y las marcas que ello deja. Desde ese lugar ayudarán y serán factores activos para el cambio cultural que la igualdad y la tolerancia requieren, es decir, ser sujetos de derecho y lectores críticos.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1981). *Retórica de la imagen*. Madrid: Alberto Corazón Editor

Fernández Vázquez, X. (2001). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: Horsori.

Soler, M., Lepka, M., Otero, M., Blanco, C., Ferraris, L., Tinelli, C. (2016). *Pensando la sexualidad en la escuela: de las ideas al aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Programa de Extensión Universitaria. Facultad de Psicología. UBA.

Alonso, V. y González, N. (2008) *El presente más esperado*. Córdoba: Comunicarte.

Bruel, C. y Bozellec, A. (2008) *La historia de Julia, la niña con sombra de niño*. Colombia: Editorial Babel.

De Haan, L. y Nijland, S. (2006) *Rey y rey*. Barcelona: Serres.

De Paola, T. (2002) *Oliver Button es una nena*. Madrid: Rascacielos.

Gino, A. (2016) *George, simplemente sé tú mismo*. Madrid: Nube de tinta.

Helguera, G. y Burin, G. (2013) *Cuando sea grande*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Mesa 3. Abrir la puerta para...Cuando la lectura trasciende la escuela.
Comentarista: Susana Allori¹¹ [CEDILIJ/UNLPam]

1. Palabra de madre: Una propuesta de lectura más allá de la escuela. María Andrea Fortunio.
2. Leer para transformar(nos): una experiencia en el Batancito. Susana Bakker, María Leticia Pucineri y Rita Galassi.
3. Comunidad de mediadores de lectura (Póster). Noel Donnantuoni, Laura Ibarra, María Cristina Troli, Mariana Violi. María Gabriela Belziti, Verónica García Ontiveros, Paula Lértora, Walter Martínez, Cristina Peusovich, Luciana Schwarzman, Gabriela Vidal.
4. Un coro en la Ribera. Nilda Esther Lacabe, María Gabriela Belziti, Verónica García Ontiveros, Paula Lértora, Walter Martínez, Cristina Peusovich, Luciana Schwarzman, Gabriela Vidal.
5. Dictadura y memoria en un itinerario de lectura. Carola Hermida y Ayelén Bayerque.

Graciela Montes (2007) propone que escuela debería construirse como una sociedad de lectura, en la que además de leer textos literarios, los lectores puedan comentar, leer, cruzar hallazgos, hipótesis, etc. Sin embargo, cree que “La sociedad de lectura del aula es un punto de partida... Se va a ir ampliando, indefectiblemente, por ese efecto disparador de la lectura, porque los textos llevan a otros textos... Del aula a la biblioteca de la escuela, luego tal vez a una biblioteca popular, la biblioteca del barrio, a un grupo de teatro, a una revista literaria...” (p. 28)¹². En los trabajos presentes en esta mesa, la literatura sale del aula y toma otros espacios, tal como lo pensó Montes.

En primer lugar, María Andrea Fortunio presenta una experiencia con estudiantes de la Escuela Comercial Alvear, ubicada en el pueblo de Alvear, a pocos kilómetros de Rosario. Según la autora de este trabajo, la dificultad para mantener una trayectoria escolar regular se agudiza cuando las estudiantes están transitando un embarazo. A partir de esta situación particular, la escuela crea un proyecto institucional, “Palabras de madre”, para generar en las alumnas el hábito lector a partir de historias de mujeres fuertes, poderosas, inspiradoras. Estas lecturas y el espacio para compartirlas generado por los docentes, contribuyó al empoderamiento de las estudiantes y crear sororidad entre ellas.

¹¹ Licenciada en Letras de la UBA. Docente en el ámbito público y privado. Nivel Inicial, Primario, Secundario, Terciario y Universitario. Miembro Titular del Consejo Ejecutivo de CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil). Presidente desde 2002 a la fecha. Premio Pregonero 2008 como Especialista en Literatura Infantil, otorgado por la Fundación El Libro.

¹² Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de lectura. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm

“Leer para transformar(nos)” da cuenta de un proyecto desarrollado en el Centro de Recepción y Cerrado de Mar del Plata, localizado en Batán. Allí, desde la psicología, la bibliotecología y la Terapia Ocupacional se aborda la posibilidad de leer y escribir con jóvenes en un “escenario jurídico de encierro punitivo”, tal como lo llaman las autoras. En esta propuesta lectura e identidad van de la mano.

En el póster “Comunidad de mediadores de lectura”, se comunica una experiencia gestada entre una Biblioteca popular y el ISFD de la localidad de Escobar. En el vínculo entre ambas instituciones surge el proyecto de capacitar mediadores de lectura que llevan la literatura a diversos espacios de la ciudad como plazas, jardines de infantes y escuelas, bibliotecas, comedores, entre otros.

“Un coro en la Ribera” es una experiencia múltiple: muchas subjetividades concretan diferentes mediaciones de lectura en diversos espacios. A partir del encuentro fortuito en los talleres de Iris Rivera, se pone en juego el “animarse a animar”, es decir, tirarse a la piletta de la lectura en buena compañía.

Por último, en “Dictadura y memoria en un itinerario de lectura” se expone una experiencia en el marco de un ciclo de extensión de la Facultad de Humanidades (UNMdP) y la ONG Jitanjáfora. En el mismo, mensualmente, se propone un posible itinerario en relación con una temática, un género, u otro hilo conductor entre textos. En el encuentro objeto de esta ponencia se abordó una serie de cuentos y novelas en los que se trabaja alguna cuestión relativa a la última dictadura militar de nuestro país. Historia, literatura y memoria son las palabras clave que nos permiten pensar en esta experiencia (Por Ayelén Bayerque).

Palabra de madre: una propuesta de lectura más allá de la escuela

María Andrea Fortunio

María Andrea Fortunio: Profesora de Derecho y Licenciada en Gestión Educativa. Maestranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Desarrollo Sustentable de Asunción, Paraguay. Docente de Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía y Participación y Derecho en el Nivel Secundario. Directora de la Escuela Secundaria Comercial Alvear, N° 8187, de la localidad de Alvear, Provincia de Santa Fe.
andreafortunio@gmail.com

Pensar la educación como derecho implica comprender al otro como sujeto de derechos, como alguien que los posee y tiene la potestad para ejercerlos, ampliarlos y sumar nuevos. La educación, entonces, tiene la función de brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias que permiten el ejercicio de un amplio abanico de prerrogativas que el ordenamiento jurídico reconoce.

En un contexto que le es adverso desde hace ya muchos años, la escuela está obligada a seguir garantizando el derecho de aprender, que es el que otorga la posibilidad de ejercer otros más. Pero, para ello, y no es sólo la percepción de los docentes y directivos sino que también surge de diversos diagnósticos oficiales, “la escuela necesita y debe cambiar; debe dar un salto cualitativo no sólo en términos de su infraestructura sino en su proyecto educativo, en su relación con su entorno, con su barrio, su comunidad”. (Ministerio de Educación de Santa Fe)

Para lograr ese salto cualitativo, es determinante el diseño de proyectos y acciones que tiendan a lograr una educación inclusiva y de calidad, la permanencia en el sistema educativo y el egreso regular una vez culminado el ciclo secundario obligatorio.

Sin lugar a dudas, los docentes y los equipos de gestión somos los actores fundamentales en el diseño e implementación de estas iniciativas porque somos los que conocemos, convivimos y hacemos, junto a nuestros alumnos, la escuela.

Este trabajo pretende ser una reflexión respecto del diseño y puesta en marcha de un proyecto de promoción de la lectura en la escuela y más allá de ella, para un grupo específico de estudiantes. Aquí no hablamos, pensamos y ejecutamos a nivel macro; lo hacemos a nivel micro, en nuestro lugar de trabajo, para ese alumnado que nos interpela y nos pide que tomemos decisiones. Aquí, las protagonistas son nuestras alumnas madres y/o embarazadas que transitan la secundaria en nuestra institución. Las destinatarias de las iniciativas son adolescentes que establecen contactos frágiles con el sistema educativo y evidencian “precariedad de las trayectorias juveniles” (Reguillo Cruz, 2007, p. 52). La ausencia de regularidades institucionales y la dificultad para incorporarse y permanecer en el ámbito escolar por sus embarazos o maternidad reciente son algunos de los aspectos que forman parte de sus trayectorias irregulares en la escuela y que ponen riesgo el cumplimiento de los mandatos de la Ley de Educación Nacional y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación.

El proyecto que pensamos está compuesto por acciones que contribuyen a mejorar sus trayectorias educativas, en la medida en que se articulan con sus condiciones de vida y que ofrecen un lugar de pertenencia a partir del cual ellas pueden apropiarse de contenidos educativos y culturales, a

través de diversas actividades cuyo eje transversal y articulador es la lectura. Para la escuela, diseñar propuestas educativas que consideren de manera situada sus procesos escolares es un gran desafío porque los docentes no fuimos formados para enseñar en la diversidad, en lo distinto.

Descripción del contexto

La Escuela Comercial Alvear es de nivel secundario y se sitúa en el pueblo de Alvear, a 20 kms. de la ciudad de Rosario, sobre el margen del Río Paraná. Alberga una población estudiantil de 250 alumnos y alumnas, aproximadamente, que provienen, en su mayoría, de zonas periféricas de Alvear y de la vecina ciudad de Villa Gobernador Gálvez. Esta, en sí, es la principal característica de la población de la institución: más del 70% de los estudiantes viven en las “villas” y barrios marginales de la localidad galvense.

La situación socio-económica de las familias de los estudiantes que asisten a la Escuela Comercial puede encuadrarse en la clase media y media baja. Muchos viven en un entorno de pobreza y de inseguridad; en muchas familias no hay trabajo o hay empleo informal, como así también se dan casos de abandono de hijos, violencia de género y delincuencia, entre otras situaciones.

Gran número de los alumnos y alumnas que asisten a la Escuela N° 8187 tienen dificultades para mantener trayectorias escolares regulares, sea porque atraviesan cuestiones familiares que les dificultan la asistencia a clases o porque requieren de una atención o acompañamiento diferenciado para lograr procesos de aprendizaje significativos. Una situación a considerar –y que no era habitual en la Escuela Comercial- es el número creciente de alumnas que transitan embarazos y maternidades precoces, con el consiguiente riesgo de abandono o irregularidad en el desarrollo de sus trayectorias escolares, sobre todo 3º, 4º y 5º año, en los últimos cuatro años. De no tener embarazos precoces en algunos cursos pasamos a contar hasta dos o tres. No es casual –creemos desde la escuela- el aumento de embarazos adolescentes, puesto que las jóvenes madres pertenecen a familias que se encuentran en situaciones de creciente vulnerabilidad socioeconómica y cultural extrema.

Las adolescentes comienzan a desarrollar trayectorias escolares irregulares cuando su embarazo avanza: primero, faltan; luego, abandonan. Al tener sus bebés, su permanencia en la escuela se vuelve irregular y la adquisición de los conocimientos mínimos para promover los espacios curriculares correspondientes a su año se torna complicada. Muchas veces, las inasistencias y las bajas calificaciones operan como factores determinantes para que las alumnas repitan el curso o abandonen la escolaridad. Son muy pocas las alumnas madres que logran culminar, a tiempo, la educación secundaria, lo que pone en evidencia la dificultad para sostener las trayectorias escolares formales que atraviesan las jóvenes que son madres o cursan un embarazo.

La maternidad en sí misma no es una situación problemática sino que lo es en relación a la edad de las jóvenes y la consideración del imperativo - contemplado en la Ley de Educación Nacional- respecto de la obligatoriedad de la educación secundaria. En el equipo de trabajo de la escuela, entonces, nos preguntamos: ¿Cómo lograr una mejora significativa en las trayectorias

escolares de las alumnas madres y jóvenes embarazadas en miras de que completen su educación secundaria?

El proyecto “Palabra de madre”

“Palabra de madre” es un proyecto que se apoya en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional y en el Anexo de la Resolución 247/15 del Consejo Federal de Educación en tanto ambos conciben la lectura y la escritura como premisas básicas para promover el acceso igualitario al conocimiento y para la construcción de una ciudadanía responsable. La Resolución 247/15 sienta las bases de lo que debe ser una política de Estado: la lectura y la escritura como derecho. Y lo justifica en tanto y cuanto reconoce que son herramientas fundamentales para conocer y aprender, para comunicarse y recrearse.

Con ese marco normativo, nuestro proyecto muestra una clara voluntad compartida por el equipo de trabajo de la escuela en relación con un contenido particular y con una problemática determinada: hablamos de un proyecto institucional de lectura dirigido a las jóvenes que son madres o cursan un embarazo durante su educación secundaria.

“Palabra de madre” se enmarca en una serie de acciones socioeducativas que tienen como objetivo primordial y a corto plazo que las alumnas madres y las jóvenes embarazadas finalicen sus estudios secundarios. Los objetivos de este proyecto son amplios, a largo plazo, y pueden resumirse en tres puntos que tienen como eje de trabajo la lectura: 1) desarrollar en las alumnas hábitos lectores, según sus capacidades, sus intereses y sus necesidades; 2) promover, en ellas, la lectura como herramienta del aprendizaje autónomo en todas las áreas del conocimiento; y 3) promover la lectura como fuente de placer y recreación.

Llevar adelante “Palabra de madre” significa un desafío para todos los que participamos en el proyecto -los docentes del área de Lengua y Literatura y de Ciencias Sociales, la tutora y hasta para mí, que soy la directora de la institución-. No es fácil promover la lectura –ni ningún otro hábito o valor- en entornos complejos que nos presentan situaciones externas que irrumpen en la regularidad de las trayectorias escolares. Por momentos, y en atención a su estado de salud y las demandas de sus familias, las alumnas no cumplen con sus actividades o se ausentan durante días o semanas. En muchas ocasiones, el mismo contexto de vulnerabilidad socioeconómica y afectiva en que se encuentran las jóvenes madres y las alumnas embarazadas determina, en gran parte, el riesgo de fracaso en sus trayectorias escolares.

Por ello, el proyecto de lectura tiene, principalmente, un diseño amplio y flexible y, eminentemente, socioeducativo. Nos propusimos ofrecerles a las alumnas espacios y tiempos de escucha, de diálogo y de reflexión y formatos de trabajo diferenciados, que las motiven a buscar material, a disfrutar leyéndolo, a fundamentar puntos de vista, a comentar fragmentos, a ampliar lo leído y a reflexionar en forma colectiva.

“Palabra de madre”, en sí mismo, no afecta el abordaje de los contenidos curriculares sino que los complementa y los amplía, a la vez que busca construir y consolidar otros formatos escolares con el objetivo de promover aprendizajes de calidad a través de la promoción de la lectura y de la escritura como estrategia pedagógica inclusiva respecto de las jóvenes madres o alumnas embarazadas. Se trata de que, a través de distintas actividades o

estrategias en las que la lectura y la escritura son el eje central de trabajo, puedan construir aprendizajes significativos, a su ritmo, respetando sus tiempos y las circunstancias que atraviesan.

De ninguna manera pretendemos con “Palabra de madre” desconocer a la escuela como ámbito específico donde se produce el aprendizaje, sino que reconocemos que hay aprendizajes que operan en la vida cotidiana, en el contexto real de las alumnas y que definen, significativamente, su trayectoria escolar. Por ello, para este proyecto, diseñamos formatos educativos alternativos al escolar, promoviendo la semi-presencialidad y la virtualidad.

Lo medular del proyecto, que es la promoción de la lectura, requiere, ante todo, lograr la motivación de los lectores; lo que parece difícil desde el comienzo y casi un imposible en el caso de las alumnas madres o las jóvenes embarazadas dado que su interés, su atención y su preocupación, fundamentalmente, no están puestos en la escuela. Entonces, para llevar adelante “Palabra de madre” debimos, ante todo, respondernos: ¿Leen las alumnas? ¿Qué cosas? ¿Qué buscan cuando lo hacen? ¿A través de qué formatos leen?, entre otros interrogantes.

Descubrimos, con sorpresa, luego de un trabajo de recolección de información a través charlas y entrevistas informales, que las alumnas embarazadas y jóvenes madres no tienen desarrollado el hábito de la lectura por placer y lo que leen en el aula no les gusta. Además, detectamos que casi no leen libros, mucho menos, diarios y revistas. No obstante ello, supimos que lo hacen en formato on line, a través de sus teléfonos celulares o tablets, cuando disponen de conexión a internet. Respecto de sus intereses, nos contaron que les gustan las historias de vida, sobre todo de mujeres que vivieron y atravesaron experiencias de lucha y de superación personal a pesar de las adversidades que les planteó el tiempo histórico en que les tocó vivir.

A partir de esta información, el diseño inicial consintió los primeros ajustes: a la intención originaria de sugerir sólo textos escritos, sumamos los recursos que nos ofrece internet; y a la propuesta de leer novelas, cuentos, antologías, poemas e historietas, la modificamos por biografías e historias de mujeres destacadas en algún ámbito (arte, ciencia o deporte). En principio, seleccionamos mujeres argentinas, situadas históricamente a partir de 1810, es decir, desde los albores de nuestro proceso independentista en adelante. El criterio establecido para tal elección se condijo con la finalidad: llevar a cabo un abordaje multidisciplinario de cada una de las biografías leídas.

En la primera lista que elaboramos, y que fue entregada a las alumnas, surgieron las siguientes personalidades: Manuela Sáenz, Carola Lorenzini, Marta Lynch, Juana Azurduy, Azucena Villaflor, Martha Salotti, Azucena Maizani, Encarnación Ezcurra, Petrona Eyle, Rosario Vera Peñaloza, Olga Cossettini, Elvira Rawson de Dellepiane, Eva Duarte de Perón, Lola Mora, Alicia Moreau de Justo, María Elena Walsh, Mercedes Sosa, Cecilia Grierson, Mariquita Sánchez de Thompson, Alfonsina Storni, Aimé Paine y Victoria Ocampo.

“Palabra de madre” tiene una sola premisa: leer. Por lo tanto, la consigna dada a las alumnas fue clara y escueta: buscar, echando mano de los recursos disponibles, la historia, biografía o novela del personaje elegido y leerla, en los momentos y lugares que cada estudiante elija o disponga y a través del formato con el que cuente. Entre las jóvenes ocurrió que varias se enfrentaron por primera vez a una “lectura tiene que ver, de alguna manera,

con el descenso al caos primitivo, con un viaje hacia el desorden, allí donde la vida fluye salvaje, caótica e intempestiva” (Bárcena Orbe, 2002, p. 24) y les significó una oportunidad en la que pudieron bucear –tanto en la biblioteca de la escuela como en internet- para buscar “su” historia, esa que está escrita para ellas.

Luego de ese primer acercamiento a la lectura siguió un encuentro en la escuela, fuera del formato áulico; un espacio y un tiempo para compartir la historia elegida a viva voz; un espacio de diálogo y de reflexión no sólo sobre la vida y obra de la protagonista de la biografía sino sobre la experiencia de leer, para sí y para los demás. Y la experiencia, a su decir, les gustó y, lo más importante, les dio la oportunidad de abrir una nueva puerta: la de leer por placer.

Una biografía siguió a otra y un encuentro literario se sumó a otro, y, así, las estudiantes fueron descubriendo nuevas mujeres con historias de vida para destacar y las fueron conociendo a través de diversos formatos y estilos literarios. Dado que el proyecto fue diseñado en clave de interdisciplinariedad, los profesores del área de Ciencias Sociales acompañaron a las alumnas en un recorrido biográfico de las figuras elegidas. Destacaron el contexto histórico, político, económico y social de su vida y obra, las características geográficas más relevantes del lugar donde nació y vivió cada una y una reflexión sobre los aportes de su trabajo, arte, ciencia o deporte a la sociedad argentina. Ello fue, en gran medida, lo que permitió abordar la lectura como herramienta del aprendizaje autónomo en todas las áreas del conocimiento.

Así, “Palabra de madre” fue vivenciada como una experiencia en la que “la lectura siempre produce sentido, aún para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (Petit, 2000, p. 1) y que fue posible por varias razones, como generar un espacio y un tiempo distinto al de la clase, en el que la lectura se eclipsa y se escolariza.

No obstante esto, creemos que fueron las historias de esas mujeres las que motivaron la lectura y potenciaron el proyecto. Buscaron qué leer según sus capacidades, sus intereses y sus necesidades y, además, leyeron por placer y por recreación. A través de la lectura se empoderaron y desarrollaron el valor de la empatía puesto que hicieron suyas las luchas de las protagonistas para erguirse ante las adversidades; sintieron como propias sus victorias y vivieron en sus cuerpos sus sufrimientos y padecimientos.

Las rondas de lectura en voz alta y los espacios de reflexión y de diálogo continuaron quincenalmente hasta la finalización del ciclo lectivo, siempre investigando, leyendo y pensando sobre distintos personajes, elegidos de esa lista u otras mujeres, a consideración de las alumnas según sus intereses, estableciendo, de esa manera, lazos indelebles con la lectura como factor cultural y educativo.

Análisis de la experiencia

Rara vez se evidencian resultados significativos inmediatos cuando se ponen en marcha proyectos o acciones que plantean objetivos a largo plazo. En general, hablamos de éxito o de fracaso sin dar cuenta de los procesos que se van dando al interior del proyecto durante un determinado periodo. Desde el punto de vista formal, que las alumnas se hayan interesado en participar de un

proyecto que, si bien no fue innovador, fue novedoso en la escuela, representa una meta cumplida en lo inmediato. No obstante, aspirar a promover aprendizajes de calidad a través de la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que tengan a la lectura como eje articulador es un desafío a largo plazo que comenzó a concretarse cuando las alumnas mostraron interés y ganas por leer.

Una de las contribuciones más importantes que podemos reconocerle al proyecto “Palabra de madre”, más allá de su arista socioeducativa, en relación con el avance hacia el logro de la igualdad educativa, es que constituye un proceso formativo valorado por su calidad, que favorece el acceso de las estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales difícilmente disponibles para ellas, sea por las situación de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran o por atravesar circunstancias particulares, como el del embarazo o la maternidad precoz.

Claramente, este proyecto institucional de lectura contribuye al proceso de construcción de igualdad educativa en la medida en que la escuela lo incorpora a su propuesta formativa, para ampliarla, diversificarla y, siempre, enriquecerla. Más allá de que los objetivos específicos se cumplan, estas iniciativas contribuyen al sostenimiento y afianzamiento de las trayectorias escolares de las estudiantes en situación de maternidad adolescente, impactando de lleno en el formato de la escuela secundaria.

Puesto en contexto, ello significa que no sólo hablamos de un proyecto institucional de promoción de la lectura que trasciende las paredes del aula, sino que hacemos referencia, de acuerdo a Ley de Educación Nacional y las resoluciones del Consejo Federal de Educación, que es el marco general que regula la educación en nuestro país, al cumplimiento de los mandatos universales en ellas contenidos y que apuntan a lograr una educación secundaria obligatoria, de calidad, inclusiva, equitativa, que permita el diseño de un proyecto de vida propio, que forme para el mundo del trabajo y que brinde las herramientas que permitan continuar los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

- Bárcena Orbe, F. (2002, enero). La respiración de las palabras: ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. Revista *Educación y Pedagogía*. Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560603>
- Ministerio de Educación de Santa Fe, “Innovación educativa”. Recuperado de: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=123182
- Petit, M. (2000, mayo). *Facultad de Psicología de la UBA*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: http://www.23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/construirlectores.doc
- Reguillo Cruz, R. (2007, noviembre). “Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica”, *Propuesta Educativa*. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>

Leer para transformar (nos): una experiencia en el Batancito

Bakker, Susana Elena
Galassi, Rita Rosana
Pucineri, María Leticia

Bakker, Susana Elena: Licenciada en Psicología (UNMDP), Especialista en Infancia e Instituciones (UNMDP), Concurrente en el Programa de Formación de Graduados en Clínica Psicoanalítica en el Ámbito de la Salud Pública de la Facultad de Psicología- UNMDP. Maestra Normal Superior- ISFD 19. Prof. Especializada en Educación Preescolar- ISFD 19. Adscripta al Proyecto de Extensión “Alfareros de la palabra: instituyendo infancia en entornos hostiles” (2017), adscripta al proyecto de extensión “Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo” (2018).
susybakker@yahoo.com.ar

Galassi, Rita Rosana: Cursada y aprobada la Carrera de Bibliotecaria escolar en la Facultad de Humanidades UNMDP (agosto 2011). Curso de encuadernación y reparación de encuadernaciones dictado por la S.A.I., niveles 1, 2 y 3 (diciembre 2011). 3º año en la Licenciatura en Bibliotecología de la UNMDP. (diciembre 2013). 2º año de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (diciembre 1984). Perito Mercantil con especialización contable (diciembre 1982). Instructora de Recreación y Deportes del Gobierno Autónomo de Buenos Aires (1981). Adscripta al proyecto de extensión “Alfareros de la palabra: instituyendo infancia en entornos hostiles” (2017), adscripta al proyecto de extensión “Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo” (2018). ritagalassi@hotmail.com

Pucineri, María Leticia: estudiante avanzada de la Licenciatura en Terapia Ocupacional (UNMDP), participante en el proyecto de extensión “Alfareros de la palabra: instituyendo infancia en entornos hostiles” (2017), adscripta al proyecto de extensión “Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo” (2018).
letu_28@hotmail.com

El presente texto intenta hacer relato de una experiencia posibilitadora de la lectura y la escritura con jóvenes en un escenario jurídico de encierro punitivo, enmarcada en un proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades de la UNMDP denominado “Alfareros de la palabra: instituyendo infancia en entornos hostiles”. Este proyecto se desarrolló durante el año 2017 en el Centro de Recepción y Cerrado de Mar del Plata, localizado en Batán, con adolescentes y jóvenes de entre 16 y 21 años, alcanzados por la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil, quienes se hallan procesados sin condena o con condena efectiva, aunque a veces encontramos en nuestro espacio niños que han sido hallados en algún escenario delictivo, a la espera de los adultos responsables.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por una Lic. en Psicología, Especialista en Infancia e Instituciones, una estudiante avanzada de la carrera de Bibliotecología y una estudiante avanzada de la Lic. en Terapia Ocupacional.

Como antecedente puede citarse el proyecto de extensión anterior cuyo objetivo principal fue fundar, organizar y gestionar un espacio de biblioteca dentro del Centro Cerrado. Al mismo tiempo se fundó un espacio cultural en el que, a la par de la selección e inventario de la colección, se invitó a los jóvenes a participar apropiándose de la lectura y la escritura, pero también a servirse de otros elementos expresivos pertenecientes a la música, la plástica, el teatro y el juego con la finalidad de crear condiciones que posibiliten a los

adolescentes y jóvenes que llevan las marcas del desamparo material y subjetivo a flor de piel encontrar otros modos de decir y decirse, de nombrar y nombrarse, de mirar, mirarse y ser mirado. Para esto, promovimos la construcción de relatos acerca de sus experiencias de vida, el acercamiento a otros mundos a partir de la lectura y las preguntas críticas sobre los diversos temas que la escritura y la lectura proponía.

Se hace necesario explicitar algunas cuestiones relativas al escenario específico en el que se inserta el espacio cultural, para dimensionar con más fidelidad las tareas concretas demandadas por los objetivos.

Por un lado, un dispositivo de disciplinamiento y normalización materializado en el Centro Cerrado, cuyo discurso se dirige a hacer cumplir las penas privativas de libertad a los jóvenes, con el menor conflicto posible; para ello, la obediencia, la sumisión y aún la delación, son valores positivos. Utilizándose las órdenes, la amenaza y el castigo, como instrumentos válidos para dicho logro.

Estos adolescentes y jóvenes provienen, en su mayoría, de otras localidades de la provincia de Buenos Aires, están lejos de su familia, de sus amigos, de sus parejas, de sus hijos. En su gran mayoría, han recibido una escolaridad reducida y discontinua, en contextos socioeconómico precarios, en algunos casos de gran violencia, sin referentes adultos que les provean *vacunas simbólicas* representadas por la palabra hospitalaria que nombra el dolor, el relato que da sentido a la experiencia, las historias fantásticas, el humor, el juego, la apuesta fuerte por el sujeto, la confianza y la esperanza cierta en otros destinos posibles. Antídotos que protegen contra la angustia de la soledad, del desamor, del abandono, de la violencia, de la enfermedad y de la muerte. (Minnicelli, 2010)

Es decir, trabajamos desde el marco teórico que nos provee un nuevo campo interdisciplinar denominado *Infancia e Instituciones*, para instituir, fundar, habilitar, crear, marcas de infancia allí donde no ha habido lugar ni tiempo para la inscripción singular y colectiva de la diferencia que ata al hablante a la legalidad del lenguaje.

A partir de esta extensa introducción es que puede significarse la experiencia de lectura, concebida como ceremonia mínima para intervenir humanizando, la cual relatamos a continuación y a sus efectos en los participantes al espacio cultural.

Objetivos:

- Crear condiciones de posibilidad para la propia historización de los adolescentes mediante el relato, que permita dar sentido a lo vivido (pasado-presente) promoviendo el anudamiento de lo simbólico, lo imaginario y lo real. Tres conceptos definidos como registros por el Psicoanálisis en los que se mueven la constitución del sujeto.
- Generar un espacio favorable a la circulación, despliegue, interrogación y sostén de la palabra de los adolescentes y otros actores institucionales, de modo que surja la interpelación por sus historias de vida y las de otros y puedan expresarse en este ambiente poco propicio para las preguntas.

Leer libros con adolescentes que se encuentran en un “espacio hostil” a la palabra no siempre nos resultó una tarea sencilla, por razones de la puerta hacia adentro y también de la puerta hacia afuera. Nadie creía en la lectura, ni

los adultos que nos miraban con escepticismo ni los destinatarios directos del proyecto. Ya que nos hallábamos ante jóvenes que, en algunos casos, no habían desarrollado su lecto-escritura o, incluso teniéndola, les costaba mucho leer, y más aún en voz alta, muchas veces porque les daba vergüenza o porque expresaban “no poder”. Es ahí cuando nosotras, desde el lugar de adulto, prestamos nuestra voz, pero no dejando de insistir en que ellos sí eran capaces. Entonces, cada vez que retomábamos una lectura, primero intentábamos que ellos leyeran. Siempre apostando a sus capacidades, a sus potencialidades; tratando de marcar una mínima diferencia con el resto de la institución cerrada en donde nos encontrábamos, lugar donde, en reiteradas ocasiones, pudimos observar un trato distante, como el llamarlos por el apellido y no por sus nombres, el no darle espacio a lo que tengan para decir, el no escucharlos, sino que se partía desde las órdenes y los castigos. Al inicio del taller, la puerta de ingreso era cerrada por fuera de la biblioteca, y cada vez que queríamos obtener agua o ir al baño había que gritar por entre los barrotes llamando a los “maestros”, quienes, en realidad, son operadores o asistentes de minoridad¹³.

Nos preguntábamos, entonces, cómo hacer para que estos jóvenes quisieran leer, pero no porque *tuvieran que*, sino por el simple placer que otorga la lectura. Según palabras de Liliana Bodoc (2013), pensamos también que el *cómo se cuenta* es la clave de la literatura. Uno no puede esperar que un otro lea, que se enamore del misterio que despierta un libro si el que está leyendo no transmite pasión por aquello que se lee. Desde el inicio, nuestra posición subjetiva fue clave, nos sostuvimos firmemente en diferenciar el adentro y el afuera, y en concebir a cada joven como un lector, *escuchante*¹⁴ y testigo privilegiado de su propia historia.

Al principio del taller, comenzamos leyendo algunas poesías y cuentos cortos, de autores como Galeano, Benedetti, Andruetto, entre otros. Anudamos las fechas de nacimiento de cada uno a la historia del mundo, mediante los textos del libro *Los hijos de los días*. Nos sentamos alrededor de la mesa y uno a uno de los presentes fue invitado a presentarse con su nombre, su edad, fecha de cumpleaños y procedencia. Luego compartimos la lectura del relato que Galeano creó a partir de su singular calendario. Hubo lugar para la polémica sobre la historia que a cada quien le había tocado, pues alguno de los jóvenes se mostró disconforme. También, para desenmarañar frases difíciles, con referencias a la historia menos conocida, a la de hombres y mujeres anónimos, a pueblos vencidos y silenciados. Hasta que llegamos a la novela *Perros de nadie*, de Esteban Valentino, libro que, en las jornadas de Jitanjáfora del año pasado, el autor dedicó “Para los pibes del Batancito”.

¿Cómo hacer para sostener la narración y el hilo de la historia a lo largo de las semanas? ¿Cómo lograr que el interés que manifestaban en algún

¹³ Es interesante conocer la historia de la adjudicación de ese nombre como un eufemismo a quienes poco tienen que ver con una posición subjetiva de educador. Basta leer el libro de María Isaura Canals (1975) para encontrar en él a un personaje que, a comienzos del siglo XX, se desempeñó en la Colonia: Hogar Ricardo Gutiérrez, como guardiacárcel y verdugo. Cumplió también tareas de albañil del instituto, razón por la cual recibió el mote de *maestro*.

¹⁴ Nombramos como escuchante a una posición subjetiva diferente del oyente. Pues consideramos que hay allí, en cada joven, un sujeto que da su consentimiento -subjetivo o no- respecto a dejarse atrapar por la voz del lector. Gran parte de nuestra tarea es crear un buen anzuelo, para que el oyente devenga escuchante, al permitir alojar y ser alojado por el relato del escritor.

pasaje no decayera al siguiente encuentro? ¿Cómo establecer un puente de encuentro en encuentro para sostener la memoria? ¿Cómo no dejar caer en el olvido la historia de Bardo y Nueve –protagonistas del texto de Valentino-, y caer nosotros con ella?

En el transcurso de los meses, “descubrimos” que la escritura era una herramienta más que nos permitió sostener la lectura a través del tiempo. Por medio de la utilización de tizas de colores y un pizarrón, empezamos a escribir allí algunas frases intrincadas o metafóricas que recortábamos del texto y nos permitían incursionar en las preguntas y la reflexión, palabras que desconocíamos en su significado, nombres de los personajes y los capítulos, relaciones entre los personajes e hipotetizar futuros desenlaces... ¿Dónde ubicar a Sandra, cerca de su hermano Bardo o al lado de Nueve, su amor, cuando ambos pertenecían a bandos contrarios?

Podíamos visualizar mejor algunas ideas y también recordar en dónde habíamos quedado con el libro la semana anterior. A veces era posible incluir circunstancialmente en las reflexiones a los operadores o coordinadores de turno que entraban a la biblioteca.

Este surgimiento de un modo de hacer, frente al desgano, a la apatía y a la imposibilidad, permitió leer una novela completa por primera vez, es decir, provocar una interferencia en aquello que se venía dando al modo de lo indiscriminado. Un lugar-tiempo diferente al pasar el umbral de la puerta, puesto que una vez dentro, era posible hablar, disentir, leer, escuchar, preguntar, equivocarse, repetir, dibujar, jugar, reír pero, sobre todo, se podía recordar.

Finalizada la lectura de *Perros de nadie*, nos quedamos tan atrapadas por el inesperado desenlace y los jóvenes, en silencio, tan sorprendidos, que no pudimos poner palabras a lo que significó la muerte de uno de los personajes. Por un lado, se produjo un silencio de duelo, nadie quería hablar de esto. No pudimos hacerlo. Un tiempo después, manifestaron que el libro les había gustado, que el autor sabía de lo que hablaba y sabía cómo decirlo, y que cómo había hecho eso, sin muchas explicaciones más. No sabemos si tendríamos que haber vuelto al texto, quizá esto hubiera ayudado a que esos adolescentes se preguntaran por los hechos de la realidad que los atraviesa. Quizá no. Quizá una historia tan cercana había puesto palabras a sus dolores, tan abiertos, tan frescos...

También la escritura sirvió para que algunos de ellos bucearan en su interior y descubrieran sentimientos, dolores, arrepentimientos, que expresaron a través de un poema-canción. Tal es el caso de F. que escribió para su hermana un largo texto, del que transcribimos lo que consideramos más significativo:

Hermana échame tus bendiciones/ sé que te he hecho llorar/ y ahora
estoy en la oscuridad/ y estas cuatro paredes/ me pusieron a
pensar:/ que vos querías el bien para mí/ nunca quisiste el mal/
(...) Laura esta es tu canción/ con cariño de mi parte/ estoy
agradecido cómo me cuidaste.

A modo de conclusión

¿Por qué leer en contextos no convencionales? Porque creemos que la literatura nos hace libres, nos permite poder escaparnos de una realidad demasiado oscura, al menos por un rato, pero no para negarla sino para hacerla quizás un poco más amena, menos siniestra, poniendo palabras prestadas por el otro para nombrar el dolor y, por qué no, para transformarlo, pensándonos en otros destinos. Pero, principalmente, porque la lectura ofrece otras posibilidades de identificación, distintas de las experiencias de cada uno, otorga otros mundos, permite otras ligaduras, no siempre placenteras pero necesarias a la elaboración de lo traumático.

Porque las palabras construyen identidad cultural. Pero sabemos que la identidad es algo móvil, sujeta a recomposiciones, y más en adolescentes que están en proceso de construir quiénes son. Por eso coincidimos con Elena Stapich al pensar a “la lectura como el espacio en el que el sujeto puede elegir y elegirse, buscando la singularidad que lo ayude a escapar de los modelos preestablecidos que le aseguran su pertenencia al grupo familiar, la etnia, la pandilla o la secta” (2008, p.102).

Referencias bibliográficas

- Bodoc, L. (2013) Conferencia: *Contar, repetir y pertenecer. Cercanías entre literatura infantil y arte popular*. Seminario Internacional *Cómo leemos el mundo*. Chile. Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=O59Js7SzFGQ>
- Canals, M. I.. (1975) *Minoridad. Una experiencia argentina*. Buenos Aires: Losada.
- Minnicelli, M. (2010) *Infancias en estado de excepción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stapich, E. (2008) *El derecho a leer* en Minnicelli M. (coord.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas*. (pp. 95-111). Buenos Aires: Noveduc.

Comunidad de mediadores de lectura

Noel Donnantuoni
Laura Ibarra
María Cristina Troli
Mariana Violi

COMUNIDAD DE MEDIADORES DE LECTURA

¿CÓMO COMENZAMOS?

Desde la Biblioteca Popular 20 de diciembre y el ISFDyT N° 55 de Escobar, se buscó fomentar la lectura en distintos espacios, a partir de un proyecto de extensión. Los convocados fueron estudiantes del profesorado, docentes de distintos niveles, y público interesado. Para conformar la *Comunidad de Mediadores de Lectura* se trabajó la lectura como práctica social, la textoteca interna y el reconocimiento del camino lector del mediador. Se promovió el rol del mediador como promotor de encuentros, entre los lectores y con los textos. La conformación de una comunidad de lectores se desarrolló en torno a la literatura y su potencial transformador.

ACCIONES LLEVADAS A CABO

- Exploración de textos de diversos géneros.
- Lectura en comunidad de textos literarios con espacios de intercambio.
- Análisis de los criterios de selección de textos.
- Lectura y discusión de ciertos planteos teóricos acerca de la lectura literaria, la literatura para niños y la mediación.
- Planificación colaborativa de situaciones de lectura literaria.
- Desarrollo de situaciones de lectura en distintos espacios.

PRODUCTO FINAL

Después de encuentros de reflexión acerca de la lectura literaria y la mediación, se concretaron diez situaciones de lectura en distintos espacios sociales: plazas, jardines de infantes y escuelas, bibliotecas, comedores, hogar de ancianas, etc.

A veces leemos y parece que la lectura fue escrita para nosotros. Uno se encuentra ahí dentro de esa lectura...

Desde que vengo al Taller de Mediadores, si tengo un libro en la mochila quiere salir siempre

Noel Donnantuoni (noelbuenosayres@gmail.com) Laura Ibarra (ibarralaurae@gmail.com),
María Cristina Troli (mariacristinatroli@hotmail.com) y Mariana Violi (marianavdel73@yahoo.com.ar)

Un coro en la Ribera

María Gabriela Belziti
Verónica García Ontiveros
Nilda Lacabe
Paula Lértora
Walter Martínez
Cristina Peusovich
Luciana Schwarzman
Gabriela Vidal

Nos autotitulamos El coro de la Ribera. No somos un grupo de mediadores profesionales en sociedad. Somos compañeros, a quienes la vida nos juntó y una muy buena maestra nos habilitó para encontrar un nuevo objetivo de vida, la mediación de la lectura literaria que, en actividades cotidianas nos hace disfrutar de ellas de otra forma y, nos permite tender puentes entre nos y con otros, siendo esa mediación el núcleo que nos une.

El presente trabajo surgió del interés por... “Ella sacó a la vereda/ una caja con dibujos de dragones./ Adentro había otra caja,/ y adentro otra y otra caja./ Y al final una cajita llena de nada” (Rivera, 2011, 5). Disculpen, es probable que tengamos algunas interrupciones porque nosotros somos un grupo que una vez se acercó a un taller literario con ilusiones de aprender, entender, preguntarse, alimentar, desandar cuestiones que tuvieran que ver con la escritura y con la lectura. De esto hace más de una década, año más, año menos. Y cada uno en el taller comenzó a apropiarse de un caudal apasionante de bibliografía que leímos con avidez para compartir en cada encuentro, a la par que nos enfrentábamos a los desafíos de ser escritor... “¡Zumba y raspa! ¡Zumba y raspa! ¡Raspa siguiendo el compás! ¡Zumba, raspa y mira con fijeza tu instrumento! De ese modo tendrás música, y los granos caerán donde deben.” (Bodoc, 2011, 19). Así, fuimos buscando el compás con nuestros propios instrumentos. Con el paso del tiempo nos encontramos con esos granos en las manos y quisimos buscar, al decir de Bodoc, el lugar donde pudieran caer y así tener música. Lo que nos gustaba del grupo era la diversidad. Nos autotitulamos, para esta ocasión, el Coro de la Ribera (lo pusimos con B larga para que Iris no se sonroje). Junto con ella descubrimos que teníamos otro espíritu en común, la mediación, pero no sabíamos todavía cuál era el camino de cada uno.

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

—¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? —pregunta Kublai Kan.

—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco— sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

—¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

—Sin piedras no hay arco (Calvino, 2013, 97).

Uno de nuestros objetivos era escribir, sin lugar a dudas, y lo estábamos haciendo. El otro fue tomando forma, entre charlas, discusiones,

oportunidades, opciones. Y no fue tan sencillo. Debimos animarnos. Y acá estamos para dar ese testimonio, el de animarse a animar. Estas son nuestras experiencias en ámbitos convencionales y no convencionales, en distintos contextos.

Nilda Lacabe: El miedo al desafío. Mediar desde lo propio a lo de todos

Hace unos pocos años, empezaron a convocarme como escritora para ir a conversar con chicos de escuelas. Antes de entender que iba como invitada, me dio la angustia de pensar si tenía hecho el proyecto. Como maestra de grado y bibliotecaria había contado miles de historias, siempre en el marco de un proyecto y como parte de mi quehacer pedagógico, normalizado y pedagogizado. Pero ahora estaba en otra posición, parada desde un lugar distinto, iba a entrar a la escuela como una forastera y me dio miedo... “Había una vez un chico que tenía miedo. Miedo a la oscuridad, porque en la oscuridad crecen los monstruos (...) Mucho miedo tenía ese chico.” (Cabal, 1997).

Sabía qué no quería. No quería ir a contar mis cuentos para descubrir su introducción, nudo y desenlace (o lo que es peor, que no lo tuvieran). No quería ir a vender mis cuentos, eso, si se daba, sería en otro lado. Y me encontré con unas palabras muy serias de Adela Basch: “Mi vida se ha ido tejiendo con todos los cuentos e historias que oí contar” (2012, 8). Y, más adelante: “Soy consciente de que mi vida no sería como es y de que yo no sería quien soy, si no hubiera escuchado las narraciones que tantas voces tantas veces hicieron florecer en mis oídos y en mi entendimiento”. Eso era lo que tenía para hacer, llevar lo que soy, mis historias, las mías porque las escribí, o las de otros que me apropié, para compartir, porque me dan identidad. Ahora sé que mi opción no es que sepamos quién es el protagonista, más bien es preferir sacar un libro cualquiera, quizás de Ema Wolf y empezar a leer: “Pis de Gato. Mi tío Pepe es un hombre de ideas. Pocas, pero notables” (2004, 1).

Verónica García Ontiveros: El desafío de escucharnos. Taller de susurradores. Poesía al oído, oído a la poesía

Como coordinadora pensé y llevé a cabo este taller para comenzar y terminar en un solo encuentro y la implementé en festivales escolares y en bibliotecas populares. El objetivo fue el del formato de susurradores en sí mismo: propiciar una interrupción poética en lugares públicos. La dinámica estuvo articulada con docentes de plástica y consistió en que cada niño creara su susurrador, sumergiéndose en el tiempo lento de la poesía, mientras escuchaban una introducción -entregada luego por escrito- sobre la historia y alcances de este dispositivo poético. Como coordinadora ofrecí un variado repertorio de poesía breve para niños y adultos, de donde los asistentes se sirvieron para salir a los patios y a las calles a susurrar... “Bajo el almendro/ entre dos ramas/ es todo el cielo/ la telaraña.” (Bustamante, 2008). El resultado fue la ceremonia entre el que susurra y el que es susurrado. La palabra multiplicada en la voz, en los oídos y en el deseo de encontrarse con nuevas escuchas y nuevos poemas.

Paula Lértora: El desafío de leerse el cuerpo y las sensaciones. Jam de escritura creativa donde se brindan estímulos sensoriales para escribir desde el cuerpo

En el jam de escritura creativa preparamos al cuerpo para escribir a través de él. Soltamos al “loco” que llevamos dentro para escribir “porque sí”, sin juzgar el texto, sólo jugar con él. Comenzamos con actividades corporales provenientes de la improvisación teatral y del mundo del clown para abrir los sentidos y volvernos más permeables a la palabra.

No sé de ningún ruido/ que haya salido vivo del oído./ Hay quien dice que allí vive un duende/ que mete en una bolsa cuanto oye./ Algunas veces el duende revisa la bolsa/ y pregunta: ¿ruido estás?/ Entonces el ruido,/ que se ha vuelto manso como un perro,/ da una vuelta alrededor de la cabeza/ y vuelve a la bolsa. (Califa, 2009.56).

Luego damos un estímulo específico que apela a alguno de los cinco sentidos y lleva a los chicos a conectarse con esa sensación que les produce “el tocar”, “el oler”, “el oír”, etc. Todo el cuerpo está en ese objeto que toco sin ver, en ese frasco que huelo sin saber qué es o en esos sonidos que escucho con los ojos vendados. A través de preguntas, vamos abriendo las imágenes que les van apareciendo y ampliando las sensaciones que los recorren mientras están conectados con el estímulo. Luego, lápiz y papel en mano, se lanzan al proceso de escritura sensorial/corporal.

Walter Martínez: Un desafío a la propia infancia. Taller de lecturas para adultos

En el taller de LIJ para adultos propiciamos que los asistentes fueran descubriendo las distintas miradas y lecturas acerca de algunos textos. En una jornada de tres horas, conversamos sobre el recorrido lector de cada uno. De todo lo vivido, de lo recibido por los sentidos, lo que nos contaron nuestros padres, abuelos. La oralidad: sus canciones, sus historias personales. Y de cómo eso formó parte de nuestra infancia. En una mesa con más de ochenta ejemplares, de autores y temática variada, observaron, leyeron y eligieron un libro. Más tarde explicaron el por qué de la selección y compartieron lecturas.

Después de una breve pausa, nos contaron: ¿Qué priorizaron para la elección? El tema, la tapa, la extensión, las ilustraciones, etc. Se escucharon las distintas opiniones. No llegamos a conclusiones acerca de moralejas o mensajes determinados, entendiendo que la riqueza está en la pluralidad de lecturas. Como cierre leímos el libro *Gris*, de Silvi Hei. Entre las asistentes hubo mujeres de variadas profesiones y empleos, de entre 23 y 58 años. Al finalizar el taller, las presentes se fueron saboreando palabras e historias que, algunas de ellas, creían sólo para niños. Fue muy bueno ver y reconocer cómo se emocionaron y sorprendieron con los textos. Haciendo foco en ese punto, queremos señalar que lo importante de estos talleres es descubrir que los adultos podemos volver a la infancia cuando queramos, y que la literatura puede ser un buen camino para llegar.

Luciana Schwarzman: El desafío de encontrar cada día una experiencia distinta. Taller de lectura, escritura y motivación creativa para niños entre 8 y 12 años

Empezar a dar un taller para niños fue un verdadero desafío. Desde el primer día me sentí una par y a eso apunté todo el año: ser pares. Hubo propuestas que se repitieron porque las pedían y hubo otras con las que se engancharon menos. Recuerdo dos actividades que sobresalieron. Una tuvo que ver con el libro *Los planos de mi ciudad* (Gandman, 2005). Leerlo y observarlo nos llevó a pensar en cómo son las ciudades de otros países, globo terráqueo de por medio, cómo viven, las costumbres. Con distintos materiales para elegir, cada uno creó su propia ciudad. Un momento introspectivo que luego derivó en compartir. La otra actividad que resultó en un encuentro especial, inició con “el baúl de los recuerdos”: llevé una selección de fotos antiguas que busqué en internet y las coloqué en un baúl pequeño. El detalle es que había varias de Ana Frank y la mayoría las eligió. Había que escribir la historia detrás de la foto elegida. “Mira cómo una sola vela puede tanto desafiar cómo definir la oscuridad.” (Frank, 2004). Luego de leer los ejercicios, les conté lo que sabía sobre Frank y todos pidieron averiguar sobre ella. Llevé, además, el *Diario de Ana Frank*. La semana siguiente leímos algo de su historia, llevé más fotos y planos. Cada cual eligió un lugar del anexo donde se refugiaba. Les repartí un cuadernito especial a cada uno y comenzaron a contar “Un día en la casa de atrás”. Los textos que surgieron helaban la sangre...

María Gabriela Belziti: El desafío de la literatura en la primera infancia. Poesario. De Avión que va, avión que llega

La creación del *Poesario* nace de una reunión de equipo del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho y se implementa en el proyecto de la sala de deambuladores. El *Poesario* es un retablo rectangular con un lienzo crudo sostenido como si fuera un bastidor. Lleva en la parte superior ocho varillas clavadas, una al lado de la otra, con un ganchito en la punta. Allí, las maestras íbamos colgando un objeto hecho en papel o de madera para cada poema de los seleccionados, ocho del libro *Avión que va, avión que llega*.

La elección de este libro fue pensada a partir de la importancia que para ese grupo de niños tenían los viajes de sus padres en avión. Los pequeños se sentaban en sillitas, ubicadas en forma semicircular. Se daba comienzo a la obra, con un sonajero-pajarito, y la invitación a hacer silencio para escuchar lo que estaba a punto de acontecer: una maestra en el rol de titiritera, a la vista de los espectadores. Al terminar de recitar los poemas, ésta interpreta una melodía en la flauta dulce, y otra maestra -que estaba sentada acompañando al grupo-, canta uno de los poemas, “Avión que va”. Luego, los niños pasan a jugar del otro lado de la escena, a tomar en sus manos los cartoncitos con los poemas y jugar a leerlos. Los poemas elegidos son: - “Avioncito” (un avión de madera) “Me lo trajo el aire/ blanco y con renglones/ en el ala un verso/ que lleva mi nombre./ Ay volador/ volador/ ¿de dónde viene este amor?”, - “Son del tipi ton” (un corazón de papel), - “Por los alambres” (un pajarito), - “Dos gusanos” (dos espirales de cartón pintados de verde), - “El agua que me diste es un mar” (un pececito), - “Avión que llega” (un avión de cartapesta), - “Cuando no estás” (una calesita de cartapesta), - “Avión que va” (dos casitas de caracol) (Devetach, 2007). Cumplimos con el objetivo de convertir a la poesía en actor de una obra cuyo elemento principal fuese la palabra, y así propiciar en los niños la escucha y el juego con la poesía y con los objetos que acompañaban esos poemas, una condición que parece impensada para niños tan pequeños, verdaderos cojugadores de *Poesario*.

Gabriela Vidal: Un desafío al libro tradicional para primer grado. Los morochitos

“Animarse a animar” fue proponer en una escuela que los nenes de primer grado tuvieran su propia biblioteca en el aula para que se acercaran y exploraran en cualquier momento del día. En lugar de pedir un libro de texto, les sugerimos a los padres que compren de literatura. Específicamente, la colección “Los morochitos” de la editorial Colihue. Libros totalmente en blanco y negro (algo poco frecuente en el campo de la literatura para chicos), escritos en letra mayúscula, pequeños, de fácil manejo, ilustrados por artistas como Juan Lima, Oscar Rojas, Gustavo Roldán hijo y con textos poéticos de Laura Devetach, Gustavo Roldán, Nicolás Guillén, Tallón, Neruda, entre otros. Porque creemos que ver, tocar y sostener un libro en las manos ya es en sí misma una experiencia de animación lectora.

Lilia Lardone (2004), en “Los morochitos ¿Quién dijo que a los chicos no les gusta la poesía?”, sostiene la importancia de esta colección, desde una postura cuyo principal resorte es el respeto a la literatura y al chico, incorporando poesía de autores universales y del folklore tradicional. “sipi sepe duerpe mepe/ gapa topo lopo copo,/ rapa tonpo cipi topo/ quepe sopo ropo epe.” (Tallón, 1990).

Sugerimos también implementar un momento de lectura diario en espacios no convencionales, en el patio o durante el desayuno, con poesías, trabalenguas, adivinanzas, “el conversatorio” donde se juegue con las palabras. Como sostiene Raymond Carver (2003), “Es todo cuanto tenemos finalmente, las palabras” y nos parece otra manera de fortalecer el lazo lectura-placer.

Cristina Peuscovich: El desafío de encontrar qué decir. Experiencia realizada en un 2º año de escuela secundaria

En una escuela secundaria, en segundo año, trabajamos con poesía no publicada para jóvenes, de autores contemporáneos y algunos más antiguos, argentinos y extranjeros: Sharon Olds, Circe Maia, Santiago Venturini, M.T. Andruetto, Francisco Garamona, Marina Mariasch, Florencia Fragasso, Alejandra Pizzarnik, Laura Wittner, Lydia Davis, Violeta Parra, Alicia Genovese, Juan Gelman, Iris Rivera, Gustavo Roldán, Miguel Hernández, Wislawa Zymbrowska, entre otros. Leímos, leímos mucho. De los libros, de fotocopias, de la computadora.

Al principio, surgían las típicas frases de los lectores principiantes de poesía: “No se entiende nada. ¿Qué quiere decir?”; “A mí no me gusta la poesía, no entiendo nada”. Pero los dejamos hacer. Les pedí que leyeran para sí mismos, que le leyeran al compañero de al lado y después, a todos. Y para eso debían pararse sobre el banco, adoptar una posición rara, en un pie, en cuclillas sobre el pupitre, un pie en cada silla, cada uno pensaba su “parabólica” y tenía que leer desde esa posición haciendo que el cuerpo se dejara hacer y la voz pudiera decir. Nos divertimos, desarmamos la formalidad con que los jóvenes encaran la poesía.

Dejá primero que se te llenen los oídos/ de conversación y
elementos metálicos/ Volcá sobre esa capa los poemas impresos/ y

dejá que te llenen la cabeza./ Mientras tanto café, y con viento a favor/ suena la alarma y manoteás la lapicera (Wittner, p.161).

Después, con copias en mano agarraron tijeras y las recortaron, por palabras, por frases, por donde querían y se pusieron a escribir de nuevo, con esas palabras, con esos versos. Necesitaron agregar palabras propias para dar sentido y, tal vez, signos. Los versos y los escritores fueron libres. El resultado fue maravilloso, tenían tanto para decir.

Conclusión

Convertirse en lector lleva su tiempo, es una tarea de alta intensidad y es posible lograrlo con una buena compañía, con la ayuda de una guía que crea en ese poder transformador de la lectura, que lo haya transitado en su propia experiencia, que sepa que es un camino a través del cual se pueden lograr grandes realizaciones. La maestra, el maestro, el coordinador, es ese alguien con el que se comparten horas, espacios, que entusiasmo, que invita, que convida buena literatura, historias lejanas y cercanas, versos y canciones. Convida como se convida un mate, con el mayor deseo de compartir ese momento para que sea perfecto y transformador, que no nos deje inmóviles sino llenos de preguntas, de inquietudes, de certezas rotas. Con el fin de seguir buscando, de seguir encontrando, y dándole sentido al acto que es pensar. Animarse a animar, de eso se trata esto que hacemos, de acompañar a quienes se animen al borde del trampolín; sostenerles la mano hasta que se sientan seguros y soltarlos cuando estén listos para el vuelo, no antes, no empujarlos porque con el miedo y la presión nadie tiene ganas de animarse a nada... Pero si la compañía es buena, si la seguridad es toda, sí serán libres, libres de pensamiento, porque la única libertad de pensamiento posible es la libertad que se construye.

En uno de los tantos fríos del invierno/ el maestro camina hacia la escuela/ mientras piensa en sus alumnos/ una idea voladora crece/ debajo de su sombrero./ Cuando termine de formar sus alas/ ese pájaro enamorado/ volará de la cabeza del maestro/ a la curiosidad de uno de los niños/ quien descubrirá que una ocurrencia/ siempre es un regalo de la poesía. (Pablo Médici-Brocha, 2016)

Referencias bibliográficas

- Bodoc, L. (2011). *La saga de los confines: los días de la sombra*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bustamante, N. (2008). *La araña que vuela*. Buenos Aires, Sudamericana infantil y juvenil. (Los caminadores).
- Cabal, G. (1997). *Miedo*. Buenos Aires: Sudamericana. (Los caminadores).
- Califa, O. (2009). *Para escuchar a la tortuga que sueña*. Buenos Aires: Colihue. (Los libros de Boris).
- Calvino, I. (2013). *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires, Grupal; Siruela Grupal; España.
- Devetach, L. (2007). *Avión que va, avión que llega*. Del Eclipse. Barcelona.
- Frank, A. (2004). *Diario*. Buenos Aires, Debolsillo. (Contemporánea).
- Gadamer, G. (2002). *La actualidad de lo bello*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Gandman, A. (2005). *Los planos de mi ciudad*. Bs. As., Ediciones del Eclipse.

- Hei, S. (2017). *Gris*. Buenos Aires: Gerbera.
- Lardone, L. (2004, octubre). "Los Morochitos": ¿Quién dijo que a los chicos no les gusta la poesía?. *Revista Imaginaria N° 140*. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/14/0/morochitos.htm>
- Médici Brocha, P. (2016). *Amores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Az.
- Rivera, I. (2011). *Haiku*. Buenos Aires: CalibroscoPIO. (Líneas de arena).
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos-Vergara.
- Tallón, J. (1990). *Rapantoponcipitopo*. Buenos Aires: Colihue. (Los Morochitos).
- Wittner, L. (2017). *Lugares donde una no está*. Rosario: Gog y Magog.
- Wolf, E. (2004). *Fáмили*. Buenos Aires: Sudamericana. (Primera Sudamericana).

Dictadura y memoria en un itinerario de lectura

Carola Hermida
Ayelén Bayerque

Carola Hermida: Doctora y Profesora en Letras (UNMdP), docente del Profesorado en Letras (Didáctica Especial y Práctica docente y Seminario de investigación sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura). Capacitadora y formadora de docentes de Nivel Superior (Pcia. De Buenos Aires), dicta seminarios de posgrado en otras universidades. Dirige el proyecto de investigación "Prácticas de lectura, enfoques y miradas" (Centro de Letras Hispanoamericanas), cuya comisión directiva integra, en la Facultad de Humanidades (UNMdP). Socia de la ONG Jitanjáfora.
crlhermida05@gmail.com

Ayelén Bayerque: Profesora en Letras por la UNMDP. Docente de escuelas secundarias de la ciudad. Adscripta en la asignatura Didáctica Especial y Práctica docente e integrante del Grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje en la UNMdP. Socia de la ONG Jitanjáfora.
mabayerque@gmail.com

Itinerarios

De ese texto hacia otros textos, de esa historia hacia otras historias... Una hebra que se enlaza con otra y otra más, un dibujo que se extiende, un arabesco sorprendente.
Graciela Montes, *La gran ocasión*

Desde la Asociación Civil *Jitanjáfora*. *Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura* llevamos a cabo diversas acciones tendientes a la formación de mediadores. Algunas propuestas se concretan a través de publicaciones, otras en encuentros, charlas o jornadas. Durante 2017 y tomando como punto de partida los "Itinerarios" que periódicamente publicamos en nuestra página web, diseñamos el ciclo de extensión y capacitación destinado a docentes y bibliotecarios al que se refiere la presente comunicación.

Estos itinerarios, disponibles en nuestro banco de recursos, son listados de reseñas y de propuestas de lectura en torno a un eje.¹⁵ Los *Itinerarios de lectura I* presentan recorridos por diversos textos literarios y alternativas para leer desde "la cuna hasta las canas" (Bogomolny, 2009). Cada uno de ellos bien puede girar en torno a un personaje clásico (como Caperucita, los fantasmas o Rapunzel), o pueden agruparse a partir de un género o problema literario; también, puede ser el formato, la materialidad de los libros, su diseño, su ilustración e inclusive su tipografía, el criterio de agrupamiento; en otros casos, la selección se basa en los problemas derivados del punto de vista, el narrador, los autores, el poder, la identidad... Estas selecciones, propuestas por diversos especialistas, dan cuenta de ciertos saberes acerca del campo literario, su historicidad, la posibilidad de descubrir en la serie literaria problemáticas congruentes que despliegan y motivan modos de leer críticamente con el fin de proponer lecturas cooperativas, abiertas y significantes.

¹⁵<http://www.jitanjafora.org.ar/itinerario1/>
<http://www.jitanjafora.org.ar/itinerario2/>

Los *Itinerarios de lectura II* reúnen los *links* a las reseñas literarias disponibles también en nuestro Banco de recursos web, muchas de las cuales, a su vez, integran el catálogo de nuestra biblioteca. En ambos casos, el mediador bibliotecario, docente, voluntario de lectura en diversos contextos, padre, etc. halla aquí modos de seleccionar textos literarios para leer con otros: niños, jóvenes o adultos, y estrategias para intervenir y habilitar la palabra, propósito ineludible a la hora de compartir la lectura, formar lectores y desarrollar la subjetividad a través de la ficción. Creemos que los “itinerarios de lectura” pueden ser disparadores para empezar o continuar el recorrido lector de cada sujeto, para invitar a la producción de nuevos textos, para reflexionar acerca de la poética de determinado autor, para acercarnos a la literatura, para expandir la mirada hacia un proyecto artístico más amplio, en el que se integren otros lenguajes o, simplemente (y no es tan simple), para disfrutar su lectura en silencio.

Particularmente los docentes, a partir de su experiencia lectora, habiendo transitado por los textos, pueden sugerir, acompañar, diseñar caminos con o para los lectores en formación. La propuesta didáctica de generar itinerarios es, en cierta forma, la de reconstruir ciertas experiencias reales y deseables de lectura, caminos ya visitados por otros lectores con el fin de hacer una selección de textos de calidad, que proponga desde sus diversos componentes cuestiones acerca de las cuales es interesante y productivo hablar, escuchar y compartir. La idea no es cerrar los trayectos individuales, sino dar el puntapié inicial para que los lectores continúen eligiendo y socializando lecturas. Esto supone el doble desafío para el docente de leer para sí y para otros, y pensar al mismo tiempo cómo hacerlo en el aula, pero también provocan al lector infantil o juvenil para que crezca escalón por escalón o recorra redes sutilmente planificadas.¹⁶

Los criterios para construir estos recorridos son variados, dependen de los intereses de los lectores, de los aspectos desafiantes que presente cada lectura, de los saberes y gustos del mediador, de los libros disponibles, del marco institucional, etc. En el caso de que ocurra en un ámbito educativo, el problema de la selección de textos literarios se complejiza, como han señalado entre otros Michèle Petit (1999 y 2001), Charles Sarland (2003), Teresa Colomer (2002 y 2005) y Marcela Carranza (2007). Por esto, surgió la idea de ofrecer estos espacios de encuentro en nuestra biblioteca, más allá de los dispositivos virtuales mencionados, para socializar con colegas y estudiantes de formación docente, para compartir lecturas y experiencias didácticas y habilitar tanto el intercambio oral como la escritura de invención y la teorización a partir de estas propuestas.

Con estos propósitos, diseñamos esta serie de encuentros en torno a distintos tópicos, que reunieron aproximadamente a treinta participantes por mes para leer, comentar, escribir, recomendar y reflexionar en torno a la literatura para niños y jóvenes, y los caminos para habilitar su lectura en las aulas de los distintos niveles educativos. Los itinerarios presentados fueron:

- “Los dueños de las sombras. Sugerencias didácticas para seguir un itinerario sobre gatos misteriosos”. A cargo de Laura Blanco y Melina López Ipiña.

¹⁶ Nos hemos referido en detalle a estas cuestiones en Cañón y Hermida (coord.), 2016.

- “La cuestión de la LIJ y el campo literario. Casas y casitas para vivir la ficción”. A cargo de Mila Cañón y Marianela Valdivia.
- “¿Qué ves cuando me ves? Las representaciones del Otro en la literatura fantástica y de terror”. A cargo de Josefina Méndez.
- “Contar el pasado reciente a los chicos del siglo XXI. Lecturas, propuestas y recorridos”. A cargo de Ayelén Bayerque.
- “La literatura fantástica en la escuela. Piedras lanzadas contra el sentido unívoco”. A cargo de Marianela Trovato.
- “De espejos y cristales. La literatura como representación ‘para verte mejor’”. A cargo de Rocío Malacarne, Ana Membibre y Rosario Membibre.
- “Los recorridos lectores como fomento de la lectura. Aventuras marinas y misterios en Mar del Plata”. A cargo de Mariana Rodríguez.

Todos ellos se organizaron a partir de una secuencia similar, compuesta por los siguientes momentos:

- 1) Exploración de una mesa de libros elaborada a partir del itinerario elegido.
- 2) Presentación de títulos, autores, colecciones. Lectura.
- 3) Trabajo en grupo con consignas de lectura y de escritura.
- 4) Puesta en común. Sistematización.
- 5) Reformulación de consignas. Listado de nuevas ideas.
- 6) Cierre y presentación del nuevo encuentro.

Cada una de estas jornadas permitió que los asistentes ingresaran en un espacio especialmente acondicionado y ambientado en función de la temática propuesta; que se encontraran con gran variedad de títulos, autores, formatos y colecciones muy conocidos junto a otros nuevos, disruptivos, de poca circulación; que pudieran tomarse un tiempo para leer e intercambiar con docentes que se desempeñan en distintos marcos institucionales; y finalmente, poder a partir de estas vivencias pensar otras alternativas para compartir con sus alumnos en las aulas en las que desempeñan su labor todos los días. A continuación nos detenemos en uno de los puertos en los que hizo escala este itinerario lector: “Contar el pasado reciente a los chicos del siglo XXI. Lecturas, propuestas y recorridos”.

El encuentro comenzó realizando una lectura en voz alta de *Mañana viene mi tío*, libro álbum de Pantana (2014). Este texto construye de manera progresiva un referente vinculado a la dictadura y su impactante final crea un clima especial, reflexivo y emotivo. Por esta razón fue elegido para dar inicio a este itinerario y ser el puntapié inicial para abordar la temática del mismo. La propuesta parte del interés en indagar en cómo se vincula el discurso histórico y el literario en la literatura destinada a niños y jóvenes. Entonces, ¿cómo “revisita” la LIJ los procesos dictatoriales acontecidos en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX? Estos momentos de la historia reciente interpelan a los sujetos en la actualidad y la literatura se dispone como una pieza fundamental en el rompecabezas de la memoria. María Teresa Andruetto (2013) sostiene:

Confío en la capacidad cognoscitiva de la ficción, esa mentira que permite ver intensamente la realidad. (...) El viejo artificio de contarnos historias a nosotros mismos y a los demás, va

construyéndonos, da forma a nuestras experiencias y crea nuestra identidad y es la invención de historias lo que nos permite abstraernos del mundo para encontrarle un sentido (p. 71).

En ese “ver intensamente la realidad” que menciona Andruetto el pasado reciente queda íntimamente vinculado a nuestro presente, interpelándolo.

Luego de comentar brevemente impresiones acerca del texto de Pantana, se presentó la mesa de libros. Se seleccionaron diversidad de propuestas: desde clásicos como “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bornemann, cuentos de Doumerc y Barnes, hasta *El negro de París* de Osvaldo Soriano y *El principito*. Algunos textos fueron prohibidos en durante la dictadura, otros se puede pensar que remiten a ella, y muchos de ellos eran contemporáneos, especialmente aquellos de literatura juvenil. En la mesa, los textos se dispusieron sin jerarquías. A los efectos de presentar los libros se dividió el corpus literario en tres categorías para que fuera más fácil ubicar los textos. No obstante, se explicitó que esta clasificación era una construcción a los efectos del encuentro y que los textos podrían “mudarse” de categoría según cómo se los presente y el trabajo que se quiera hacer en el aula (o fuera de ella). Para los más chiquitos, los participantes del itinerario se encontraron, además de los textos ya mencionados, algunos libros álbum como *Fofoteles* de Belziti y Mansilla Prieto (2014), *Uma* de Perla Suez (2016) y *Como una guerra* de Andrés Sobico (2012). Para los lectores que ya leen solos la mesa contenía propuestas bien diversas, desde *Dailan Kifki* y *La torre de cubos*, hasta un cuento de Federico Lorenz (2016), “El día que en Madryn se acabó el pan”, sobre el regreso de los soldados que pelearon en Malvinas, y *Quién soy*, cuentos sobre la identidad editados por las Abuelas de Plaza de mayo por la editorial Calibroscoپیo en el 2013, entre otros. Aún más diversidad se encontraba para los lectores en carrera: *El año de la vaca* y *Los que volvieron* de Márgara Averbach (2013 y 2016, respectivamente), *Nadar de pie* de Sandra Comino (2012), *Manuela en el umbral* de Pérez Sabbi (2011), la antología *Las otras islas*, entre otros.

El objetivo de la mesa de libros fue generar un espacio descontracturado de revisión de los materiales, que los participantes pudieran explorar, mirar, leer, reconocer textos que ya han pasado por sus manos, descubrir nuevos títulos y autores. Por este motivo, fue una actividad donde el participante pudo, si lo deseaba, tomar un libro para compartir *a posteriori* un pensamiento sobre él o no. Para ambientar este momento se utilizó música de los '70, canciones de Charly García, Serú Girán, León Gieco, Víctor Heredia, etc.

Luego de la exploración se realizó una puesta en común para comentar qué impresiones tenían los participantes, qué textos encontraron, si pensaban que integrarían la mesa otras propuestas. Además, algunos se habían quedado con un libro en la mano para socializar. Las voces fueron concatenándose de manera fluida, formándose un espacio de socialización productivo. Los docentes volvían sobre su propia experiencia para traer a colación su propia experiencia con títulos que también podrían haberse incluido en la mesa de libros. En este momento también se hizo hincapié en que los materiales seleccionados para el itinerario eran sólo una propuesta y que podían sumarse otros libros, agregar textos en otros lenguajes como el cine, etc. Por otro lado, de este itinerario podrían surgir otros, como “Libros prohibidos durante la dictadura” o “Literatura y Malvinas”.

Después de unos veinte minutos de conversación literaria, se propuso a los participantes que se agruparan en función del nivel en el que se desempeñaban, inicial, primario o secundario, para resolver una serie de consignas. El objetivo de las mismas fue proponer posibles actividades de prelectura, lectura y poslectura a los efectos de explorar los textos de la mesa de libros. En cada una de estas consignas se transcribió una cita de un artículo teórico o crítico que sirviera de anclaje para pensar el texto literario. A continuación, se adjuntan tres de esas consignas, una de cada nivel.

Inicial

La infancia puede transportar la transformación del *status quo*. Por eso la infancia no solo es comienzo sino, sobre todo, otro comienzo. Pensar la emancipación significa asignarle a este corpus un valor social además de un valor literario. La aproximación de núcleos semánticos como la memoria, la verdad y la justicia que hace no mucho eran solapados por el mundo de la LIJ se puede entender como otro nacimiento. Otra infancia se traduce en otra adultez. Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*.

Actividad de prelectura

Explorar la tapa de *Fofolettes* de María Gabriela Belziti y Lucía Mansilla Pristo. Pensar en el uso de los colores. Preguntar a los chicos qué les sugiere la tapa, en qué los hace pensar. ¿Qué será un fofolete? Volver a mirar la tapa e hipotetizar al respecto.

Actividad de lectura

Leer el texto con una dinámica adecuada para el grupo, puede ser interrumpida o no.

Actividad de poslectura

1. Realizar una actividad de conversación literaria donde la conversación gire en torno a tres momentos:
 - Momento inicial del relato. Mudanza, familia, casa.
 - Momento "Biblioteca" del relato. Biblioteca de cada integrante de la familia.
 - Clímax y final. Quema de los libros.Se puede volver sobre determinadas páginas del libro para ayudar a los alumnos a reconstruir la trama.
2. Se puede usar el texto como "envío" para pensar en qué es una biblioteca, el por qué de tener una en la sala, por qué construir la propia biblioteca en casa, por qué algunos libros se han prohibido. Los alumnos pueden dibujar su propia biblioteca imaginaria. También pueden intervenir en la biblioteca de la sala, ordenándola, haciendo carteles, apropiándose de la misma.

Nota: El texto puede ser una puerta de entrada a libros y autores prohibidos durante la dictadura.

Primaria

Sin embargo, no se puede esperar una relación lineal o directa entre lo individual y lo colectivo. En la medida en que la realidad es compleja, múltiples y contradictoria, y que las inscripciones subjetivas de la experiencia no son nunca reflejos especulares de los acontecimientos públicos, no podemos esperar una 'integración' o 'ajuste' entre memorias individuales y memorias públicas, o la presencia de una memoria única. Hay contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, huecos, disyunciones, así como lugares de encuentro y aun 'integración'. La realidad social es contradictoria, llena de tensiones y conflictos. La memoria no es una excepción. Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto.

Actividad de prelectura

Ver el book trailer de *El negro de París* hecho por los chicos de la Escuela Carlos Della Penna (<https://www.youtube.com/watch?v=nifAooFTxZ0>). Luego, comentar por qué los chicos recomiendan el texto, qué elementos ponen en valor para atraer lectores. También se puede volver sobre las ilustraciones de Rep que aparecen en el book tráiler y generar hipótesis acerca de qué sucederá en el relato, copiarlas en el pizarrón y retomarlas luego de la lectura.

Actividad de lectura

Lectura de *El negro de París* de Osvaldo Soriano. (A los efectos de la actividad a realizar en este encuentro les proponemos leer de la p. 9 a la 21).

Actividad de poslectura

1. Conversar acerca de las hipótesis de prelectura. ¿Qué sucedió y qué no en el texto? ¿Qué caracteriza a Buenos Aires? ¿y a París? ¿Por qué la familia del protagonista debe mudarse?
2. “A la gente grande le falta imaginación” dice el Negro. Pensá qué cosas extrañarías vos de tu ciudad si tuvieras que mudarte. Hacé una lista que incluya al menos 8 cosas. Luego, imaginá tomás el lugar del protagonista de *El Negro de París*, que charlás con el Negro y le contás estas cosas. El diálogo podría empezar así:

Yo: Hola, Negro, ¿cómo andás?

Negro: Bien, che, ¿y vos?

Yo: Acá, extrañando...

Secundaria- Segundo ciclo de Primaria

Este libro nace del reconocimiento del peso que las efemérides tienen en la escuela. Está alimentado por la idea de que la narración es una herramienta fundamental para relacionarnos con el pasado. (...) La historia y la ficción se unen para ofrecernos otra posibilidad de acercarnos al pasado. Lorenz, F. (2016). Historias que se marcan en el calendario.

Actividad de prelectura

Leer el epígrafe del cuento “3155 o El número de la tristeza” de Liliana Bodoc en la antología *La historia se hace ficción I*. A continuación, conversar algunas cuestiones para contextualizar el cuento de Bodoc. La conversación puede girar alrededor de:

¿Qué se entiende del epígrafe? Conversar entre todos, si fuese necesario, acerca de qué es un decreto.

Hipotetizar acerca de por qué se prohibiría un texto literario.

¿Qué entienden por “libros para niños”? Podría ser una buena oportunidad para abordar esta cuestión.

Actividad de lectura

Leer el texto completo. Se puede realizar una lectura expresiva que distinga los narradores. O una lectura interrumpida si se considera necesario.

Actividad de poslectura

1. En el cuento hay distintas tipografías. Vuelvan al texto y vean quién narra en cada una de esas partes del cuento.
2. “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bornemann une a los personajes del cuento, los conecta. Piensen qué otros elementos tienen en común los personajes. ¿Cómo afecta su vida lo que ocurre a su alrededor?
3. Vuelvan a leer este fragmento del cuento: “Fueron años en los que la ciudad se tragó a sí misma, se metió los puños en la boca para no cantar. Los días eran como un pizarrón mal borrado, donde se adivinaban palabras sueltas: la *n* de *no*, un signo menos. En esos años sucedieron cosas extrañas.” (p. 20). Hipotetizar acerca de cuáles serían los “no” de la época en relación con esas “cosas extrañas” que sucedieron.

Nota: El docente puede abordar diferentes cuestiones históricas en los diferentes momentos. Se podría realizar una actividad donde se aborde la intertextualidad entre el cuento de Bodoc y el de Bornemann. También se puede pensar un proyecto de lectura a desarrollar en varias clases.

Luego de trabajar en grupos, se realizó una puesta en común para compartir las actividades y su resolución con el resto de los participantes del

itinerario. De esta forma, comenzó el cierre de la actividad a través de las voces de los participantes, haciendo comentarios acerca de las consignas, los textos, vinculando sus palabras con comentarios realizados previamente. El encuentro finalizó con la lectura de “Para que sepan de mí” de Laura Devetach, poema del libro homónimo que reúne textos poéticos escritos entre el 1979 y 1987 al ritmo del exilio, la violencia, pero también la mirada positiva hacia el futuro. Los versos de Devetach fueron un cierre perfecto para un encuentro especial donde la palabra y la memoria tuvieron un lugar destacado.

El itinerario comentado, como los otros que tuvieron lugar durante el año 2017, se convirtieron en puntos de encuentro donde los participantes crearon un espacio productivo para el abordaje de textos literarios y propuestas de intervención. Mediante estos itinerarios se logró generar un espacio constante a lo largo del año para conversar acerca de una selección de textos literarios especialmente pensados para abordar en los diferentes niveles educativos: inicial, primario y secundario. Graciela Montes (2007) dice que un texto lleva a otro, una historia nos transporta a la siguiente y forma, de esta manera, un arabesco sorprendente. La construcción de ese dibujo, creemos, es colectiva, por lo que desde *Jitanjáfora* seguiremos generando espacios de encuentro para contribuir a ese tapiz.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bogomolny, M. E. Entrevista por Stapich, E. (2009). Jornadas La literatura y la escuela. Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.jitanjafora.org.ar/Literatura%20desde%20la%20cuna%20hasta%20las%20canas.pdf>
- Cañón, M. y Hermida, C. (coord.) (2016). *Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación literaria*. Mar del Plata: EUDEM. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/5>
- Carranza, M. (2007, marzo). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria* N°202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. En *CLIJ* (145) 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Devetach, L. (2016). *Para que sepan de mí*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto. *Revista Puentes*, Año 1, número 1, pp. 6 a 13.
- Lorenz, F. (2016). Historias que se marcan en el calendario. En *La historia se hace ficción I*. Buenos Aires: Norma.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- Scerbo, I. (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunicarte.

Mesa 4. Lectura en el marco de proyectos institucionales. Comentarista: Laura Giussani¹⁷ [ALIJA].

1. Un autor de carne y hueso (Póster). María Emilia Artigas.
2. Tu lectura, tu aula, tu mundo. Proyecto mundos literarios. María Koncurat y María Julieta Roig.
3. 14 días en el país de las maravillas: un viaje para crecer. Flavia Campilongo. Viajar con alicia
4. ¿Y si disfrutamos? ¿Y si nos divertimos? El infinito alcance de la palabra. Marcela Robins y Ana Sabrina González.

La literatura, como la infancia, pone en cuestión la validez del mundo común (Larrosa, J. 2013¹⁸)

Todo proyecto literario institucional, en algún punto, excede las fronteras de la institución; ésta sirve de zona fértil, como con Bartolo y sus cuadernos (Devetach), como un punto de partida, un espacio social de diálogo en el que se gestan propuestas que involucran a diversos participantes en un acto al parecer tan simple como el de leer. Pero leer será leer textos, recuerdos, entre/inter-textos, personajes, lectores... Como menciona Jorge Larrosa, “La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos” (2013, 234 p.).

Las cuatro propuestas que aquí se presentan trascienden los límites del libro y habilitan una comunidad de lectores que crea espacios de socialización: encuentros con autores, como en el caso del proyecto de María Emilia Artigas (nivel Secundario. Mar del Plata, Buenos Aires); la instalación de espacios audiovisuales para toda la comunidad educativa, como lo hacen María Koncurat y María Julieta Roig (nivel Secundario. General Pico, La Pampa); convertirse en una Alicia que lee y, al mismo tiempo, corre tras un conejo blanco, coordinada por Flavia Campilongo (nivel Primario. Buenos Aires); o las interrupciones poéticas, el trabajo interdisciplinario y la asistencia a una feria del libro, de la mano de las profesoras Marcela Robins y Ana Sabrina González (San Juan). Al decir de estas últimas, “Que las palabras, entonces, no sean más que palabras y que sean precisamente eso: una manera de mirar el mundo, de crearlo, de hacerlo propio, de que sea nuestro. Un mundo que no nos pase por delante, sino que nuestras palabras cobren vida y protagonismo en él, recorriendo otros caminos, escuchando nuevas voces y viviendo esta historia.” (Por Rocío Malacarne)

¹⁷ Profesora y Lic. en Letras (UBA), Lic. en Educación (UNQ) y Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (UAB), docente, autora y editora de publicaciones de enseñanza de la lengua y la literatura. Miembro de ALIJA. Buenos Aires, Argentina.

¹⁸ Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Un autor de carne y hueso

María Emilia Artigas

Ubicación: 3 año E.S.
Docente a cargo: M.Emilia Artigas
meartigas@hotmail.com



HOLY TRINITY COLLEGE
Colegio Santísima Trinidad

Un autor de carne y hueso



Actividades

- Lectura y análisis de novelas de Sergio Aguirre.
- Análisis de entrevistas a escritores.
- Debate sobre preguntas para la videoconferencia.
- Acuerdo y diagrama de preguntas y turnos de intervención oral.
- Videollamada y entrevista al autor.
- Breve informe final.

Producto final

Por medio de esta entrevista los alumnos interactuaron con un reconocido escritor de literatura juvenil.

Cuando presentaron en la plataforma de la escuela los informes, el interés por el autor y sus novelas generó una red de lectores de distintos cursos.

Contenidos

- Entrevistas.
- Novela policial, realista y maravillosa.
- Registro formal oral.

Tu lectura, tu aula, tu mundo Proyecto Mundos Literarios

María Koncurat
María Julieta Roig

María Koncurat: Licenciada y Profesora en Periodismo por la Universidad del Salvador, Buenos Aires. Argentina. Docente del área de Lengua y Literatura en el Ciclo Básico del Centro Educativo Los Caldenes desde 2011, en General Pico, La Pampa. Profesora de Antropología y de Formación Humana.

María Julieta Roig: Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Docente del área de Lengua y Literatura en el Ciclo Orientado del Centro Educativo Los Caldenes desde 2013, en General Pico, La Pampa.

En el año 2014 surge un proyecto áulico que denominamos “Mundos Literarios”, en el Centro Educativo Los Caldenes, nivel secundario, desde el área de Lengua y Literatura. La intención de la jornada respondía a cerrar la primera parte del año escolar con una actividad recreativa a partir de la lectura de los clásicos literarios trabajados hasta el momento en las aulas.

La idea surgió luego de una jornada institucional en la que la mayoría de los profesores se quejaban de que los alumnos no leían. Las docentes a cargo del espacio de Lengua y Literatura nos reunimos para conversar sobre la situación y las dos coincidimos en que los alumnos leían mucho más de lo que nuestros colegas suponían. Así fue que nos propusimos elaborar un proyecto en el que todos pudieran ingresar al mundo de las lecturas juveniles. Con el correr de los días, en el intercambio de ideas entre las docentes del área y la dirección, se terminó de dar forma a la propuesta que, en el devenir del tiempo, se vio superada y catapultada por el entusiasmo y participación del 100% del alumnado.

El objetivo de este proyecto, en un inicio, fue rescatar la riqueza escondida en la obra clásica de la literatura universal y jugar con la encarnación de la diversidad de géneros literarios llevados a la vida real. Esa visión se fue ampliando a medida que surgían espacios de desarrollo de aptitudes personales, uso de la libertad y la participación colectiva de los lectores, en un proyecto que los convoca, con entusiasmo, en equipos colectivos de trabajo, por aulas. La misión que nos propusimos fue que cada estudiante vivencie, durante sus 6 años de trayectoria escolar, al menos 36 libros de géneros diversos y obras clásicas de gran valor, ya que son ellos mismos quienes elaboran y encarnan los personajes leídos y sus peripecias. Por esto mismo, el objetivo del proyecto “Mundos literarios” es propiciar el disfrute, la reinterpretación y la recomendación de diferentes textos y autores referentes, vistos en clase, interpretar los mundos posibles que la imaginación de los lectores va creando a partir de las diferentes lecturas. Así surge una jornada de aprendizaje colaborativo (Gros Gegoña, 2015), en la que los chicos presentan su interpretación colectiva de un libro leído y compartido en clase utilizando el espacio físico del aula y su caracterización en el vestuario personal.

Los estudiantes, de 1° a 6° año, compiten por transformar y resignificar el espacio de su aula a partir de la lectura de un libro seleccionado, convirtiendo el colegio en un conjunto de mundos, que habitan en los libros, para ser “relatados” a compañeros de otros cursos, padres y docentes, quienes

transitan por el aula durante esa jornada. El colegio entero se transforma, a partir de la lectura y la resignificación se crean espacios audiovisuales didácticos pensados y creados por ellos mismos. La jornada es un desafío de interpretación colectiva de los participantes y el público asistente.

Cada división, luego de la elección del libro, comienza el proceso de construcción. Debe organizar, imaginar, presupuestar y gestionar el desarrollo de su “Mundo literario” para la fecha asignada. La puesta en escena debe ser de tipo museo o instalación artística y debe cumplir con los siguientes requisitos, que luego serán evaluados por un jurado: puesta en escena, vestuario acorde, maquillaje, tecnología audiovisual, mensajes claves de la obra elegida, biografía y bibliografía del autor, originalidad de la propuesta y, finalmente, capacidad de transmitir conocimiento sobre el género literario.

Es en este proceso de creación de los “Mundos literarios” cuando se puede observar cómo los chicos construyen el aprendizaje. Por ejemplo, un curso eligió trabajar con Harry Potter y en medio de una lluvia de ideas acerca de cómo transformar el aula en una estación de tren, uno de los alumnos utilizando su celular bajó una aplicación para obtener ideas, otro, una para recrear los cuadros vivientes, una de las chicas armó un grupo de whatsapp para organizar fuera del horario del colegio, otros trajeron los libros de la saga e iniciaron una búsqueda de pasajes para representar y así, en el transcurso de un módulo de clases, los lectores se transformaron en productores, proceso que se repite en cada uno de los grupos o aulas.

De esta manera se evidencia que hay aprendizajes no intencionales y aprendizajes intencionales, estos últimos se dan tanto en contextos informales (la casa, el recreo, los pasillos, el celular) como en contextos formales (el aula), por lo tanto, los docentes debemos estar atentos y ser conscientes de estos nuevos entornos de aprendizaje. Al incluir las nuevas tecnologías en el aula, se establece un aprendizaje ubicuo (Burbules Nicolás, 2012), en el que los profesores nos convertimos en alumnos y éstos en docentes creativos y resolutivos, creando nuevas oportunidades de aprendizaje. Los libros, textos digitales, la web y las aplicaciones para el celular fueron claves en el desarrollo del proyecto, sobre todo en estos dos últimos años.

Cada integrante de la comunidad educativa, desde su lugar, aporta un plus a la construcción del aprendizaje:

Los grupos, de 1ero a 6to año, eligen un coordinador y luego se dividen en grupos más pequeños: investigación, presupuesto, vestuario, maquillaje, actores, cartelería, souvenirs, etc. De acuerdo a la propuesta, los chicos se suman a los diferentes equipos de trabajo. Hay división de roles y puesta en valor de las aptitudes individuales de cada adolescente durante los meses previos a la muestra.

Por su parte, los profesores, preceptores y la portera aportan ideas al proyecto y ayudan a analizar el libro desde sus propias áreas de enseñanza. De esta manera, el abordaje del texto se transforma en un aprendizaje interdisciplinario. Esto permite la colaboración y participación de los docentes, pero la gestión es siempre responsabilidad de los alumnos. Los padres también son invitados a la jornada para ver el trabajo finalizado, luego de haber aportado ideas desde casa para el armado del material. Su concurrencia aumenta año tras año, ya que la jornada se ha vuelto la más popular del ciclo escolar. También forman parte de esta jornada los ex alumnos. Cada año experimentamos con entusiasmo y ternura cómo los chicos que ya han partido

de la institución a la universidad vuelven al colegio ese día para ver las producciones y para seguir siendo parte. Ellos son invitados a ser jurado.

De esta manera, se observa que el proyecto es flexible, no solo en la participación de los alumnos sino también de toda la comunidad educativa, estableciendo un proceso de enseñanza aprendizaje en el que cada parte tiene algo que ofrecer a la otra.

Llega el día de la muestra y “Mundos literarios” se palpita desde muy temprano. Los alumnos ingresan en el horario habitual de las 7:45 horas y comienza la producción: vestuario, peinados, maquillajes, sonido, iluminación y corridas por los pasillos porque el tiempo apremia. A las 9 se abren las puertas de las aulas. Los primeros en recorrerlas son los alumnos, quienes se turnan para las visitas y exposiciones. A partir de las 10, ingresan al colegio las familias, los chicos de nivel primario o inicial que nos visitan y todos aquellos que quieran pasar. Para las 11 de la mañana se reúne el jurado y proclama al ganador. A partir de ese momento, comienza la etapa de desarmado y todas las aulas quedan en perfectas condiciones llegado el horario de retirarse.

Los premios que se otorgan no son relevantes en comparación con el esfuerzo hecho por los alumnos para lograr una excelente jornada. Generalmente, se le otorga al grupo ganador un almuerzo (hamburguesas), el segundo premio consiste en un desayuno grupal y finalmente se hacen menciones especiales por categoría de trabajo al resto de los participantes.

Reflexiones finales: crear, confiar, dejarse sorprender

A medida que la actividad fue creciendo, notamos la oportunidad única para trabajar lo que el proyecto institucional de nuestra escuela define como *Pedagogía de la obra bien hecha*: “Atendiendo a los aspectos intelectuales, técnicos, culturales, deportivos, estéticos, sociales, espirituales: una formación completa, que procura a través de las distintas actividades, el desarrollo del sentido de responsabilidad, que hace posible el ejercicio de la libertad personal, entendiendo cómo ésta aquella que se ejerce”.

Con el correr de los años el proyecto se fue moldeando a los postulados de la institución con respecto a lo que propone ofrecer a los alumnos y a sus familias:

Que los alumnos alcancen un conocimiento objetivo de sí mismos y de sus propias aptitudes y posibilidades y traten de desarrollarlas al máximo... que desarrollen las capacidades básicas del pensamiento y actúen con autonomía, iniciativa y creatividad y finalmente que estén en posesión de unos conocimientos culturales básicos y adquieran unos hábitos de trabajo y orden tales que les capaciten para los estudios posteriores y para desempeñar con éxito un puesto en el mundo del trabajo y la vida social. (Jornada Institucional. Marzo 2011. Centro Educativo Los Caldenes, s/p, documento de uso interno)

Finalmente, consideramos que este proyecto nos muestra, año tras año, que es indispensable crear un ambiente emocionalmente confiable y colaborativo, establecer relaciones positivas con el objeto de conocimiento, derribar mitos y crear nuevos espacios de aprendizaje para que los alumnos puedan atreverse a leer, hacer y aprender. Las neurociencias nos dicen que en la base de todo aprendizaje se encuentra la afectividad y es desde ahí de donde partimos para motivarlos.

Trastienda

Debemos reconocer que la experiencia narrada sobre este proyecto nos ha dado como docentes inmensas gratificaciones. Nos mostró nuevas formas de aprender que tienen los chicos y que llegaron para quedarse.

Algunos detalles que valen la pena comentar para que otros colegas, docentes y mediadores/ agentes culturales tengan en cuenta:

El día de “Mundos literarios” es uno de los pocos en el que se encuentra todo el alumnado presente, incluso aquellos alumnos que, por diferentes motivos, ya no asisten a la escuela, y egresados que, si están en la ciudad, pasan a visitar la muestra.

El día anterior a la muestra los alumnos piden que se les abran las puertas del colegio para ir a contra turno y comenzar la transformación del aula. Trabajan con música, colaboran, ayudan a sus compañeros, comparten rondas de mate y se divierten en un horario en que no deberían estar en el colegio.

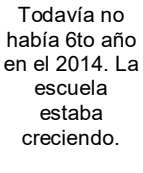
En esta actividad todos participan porque la propuesta es lo suficientemente flexible para que cada uno desarrolle sus capacidades y talentos.

El tiempo de preparación de los espacios y la exposición es el momento en el que más activas están las redes sociales.

Con este proyecto, soñamos contagiar a otros colegas e instituciones porque la propuesta permite la participación de toda la comunidad logrando muy buenos resultados, no sólo desde lo académico, sino también desde lo que implica una educación integral de la persona: compromiso, interés, responsabilidad, colaboración, solidaridad y creatividad.

Tabla 1

Ilustración de los trabajos realizados por los alumnos desde que inició el proyecto

AÑO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO
2014	 <i>Dracula</i>	 <i>La guerra de los mundos</i>	 <i>Teogonía griega</i>	 <i>Literatura gauchesca</i>	 <i>Realismo mágico</i>	 Todavía no había 6to año en el 2014. La escuela estaba creciendo.
2015	 <i>El fantasma de Canterville</i>	 <i>El mastín de los Baskerville</i>	 <i>“El corazón delator”</i>	 <i>Jamle</i>	 <i>Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas</i>	 <i>La metamorfosis</i>

2016	<i>Las mil y una noches</i>	"Teseo y el Minotauro"	<i>Mi nombre es Malala</i>	<i>Romancero gitano</i>	<i>Crónicas de Narnia</i>	<i>Charly y la fábrica de chocolate</i>
2017	<i>20000 leguas de viaje submarino</i>	<i>Crónicas marcianas</i>	"Piratas del Caribe"	<i>Harry Potter y la piedra filosofal</i>	<i>El diario de Ana Frank</i>	<i>Los juegos del hambre</i>

Referencias bibliográficas

- Centro Educativo Los Caldenes (marzo de 2011). *Qué personas queremos formar - Riqueza en la propuesta pedagógica de la Educación Personalizada*. Plan de estudio y plan de formación. Jornada Institucional.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education, Encuentros sobre educación, Rencontres sur l'éducation*, vol. 13, pp.3-14.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 16, nro. 1, pp. 58-68. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks20151615868/13002

14 días en el país de las maravillas: un viaje para crecer

Flavia Campilongo

Se graduó como Profesora Especializada en Primer y Segundo Ciclo de E.G.B. en el año 2002, en el Instituto Inmaculada Concepción de Burzaco.

Se capacitó en narración oral con Ana Padovani y Ana María Bobo. Realizó un Posgrado en Alfabetización, en C.I.E., sede Adrogué.

Trabaja como maestra en primer año del Colegio San Miguel.

Es autora de libros para Primer Ciclo en las editoriales Mandioca y Tinta Fresca. flaviacampilongo@gmail.com

Hay aprendizaje cruzado desde la ficción del receptor: soñar un destino, elegir la libertad por sobre todas las cosas, y ser, al cabo, feliz. Díaz Rönner, M. A. (2007)

Como docente del primer año del Nivel Primario he comprobado la importancia de la lectura y la escritura significativa en la escuela. Los textos literarios deben apelar a la imaginación, el placer, la reflexión, a contar cosas. Considero que aquellas propuestas que no presentan una función enlazada al entusiasmo por leer o escribir, transmiten al niño un vacío que termina por aburrirlos y quitarles el interés. Es fundamental “dejarlos llevar por un texto en lugar de intentar dominarlo” (Petit, 2009, p.167).

El alumno de primer año cuenta con el plus de descubrir lo nuevo, está abierto a escuchar, no conoce aún las rutinas escolares. Hay que aprovechar ese fuerte deseo que tiene por alfabetizarse, mezclado con la inocencia y la franca apertura al juego. La escuela “debe ofrecer múltiples oportunidades para que todos experimenten con la escritura manteniendo la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p.48). Las propuestas de este proyecto intentan, por sobre todas las cosas, generar un entusiasmo y una conexión tal con el alumno que la lectura y la escritura se conviertan en algo placentero, que deseen escribir para contar y transmitir lo que piensan, sueñan, imaginan.

Este proyecto busca lograr el placer por la lectura, la visita a un mundo imaginario y maravilloso que permita a niños y niñas pensar, crear y jugar, conociéndose y reconociéndose desde diferentes puntos de vista. Busca darles la oportunidad de ser escuchados, leídos, de decir lo que piensan.

Como las prácticas sociales del lenguaje son variadas, es necesario brindar oportunidades para que todos los alumnos participen en diversidad de situaciones y que las mismas situaciones brinden oportunidades de leer o escuchar leer y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, discrepar con su posición, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p.57).

Para promover estas prácticas en el aula, los cuentos maravillosos o de hadas destinados a los niños y niñas son el trampolín ideal ya que estas historias enriquecen sus vidas, estimulan su imaginación, ayudan a desarrollar

su intelecto y a clarificar sus emociones. “Los cuentos de hadas, a diferencia de cualquier otra forma de literatura, llevan al niño a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole, también, qué experiencias necesita para desarrollar su carácter.” (Bettelheim, 1976, p.98).

¿Por qué viajamos con Alicia?

Decidimos hacer este viaje pretendiendo lograr interés y placer por la lectura y despertar en los niños y niñas las ganas de seguir escuchando; disfrutar de las actividades propuestas a partir de las aventuras de la protagonista para conocer y poner en palabras los propios miedos y luego transformarlos en algo nuevo. Deseamos que los nenes y las nenas reflexionen sobre ellos mismos: su realidad, sus gustos, su manera de ser, su tiempo, pensando en su propia identidad e imaginarse a sí mismos en un futuro lejano y, sobre todo, jugar con las palabras, escuchando, leyendo o escribiendo.

Inicio del camino

En el mes de agosto partimos de la lectura de la obra *Alicia para los niños* (2015), una versión adaptada de *Alicia en el país de las maravillas* y realizamos las siguientes actividades organizadas en catorce días (no consecutivos):

- Escucha de canciones.
- Escritura espontánea significativa de diferentes tipos textuales: listas, rimas y poemas, pensamientos propios, recuerdos, exageraciones, instructivos, adivinanzas, diálogos y canciones.
- Hipotetización acerca del significado de frases y metáforas.
- Lectura de pasajes simples del texto original.
- Observación de un corto cinematográfico y tramos específicos de la película de la obra tratada.
- Creación y diseño de objetos del cuento en el área de Plástica.
- Proyección en el aula de las imágenes correspondientes al capítulo leído cada día, como soporte para la comprensión del texto y confrontación con el lenguaje cinematográfico.
- Registro de objetos especiales que aparecen en cada capítulo de la historia (actividad que se realizó sistemáticamente luego de finalizar cada capítulo). Por ejemplo: reloj, botellitas, narguile, etcétera. Lo mencionado fue utilizado para la realización del producto final del proyecto.

Catorce días viajando

Todo comenzó con una sesión de lectura en voz alta del capítulo 1, “El conejo blanco”, por parte del docente. Los alumnos leyeron la siguiente frase dicha por el conejo: “¡Por mis orejas y mis bigotes! ¡Qué tarde se me está haciendo!” Partiendo de las diferentes interpretaciones que pudieron darle, pensamos entre todos qué significaría *estar apurado*... ¿A quién ven siempre apurado o apurada? ¿Por qué? ¿Para qué se apuran ustedes? ¿Qué actividades prefieren realizar apurados? ¿Cuáles bien lento y despacito?

Jugamos con el tiempo utilizando un reloj de arena. Se les dieron diferentes consignas para realizar antes de que se acabara el tiempo (escribir

10 palabras que empiecen con A, contar hasta 70, escribir 10 nombres de personas, etcétera).

Pocos días después, en el marco del área de Prácticas del Lenguaje, leímos el capítulo 2: “Cómo creció Alicia”. En el área de Plástica, decoraron botellitas de plástico (con papeles de colores, brillantina, etcétera) y les colocaron las etiquetas: “Bébeme”. Luego escribieron, individualmente, la lista de ingredientes que llevaría una poción para hacerse chiquito. Estas botellitas fueron entregadas como regalo a los asistentes el día del cierre del proyecto.

Luego de la lectura en voz alta por parte del docente del capítulo “Un mar de lágrimas”, conversamos acerca de qué significaría *estar hecho un mar de lágrimas*.

Realizamos un juego de exageraciones: se colocó en una bandeja un sobrecito cerrado para cada nene y nena, que eligieron al azar. Cada uno contenía una frase que comenzaba con una exageración. Los alumnos y alumnas inventaron una continuación y la escribieron. Por ejemplo: “Alicia lloró tanto, tanto que...”, “El Ratón había comido tanto, pero tanto queso que...”, “Las olas eran tan grandes, tan grandes que...”.

Al día siguiente, el docente leyó en voz alta el capítulo “La carrera”. Después de la lectura hicieron, entre todos, una lista de los animales participantes de la carrera: ratón, loro, pato, dodo, aguilucho, entre otros. Luego, pensaron palabras que rimaran con cada uno de los animales e, individualmente, escribieron versos cortos. Para finalizar, unieron todos los versos de manera que formaron un gran poema circular que no se sabía dónde empezaba, ni dónde terminaba.

Llegado el quinto día de trabajo, el docente leyó “Bill, la lagartija”. Los alumnos escribieron, individualmente, respuestas a la siguiente pregunta: “¿Para qué te sentís demasiado grande?”

El sexto día comenzó con la lectura de los capítulos “El Cachorrito adorable” y “La oruga azul”. Luego leyeron, entre todos, el diálogo adaptado entre Alicia y la oruga, en el que conversan acerca de quiénes son. Trabajaron con espejos: debieron mirarse, jugar a hacer caras, buscar las cosas que más les gustaban de ellos mismos, aquellas que quisieran cambiar. Cada uno escribió una breve descripción de sí mismo, finalizando con la pregunta “¿Quién soy?”. Mezclamos las descripciones y estas, al azar, se repartieron entre todos los alumnos y alumnas. Cada uno leyó la adivinanza que le tocó y trató de descubrir de qué compañero o compañera se trataba.

Con el objetivo de realizar el trabajo con variados estímulos, al octavo día se proyectó en el aula el corto cinematográfico de Pixar *La luna* y reflexionaron acerca de las siguientes preguntas: “¿A quién de mi familia me quiero parecer?” “¿A quién me parezco?” “¿Cómo me imagino cuando sea grande?”

Los días se fueron sucediendo y siempre comenzaban con la lectura de la docente, por ejemplo, al noveno, la del capítulo “El Chanchito bebé”. A continuación, leyeron la canción que le cantaba la duquesa al bebé para acunarlo (extraída del texto original) y respondieron las preguntas: “¿Qué piensan de ella?” “¿Era así como los dormían a ustedes sus papás?” Era el momento de trabajar con canciones y para eso se les repartieron diferentes temas musicales y se les pidió que, por grupos, clasificaran las nanas y canciones de cuna. “¿Cuáles ya conocían? ¿Cómo se dieron cuenta de que algunas eran para dormir? ¿Qué tenían en común? ¿Cuáles de las canciones

que leyeron se usan para jugar? ¿Cómo se dieron cuenta?” Para finalizar el trabajo disparado por el capítulo, cada uno escribió cómo era el momento de ir a la cama en su casa. Los escritos fueron expuestos el día del cierre del proyecto.

Llegó el día de escuchar al docente leyendo el capítulo 9, “El Gato de Cheshire”. A continuación, se proyectó en el aula el pasaje de la película donde Alicia conversa con el gato de Cheshire. Luego se les entregó a los alumnos y alumnas un tablero de juego de mesa en blanco, al estilo del Juego de la Oca. Partiendo del árbol donde se encontraba el gato de Cheshire, se abrían dos caminos con diferentes imágenes: uno terminaba en la merienda con el sombrero y la liebre de marzo y el otro, con el conejo blanco. Debían escribir el instructivo del juego, inventando diferentes prendas y situaciones a lo largo del recorrido (avanzar, perder un turno, retroceder, volver a tirar el dado, etcétera).

Al llegar al día diez del viaje, leyeron el capítulo “Una merienda de locos” y se proyectó luego, en el aula, el pasaje de la película en donde el sombrero habla del tiempo mientras trata de arreglar el reloj del conejo blanco. Aquí tuvimos la oportunidad de conversar acerca del tiempo: “¿Por qué no podemos detenerlo?” “¿Qué pasaría si se rompieran todos los relojes del mundo?” Se les propuso responder individualmente, en forma escrita, a partir de: “El tiempo se me pasa rápido cuando...”, “Se me pasa lento cuando...”, “Quisiera tener más tiempo para...”. Además, se trabajó la canción de Luis María Pescetti “No hay que matar el tiempo” y diseñaron sombreros locos junto a la profesora de Plástica.

Después de la lectura de “El jardín de la Reina”, conversamos acerca del miedo que las cartas vivientes le tienen a la Reina. Entonces, oscurecimos el salón y se ubicaron todos debajo de una gran manta, iluminados con linternas y conversaron acerca de qué es el miedo y qué se los causaba. A partir de estas reflexiones crearon una canción del terror, colectiva, utilizando aquellas cosas que habían dicho debajo de la manta. Junto con la profesora de Música, le pusieron melodía.

Siguieron otros días y otras lecturas: “El baile de las langostas”, “¿Quién robó las tartas?”, “La lluvia de cartas” y, en todos los capítulos, realizaron actividades diferentes: invención y escritura de diálogos ridículos que pudo haber tenido Alicia con los personajes que aparecieron, relectura de la primera estrofa de la canción en la cual se acusa a la sota de corazones de haber robado las tartas de la reina. Entre todos, inventaron y escribieron el resto de la canción. Además, crearon, individualmente, instrucciones para soñar, las transformaron en folletos y las entregaron a los asistentes a la muestra final.

El día catorce del viaje se proyectó la versión cinematográfica de Disney, *Alicia en el país de las maravillas*

Además, utilizando el listado de objetos que fueron realizando a medida que escuchaban la historia, armamos el Museo de Alicia en el país de las maravillas. Trajeron objetos reales de sus casas e imaginaron que eran los de la historia leída. Escribieron las tarjetas explicando qué objeto era, qué personaje lo usó y para qué. Por ejemplo, cualquier llave vieja que tuvieran en casa podría haber sido la llavecita que usó Alicia para abrir la pequeña puerta que daba al jardín de la reina.

Se presentaron, además, los trabajos realizados durante los días previos y cantaron la canción de los miedos ya musicalizada. El Museo fue con

apertura a las familias y al resto de la comunidad escolar, para lo cual escribieron las invitaciones.

Conclusiones

Es factible proponer actividades diferentes, que logren la atención, el interés, sin caer en la escolarizada rutina de leer y escribir “porque lo dice la consigna”. Puedo enseñar a leer y escribir partiendo de un estímulo literario adecuado, promoviendo luego el juego y la imaginación como motores de los aprendizajes. Puedo enseñar a leer y a escribir sin usar el cuaderno, sin necesidad de sillas y bancos. Puedo enseñar a leer y escribir escuchando, sintiendo y atendiendo a los intereses de los niños y niñas. Puedo enseñar a leer y escribir, atravesando el mundo de los niños, un mundo aún más maravilloso que el de los cuentos.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (1979). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Grijalbo.
- Díaz Rönner, M, (2012). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Lengua 1* (2006). *Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo* (2015) La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Pescetti, L. “No hay que matar el tiempo”. En: *Tengo mal comportamiento* [CD] (2008). Buenos Aires: Productora independiente.
- Petit, M. *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2009). Madrid: Océano.
- Carroll, L. (2011) *Alicia en el País de las Maravillas* . Buenos Aires: Colihue.
- Carroll, L. (2015) *Alicia para los niños*. Buenos Aires: Cántaro.
- Geronimi, C.; Jackson, W.; Luske, H. (dir.) y Disney, W. (prod.) (1951). “Alicia en el país de las maravillas”. Estados Unidos: Walt Disney Productions.

¿Y si disfrutamos? / ¿Y si nos divertimos? El infinito alcance de las palabras

Marcela Robins
Ana Sabrina González

Prof. Marcela Robins: Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación, título otorgado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Académica de Argentina.

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, egresada de la Universidad de Nacional de San Juan.

Profesora de Lengua y Literatura en Nivel Medio, Instituto Preuniversitario Colegio Central Universitario "Mariano Moreno", provincia de San Juan.

marcelarobins@gmail.com

Lic. Prof. Ana Sabrina González: Licenciada en Letras, Profesora de enseñanza media y superior en Letras, egresada de la Universidad de Buenos Aires.

Profesora de Lengua y Literatura en Nivel Medio, Instituto Preuniversitario Colegio Central Universitario "Mariano Moreno", provincia de San Juan.

Profesora de Lengua y Literatura en Nivel Medio, Instituto Preuniversitario Escuela Industrial "Domingo F. Sarmiento", provincia de San Juan.

lic.sabrinagonzalez@gmail.com

Vamos a golpear con la cabeza el borde de los límites... (Bataille, G. *La felicidad, el erotismo y la literatura*)

Porque la literatura forma parte indiscutible de nuestra vida, porque nos forma, nos hace, nos diferencia. Porque el lenguaje hace lo que somos, ¿qué mejor que mostrar aquello que nos recrea y construye y que podemos contar a partir de nuestro contacto con la literatura? Que las palabras, entonces, no sean más que palabras y que sean precisamente eso: una manera de mirar el mundo, de crearlo, de hacerlo propio, de que sea nuestro. Un mundo que no nos pase por delante, sino que nuestras palabras cobren vida y protagonismo en él, recorriendo otros caminos, escuchando nuevas voces y viviendo esta historia.

El espacio en el que desempeñamos nuestras prácticas es el Instituto Preuniversitario Colegio Central Universitario Mariano Moreno, que depende de la Universidad Nacional de San Juan, entre cuyos objetivos fundamentales están las prácticas de innovación pedagógica. Los aspirantes ingresan por medio de un examen que contempla los contenidos mínimos de lengua y matemática. En nuestro instituto recibimos ciento diez alumnos en primer año del Ciclo Básico y cincuenta y cinco en cuarto año, Ciclo Orientado. En general, los grupos se caracterizan por ser muy activos, demostrar interés, estar muy motivados desde la casa y con las propuestas diversas que el colegio ofrece.

Nuestra propuesta tiene que ver con una forma de apropiarnos de la lectura a través de la escritura. Si bien en una primera instancia comenzamos haciendo foco en la obra literaria, porque considerábamos que las clases de literatura tenían que ver exclusivamente con eso, luego, poco a poco, notamos que nos estaba faltando algo, algo fundamental: la escritura, los chicos la pedían. Faltaba ese espacio donde poner en juego aquello que leíamos, evitando el odioso "copia y pegue", dando pie a la escritura creativa. Es así que, año a año, fuimos ampliando nuestra propuesta inicial, animándonos a

salir del aula, a compartir las experiencias con otros y a que la relación pedagógica no quedara limitada sólo al vínculo docente-alumno. Por ejemplo, un año decidimos realizar la evaluación integrativa final entre dos divisiones, generando una expectativa mayor puesto que debían exponerse a otro público y a otra docente, serían leídos por “extraños”.

En otra oportunidad, luego de leer mucha poesía en el curso, en voz alta, interpretar y compartir con los compañeros, propusimos la idea de “irrumper” con la poesía en la escuela. Al toque de un timbre saldrían a leer poemas, ofrecer el texto y la lectura a todos los integrantes de la escuela, con música de fondo y a compartir poemas con otros compañeros, docentes, no docentes, padres. Luego, avanzamos un poco más, y propusimos salir a compartir poemas pero a otro ámbito fuera de la escuela, el Centro Cívico de la provincia. Esto generó muchas risas, nervios, incertidumbre. Hicieron una bandera y distintivos para todos. Fuimos con dos cursos, irrumpieron con un poema de Nicolás Guillén, presentado en forma grupal, y luego leyeron poemas a los presentes en forma individual. Esto fue clave y sumamente motivador para continuar con la lectura y, luego, la escritura de poemas.

La respuesta de la gente fue muy variada, hubo quienes no quisieron escuchar, quienes se emocionaron hasta las lágrimas, quienes querían pagarles por el poema. No sólo los alumnos fueron provocados por esta experiencia, también nosotras, quienes nos animamos a nuevas propuestas. Quizá la más amplia e inquietante fue la de presentar la idea de escribir una novela. Pánico en nuestros receptores en una primera instancia, pero luego del shock inicial, comenzaron a pensar en diversas tramas y personajes. El problema con el que se encontraban algunos era que, como debían incluir al menos cuatro personajes de las diversas obras leídas, manteniendo sus características, los obligaba a leer verdaderamente los textos. Y así nos encontramos con versiones de los textos ya leídos o con personajes que lejos estaban de mantener las características originales, pero también leímos nuevas producciones que lograban la integración solicitada en el examen, llenándonos de felicidad y viendo en ellos la satisfacción por el trabajo realizado.

Con otros alumnos, más pequeños, observamos que la escritura les permitía dar un paso más allá, y es así que implementamos en el aula un momento de escritura creativa a partir de la lectura de las obras que íbamos trabajando en clase. Y como no podíamos dejar sólo en ese espacio esta tarea, nos hicimos un lugar en el sitio web del colegio donde mostrar estas producciones. Al principio, con temor y un poco de pudor pero, luego, preocupados porque se supiera verdaderamente de quiénes eran esas obras. Pero tampoco nos quedamos ahí. Recibimos en el colegio la propuesta para participar en un concurso literario que involucraba a los países limítrofes, y sí, ahí fuimos. No con un espíritu competitivo, sino verdaderamente con la intención de mostrar qué podemos hacer y cómo disfrutamos al hacerlo. Y es así que, de entre todos los miles de participantes al certamen, hemos tenido, en estos dos años en los que nos presentamos, dos alumnos que fueron preseleccionados. Un verdadero honor.

Con este mismo grupo de alumnos la osadía pudo más. Cuando creíamos que ya habíamos hecho casi todo, surgió la idea de trabajar interdisciplinariamente con matemática. ¿Matemática? Sí, matemática. En este caso, hasta nuestra colega descreía de las posibilidades de integrar áreas, aparentemente tan dispares. Los resultados superaron ampliamente las

expectativas. Reunidos en grupos de no más de tres integrantes, elaboraron una revista de matemática, en la que, entre otras cosas, escribieron un cuento policial tomando como base el problema de la regla de tres simple, y elaboraron un poema al estilo vanguardista describiendo un objeto de la vida cotidiana como si lo vieran por primera vez, pero ese objeto debía ser una figura geométrica.

En definitiva, si de avanzar se trata, lo seguimos haciendo y nada nos ni “los” detiene. La escritura puede tanto (y uno no sabe hasta dónde llega su alcance) que de pronto aparecen unos alumnos del centro de estudiantes para pedirnos participación como jurado en un concurso literario que ellos solos han gestionado. Y nos sorprende la amplia convocatoria que han tenido.

Entonces, seguimos proponiendo el arte de escribir... Y para poder viajar a Buenos Aires, a la Feria Internacional del libro, la propuesta es una vez más la escritura: crear un personaje que pueda expresar los motivos por los cuales quiere viajar, que se describa a sí mismo contando sus expectativas con la experiencia que se propone. Y así, semana a semana, éste va recorriendo y viviendo aventuras en los diferentes lugares que se visitarán (Palacio Paz, Casa Rosada, Teatro Colón). La imaginación y la creatividad a flor de piel, historias exquisitas, amores, desamores, amistades, fantasmas, terror.

Dicho todo esto, luego de varios años experimentando, jugando, aprendiendo y enriqueciéndonos con las palabras, con los posibles, y otros no tanto, mundos creados por nuestros alumnos, nos descubrimos abocadas con mayor énfasis que nunca a la escritura. Indudablemente lo que nos cautivó fue el poder que tiene. Leyendo a nuestros alumnos leemos también una vez más y recordamos las experiencias recabadas por Michèle Petit de jóvenes de barrios de la periferia francesa que relatan el descubrimiento de sí mismos que alcanzaron a partir de la lectura. La lectura, nos dice la autora, es ese descubrimiento esencial: hay otras cosas aparte de las que nos rodean. Y nosotras consideramos que a través de la escritura es que nuestros alumnos pueden hacer una introspección e ir conociéndose a sí mismos un poco más.

Dice Petit “el texto es el que “lee” al lector, el que lo revela, es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar” (2013, 36). Y creemos que puede encontrarlas y nombrarlas a partir de la escritura.

Sabemos que lectura y escritura van de la mano; no podemos pensar una sin otra. Y así, de este modo, también diferentes concepciones entran en juego y, por lo tanto, diversas teorías se asoman permitiendo entrever líneas de lectura y pensamiento haciendo de la experiencia el entramado donde se ponen en juego y cobran vida. Y es en esta experiencia en la que damos cuenta de nuestra propia expresión y, por lo tanto, de nuestra esencia, imposible de reducirla a la utilidad. Se convierte en ese espacio donde uno anuncia y comparte esa parte libre de nosotros mismos, que no puede definirse en fórmulas, y que es lo que nos hace más fuertes. Ejercemos la libertad, la encarnamos en lo que decimos; tomamos este espacio no para convertirlo en algo útil sino para liberarnos en él.

“Vamos a golpear con la cabeza el borde de los límites” sostiene Bataille. Vemos que resulta y por eso vamos por más.

Referencias bibliográficas

- Bataille, G. (2015). *La felicidad, el erotismo y la literatura*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Turno tarde

Mesa 1. Representaciones de infancia en la literatura y el cine. Comentarista: Mila Cañón (UNMdP. Jitanjáfora).

1. Pequeñas heroínas en tiempos difíciles. Una mirada de la obra de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Margarita María Sacks.
2. Mentiras y moretones. Esther María Mora.
3. "Coco" de Pixar y el concepto de la muerte en la infancia. Andrea Karina Álvarez.

Cada sociedad, a partir de sus valores y conocimientos fija el tiempo de la niñez. Por lo tanto, los niños y la niñez no existen como un hecho natural sino que son construcciones sociales: "Distinguimos así al niño de infancia: el niño es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación (tiempo de niñez) en el cual interviene una representación social a la cual denominamos infancia" (Calarco, 2006, p.2)¹⁹. Estas configuraciones se instalan en el imaginario de los adultos que interactúan con niños de muy diversos modos y se modifican históricamente, de este modo, vemos que las fronteras entre la adultez y la niñez se desdibujan, paulatinamente durante el XX y XXI, e impactan contra las anteriores más homogéneas o estáticas que constituyeron los primeros desarrollos. En efecto, estas representaciones de infancia dialogan también con el quehacer de los adultos que escriben

literatura para niños, la ilustran, editan, median la lectura o intervienen de diversos modos en la producción de bienes culturales.

En primer lugar, la ponencia "Pequeñas heroínas en tiempos difíciles" de Margarita Sacks analiza la representación de las protagonistas en dos álbumes – Camino a casa y Eloísa y los bichos de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng -que exigen un "lector pescador", categoría eficaz para trabajar este género. En segundo lugar, Álvarez, Andrea Karina realiza una lectura socio cultural del film "Coco" de Pixar y lo que allí se plantea acerca del concepto de la muerte en relación con la infancia. Por último, Esther María Mora construye un corpus literario en donde se juegan de diversos modos las representaciones de infancia y familia con el propósito de trabajar en él las concepciones de filiación y crianza.

Los trabajos de la mesa "Representaciones de infancia en la literatura y el cine" y se constituyen en aportes necesarios al campo de las reflexiones teórico críticas (Por Mila Cañón²⁰).

¹⁹ Calarco, J. (septiembre de 2006). La representación social de la Infancia y el niño como construcción. Cine y Formación Docente, Chilecito, La Rioja, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/95852>

²⁰Maestra, profesora y licenciada en Letras, magister en Letras Hispánicas (UNMdP). Docente e investigadora de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil (UNMdP), del ISFD N° 19 e integrante del Equipo Técnico Regional. Publicó numerosos artículos y es coautora de los libros: Niños, cuentos y palabras; El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo y El rompecabezas de la lectura. Es miembro de la Asociación Civil Jitanjáfora.

Pequeñas heroínas en tiempos difíciles. Una mirada a la obra de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Margarita María Sacks

Magister en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (UCLM, España) y Profesora para la Enseñanza Primaria.

Coordina la Biblioteca Mafalda de la Escuela Mutualista, en Puerto Madryn. Profesora de la cátedra de Literatura Infantil y de la Práctica Docente IV (ISFD 803).

Jurado de los premios "Destacados de ALIJA 2010".

Tallerista del Programa Provincial de Lectura de Chubut (2005 - 2011).

Pasante en el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en Salamanca, España (2001).

Profesora invitada del CEPLI, Universidad de Castilla La Mancha (2017).

Instituciones en las que se desempeña: Escuela Mutualista de Puerto Madryn (Inicial, Primaria, Secundaria) e Instituto Superior de Formación Docente N° 803 (Superior).

margasacks@hotmail.com; margasacks@gmail.com

(...) no hay una frontera que separe a los héroes de las personas comunes y corrientes y que el heroísmo, el verdadero heroísmo, es el pan de todos los días. Los héroes andan por la calle. Y es bueno que los niños lo sepan. (Soriano, M.)

Escribió Marc Soriano (1995) en su clásica Guía: "La realidad nos muestra una infancia sobreexigida, abandonada, amenazada, violada, perdida. ¿Puede desinteresarse la literatura infantil de esta violencia que soportan millones de niños? De ser así, estaría abandonando su vocación universal y dirigiéndose sólo –so pretexto de que su vocación es lúdica- a los hijos de las clases privilegiadas y protegidas" (424). Pero la literatura infantil (que es primero y sobre todo literatura) no ha abandonado esa vocación. Y son muchos los autores que se detienen a mirar esas infancias y a contar desde su voz.

Dice Jairo Buitrago (En Marín, 2012):

Mis libros pueden ser interpretados como una alegoría política, pero también tienen una lectura intimista (...) no renuncian a la fantasía pero tampoco renuncian a mostrar realidades a los niños. Son historias sin tabúes ni prejuicios. (...) Muchas de mis temáticas pueden pensarse adultas: la nostalgia, la crítica social, el mismo marco social en el que pongo a vivir a mis personajes. Son guiños adultos, porque son ellos los que compran los libros y porque yo también soy adulto.

Dos niñas protagonistas y dos historias que descubrir. Una niña, que pide compañía y otra (Eloísa), que nos cuenta cómo se siente ser "un bicho raro". Dos miradas infantiles y femeninas que nos descubren la realidad de muchas infancias en el mundo de hoy.

Dos libros álbum que recrean temas dolorosos y actuales desde atmósferas sutiles.

Libro de múltiples posibilidades, incorpora temáticas de actualidad y se convierte en un espejo de la cultura de nuestro tiempo. (...) La lectura de un libro álbum formará a futuros adultos con espíritu crítico, les presentará a esos niños y jóvenes temáticas de nuestro tiempo, no se evadirán de la realidad sino que expondrán con claridad temas muchas veces difíciles, pero presentados con seriedad y profundidad, sin perder el carácter recreativo ni el placer por la lectura. (Peña Muñoz, 2005, pp. 37-38).

Dos libros álbum contruidos desde la mirada de Jairo Buitrago y Rafael Yonckten. Una dupla creativa en la que Buitrago escribe, realiza el guión gráfico y luego Yonckten aporta la imagen, pero no como un dibujo que acompaña, sino como un lenguaje alterno que enriquece la historia, que se puede leer también aunque no tenga letras.

Como bien señala Cecilia Silva Díaz (2005): “En las narraciones creadas a través de texto escrito e imágenes, estas últimas son muy potentes a la hora de darle forma al mundo ficcional pues a través de ellas percibimos el ambiente, le colocamos rostros a los personajes, nos asomamos a un escenario desde el punto de vista e incluso podemos identificar el registro de la narración.” (49).

Acompáñame de vuelta a casa

Camino a casa (2008) fue el libro ganador del XI Concurso de Álbum Ilustrado “A la orilla del Viento”, entre otras apreciaciones del Jurado “por su capacidad de sugerencia, su conmovedor tono y su entrañable personaje”. Ese personaje entrañable, esa niña que podría ser cualquier niña de las que habitan la periferia de nuestras ciudades, aparece en la tapa, cual si fuera una muñeca, asida con dulzura (pero con firmeza) por unas manos peludas. Aún no podemos determinar de quiénes son, pero ese otro personaje es grande, tanto que su figura desborda los límites de la tapa. La contratapa, vuelve a mostrarnos a la niña, durmiendo hundida apenas, en un sitio mullido y confortable. Peludo.

Como señala Teresa Colomer (2002):

Portada y contraportada son los dos límites físicos de la historia que se contiene en su interior, pero ambas empiezan a darnos información sobre lo que podemos esperar de ella. Incluso, a veces, sus imágenes pueden adquirir protagonismo y colaborar de forma activa en la narración. En los álbumes, como en muchas películas, la historia puede comenzar antes de que aparezcan los créditos o terminar definitivamente cuando ya nos hemos levantado del asiento. Portada y contraportada pasan entonces a tener un papel narrativo antes de leer el texto, al coger el libro y contemplarlo como objeto, o que termina después de la lectura iluminando retrospectivamente el sentido de la historia (pp. 22-23).

Camino a casa, dice el título, con una “i” transformada en flecha que indica un sentido y un recorrido. Recorrido que se anticipa en la guarda (ese espacio que los lectores de libros álbum aprendimos a no pasar por alto) donde

dos pares de huellas (una de pies pequeños y otras de garras enormes) atraviesan la diagonal de la doble página y entran en la historia para comenzar el viaje.

Ese viaje, tiene su origen en la vivencia personal del autor:

Era una niña que encontré en un bus urbano, que se le dificultaba muchísimo bajarse porque no alcanzaba el timbre. La vi tan fugaz. Lo que me impactó fue que a la hora de bajarse, después de que nadie la ayudara a tocar el timbre (bueno yo soy muy lento, también debí haberla ayudado por supuesto), vi que llevaba un niño más pequeño de la mano. Me impactó mucho que una niña de la escuela, tal vez muy cansada, mediodía, con hambre, tuviera que hacerse cargo de otro. Es algo muy común en América Latina esto de cuidar a los hermanitos. Pero los vi perderse en la ciudad, me impactó mucho y después de ahí escribí un poema y ese poema después se convirtió en una historia... (Espinosa, 2013).

“Acompáñame de vuelta a casa” (p.2) pide la niña. Entonces, aparece el león con toda su majestuosidad. Un león que la dobla en tamaño. Un león a quien la pequeña le ofrece una flor amarilla (que el lector no debe olvidar). Otro detalle en la ilustración marca un hito; en unos de los lados de un pedestal vacío aparece una fecha: 1948. Ese dato no es menor, tal vez sea uno de esos guiños de los que habla Buitrago. Ese año, fue el inicio de un período oscuro para Colombia que la historia nombró sin eufemismos: La Violencia. Violencia desencadenada por el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán.

Las ilustraciones tienen un poder especial para establecer el tono y el registro de la narración. El uso de una paleta fría, en la que predominan los verdes, azules y violetas; colores desaturados y planos grises, acentúan la tristeza del álbum. Las imágenes secuenciadas dotadas de temporalidad cuentan la historia junto al texto. En las dobles páginas que se suceden, vemos a la niña (delgadita, con las medias arrugadas y el morral cruzado sobre su pecho) transitar un largo camino en el que no debe dormirse, buscar a su hermano en la guardería, entrar a un barrio (su barrio) que se muestra hostil, intentar comprar en el almacén, donde ya no tienen crédito, preparar la comida para la familia (parada en puntas de pie sobre un banquito), esperar a que la madre regrese de la fábrica. Es, dice Buitrago (en Flores, 2008) “una persona que maduró a la fuerza, a la que se le exigen responsabilidades que por su edad y su condición no debería tener (...) No gratuitamente escogimos que la protagonista fuera niña; más que triste es sobre el coraje para afrontar las situaciones”.

“Puedes irte de nuevo si quieres” (p.21) dirá la niña y el león abandonará el centro de la imagen y volverá sobre sus pasos, tal vez para escuchar el final del pedido “pero vuelve cuando te lo pida” (p.22). La imagen entonces se vuelve más cinematográfica: un primer plano nos descubre una fotografía familiar en la que un padre de gran melena, tan grande como la del león, abraza a su familia y muestra sonriente sus dedos en V. Y la flor amarilla reaparece, se vuelve ofrenda y recuerdo.

La guarda de cierre no es igual a la de inicio. Las huellas del león se transformaron en huellas adultas que siguen el derrotero de las de la niña.

Lo que pasa es que el libro es muy rico y Rafael Yockteng en ese momento estuvo muy conectado con lo que estaba haciendo. Tanto, que se refleja en que las ilustraciones tienen múltiples interpretaciones. Pueden reflejar desde la ausencia de un ser querido o de alguien de la familia por cualquier motivo —divorcio, abandono de hogar o historias domésticas que pasan todos los días—, hasta algo más complejo, como la desaparición forzada de un miembro de la familia; que fue clarísimo en mi país, fue muy claro aquí en Chile, en Argentina o en Uruguay. Se puede leer como una alegoría política o como una historia más simple (Espinosa, 2013).

Casi fuera de foco, en el extremo inferior izquierdo, aparece otro guiño del ilustrador: una pila de periódicos y un titular donde alcanza a leerse: “Familias de desaparecidos de 1985” (p.24). Otra vez la historia reciente de Colombia referenciada en la ilustración. Ese año tuvo lugar la Toma del Palacio de Justicia por parte del M-19. Cuarenta hombres y mujeres fueron rodeados por un ejército de mil soldados, lo que dejó, como resultado once desaparecidos civiles.

Es una fantasía muy infantil que alguien poderoso se ponga de nuestra parte y nos defienda. Creo que es el álbum que mejor responde a lo que es un niño” sostuvo en el fallo del Jurado el escritor Gustavo Martín Garzo. Tal vez se trate de moldear la realidad, “no para hacerla más fácil de entender, ni para proteger a los lectores, sino para ubicarla en el espacio de lo simbólico y lo poético, cuya profundidad permite que el lector se sumerja en universos de sentido más extensos e inconmensurables (Hanán Díaz, 2015, pp. 117-132).

No soy de aquí

Eloísa y los bichos fue editado por primera vez en el año 2009. La historia es simple: Eloísa y su padre se han mudado a una nueva ciudad. Todo les es extraño. Sin embargo, el tiempo y la convivencia los irá transformando y haciéndolos parte de esa nueva comunidad, sin dejar de ser ellos mismos.

Las ilustraciones de Rafael Yockteng son, en este caso, coloristas y están llenas de detalles. El texto es, una vez más, mínimo.

La guarda de inicio invita al recuerdo. Unas manos adultas recorren fotografías de un álbum familiar. Esta guarda sostiene la elección del narrador y el tiempo de la narración. Nos anticipa que será Eloísa quien contará su historia en primera persona y desandarará lo vivido en una narración anacrónica retrospectiva.

“No soy de aquí” (p.3), nos dice, a la vez que la imagen muestra un desprendimiento: el oso de peluche perdido sobre el asfalto. Podríamos considerar ese pequeño oso como el objeto transicional, el llevarse consigo lo ausente y perderlo sin querer en ese nuevo lugar. Sin embargo, esa no será la primera ausencia ni la primera pérdida. Detalles que el texto calla y que iremos

encontrando a lo largo de esta doble narración texto-imagen que construye el relato.

“Llegamos una tarde cuando yo era pequeña” (p.5). La ciudad puede ser cualquier ciudad nueva que se descubre a los ojos de una niña que ha dejado su lugar para ir con su padre hacia un futuro que se muestra y demuestra incierto. Una ciudad que puede ser cualquier ciudad, con sus tiendas, sus balcones con macetas, sus comercios y su vida cotidiana de semáforos y carteles de publicidad. Una ciudad que puede ser cualquiera, llena de bichos extraños donde los únicos que guardan apariencia humana son Eloísa y su padre. Eloísa es cualquier niño, cualquier niña que debe volver a empezar, lejos de su hogar, lejos de ese sitio que la vio nacer, crecer y jugar. Eloísa dejó atrás lo conocido (su oso también, que quedó en el asfalto) y se interna en un presente lleno de bichos inmensos.

“Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela... como un bicho raro” (pp.7-9). La imagen de la escuela como agente de integración, como un lugar en el que aprender a estar y a ser con otros tan diferentes. Pequeños detalles nos permiten aventurar posibles sentidos. Un barco de papel entregado como regalo, puede ser puerto de llegada pero también, una imagen que evoca lo que quedó atrás.

Una vez más, lo plurívoco y lo polisémico del doble lenguaje le permite al lector la construcción de sentidos ambiguos, con pocas certezas.

El paso del tiempo irá marcando el cambio en la relación con el entorno y los habitantes de esa nueva ciudad.

Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes,
y ser la más pequeña de la fila.
O que los recreos fueran tan largos,
casi tan largos como la espera en las rejas.
Volvíamos a casa sin hablar con nadie
y algunas veces nos perdimos en la ciudad (pp.11-21).

Seis frases que acompañan seis dobles páginas que dan cuenta de los días de Eloísa y su padre. El encabalgamiento de las frases quiere apurar el ritmo de la lectura en esa sucesión de dobles páginas. Pero la riqueza de las imágenes invita a demorarse un poco más.

La historia avanza, junto la integración de Eloísa; los problemas se convierten en oportunidades.

Perderse en la ciudad les permite conocerla y entablar un diálogo con los bichos del entorno.

La espera en las rejas permite alargar el tiempo de juego en compañía de los otros. Los días pasan más rápido.

Esta vez el símbolo es un avión de papel. Avión que vuela... ¿hacia dónde? Tal vez sea el futuro.

Pero ese futuro no descarta el pasado y lo perdido: Eloísa y su padre no se miran. Ambos, tal vez recuerdan. Una vez más las fotografías aparecen en escena: una mujer, ausente en el texto, pero presente en la imagen. La lluvia agrega tristeza al ambiente a la vez que el texto señala “pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás.” (p.32).

El tiempo ha pasado y Eloísa creció. Esta imagen, paralela con otra anterior del inicio, vuelve a recrear una escena escolar. En su composición,

Eloísa adulta ocupa el mismo lugar, pero el entorno ha cambiado. No solo ella ha crecido sino que la metamorfosis ha transformado a casi todos los protagonistas. Eloísa aparenta ser la docente y a su alrededor hay un grupo de niños y niñas. Diversos. Diversos en sus rasgos, en su apariencia. Hay todavía algún bicho. Un aula plural e integradora. Un aula donde “aprender a vivir”.

“Es verdad que no nací aquí, dice Eloísa, pero aquí aprendí a vivir” (p.34). La guarda de cierre en apariencia es igual a la de inicio. Dos imágenes similares en su composición, pero si apelamos al juego infantil de “buscar las diferencias” y contemplamos los detalles de cada fotografía, veremos que no es así. Hay un paralelo de bichos y humanos que nos vuelven a contar cómo es eso de sentirse “un bicho raro” y de qué modo se va dando, con el paso del tiempo, esa metamorfosis que permite “aprender a vivir” en un lugar nuevo.

Según Picabea (2016)

Tal vez el mayor aporte de algunos de los escritores que han tratado las migraciones en sus textos para niños sea que, más allá de la trama mítica, se han centrado en los personajes, han tratado de entenderlos, de descubrir sus motivaciones más profundas, sus verdaderos temores, y esa nostalgia casi endémica que los acompaña como sombra. Porque en la mayor parte de los casos no hay retorno posible, hay solo un camino de ida, y ellos lo saben al partir, aun siendo a menudo, solo niños.

Personajes atravesados por conflictos vitales, que ponen en escena sus desgarramientos internos, sus zonas sensibles y sus zonas oscuras, personajes que se alejan del idealismo y se calzan zapatos de suelas gastadas (p. 202).

En *Eloísa y los bichos* el trabajo conjunto del escritor y el ilustrador interpela al lector provocando la empatía afectiva con todo lo que le sucede a Eloísa en el plano emocional, a la vez que nos desafía a hacer consciente nuestra relación con lo nuevo y “los nuevos”, el vínculo con nuestros lugares y el modo en que todos y cada uno construimos nuestra vida y nuestro presente en relación con los otros y nuestro entorno.

Las oficinas de ACNUR (Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados) en México, Panamá, Costa Rica, España y Colombia, cofinanciaron una edición especial de este álbum para dar a conocer la situación en que viven quienes han sido forzados a huir de su país o región, convirtiéndose en desplazados o refugiados.

A modo de conclusión

Para Lidia Blanco (2013), el concepto de héroe o heroína

(...) es un concepto forjado en los grandes mitos en los que el héroe debía asumir una tarea, atravesar dificultades, hasta encontrar una solución a un problema individual o colectivo (...) Pensar en los niños y niñas como protagonistas que defienden en el texto ficcional una idea, un lugar en el mundo, un camino para salir adelante, es mirar a la infancia desde otra perspectiva, la de considerarlos

personas, sujetos sociales que tienen ideas, propósitos, y seguramente, su propio camino de crecimiento hasta lograr la plenitud de sus proyectos (p. 160).

Creo que las dos obras de Buitrago y Yonckten hablan de dos pequeñas heroínas en estos tiempos difíciles. Dos niñas que asumen su realidad, una realidad que es, sin duda, la de muchos otros niños y niñas en este mundo actual, signado por exilios y migraciones (no hace falta nada más que detener un momento la vorágine cotidiana y verlo reflejado en las noticias que hablan de pateras y refugiados), de desapariciones absurdas y de toda índole, que a veces se quieren disfrazar de otra cosa.

Dice Jairo Buitrago:

Lo que yo busco es hacer libros de personajes, y que las personas, en las treinta o cuarenta páginas que puede tener un libro álbum, reconozcan un personaje que evoluciona, que cambia y que en la página final no es el mismo de la primera. Personajes que crezcan finalmente, como Eloísa, que crece físicamente y se vuelve una maestra, o que crezcan en su interior, como la niña de “Camino a casa” que finalmente acepta su realidad. Yo también estoy aceptando mis realidades todo el tiempo (Espinosa, 2013).

Ambas protagonistas, sin duda, nos interpelan porque corren el velo que el adjetivo “infantil” pone sobre una literatura con mayúsculas.

El escritor crea desde su visión de mundo “...he buscado en los libros para niños espejos que reflejen su universo y no espejismos” (Buitrago, 2016, p. 72).

Referencias bibliográficas

- Blanco, L. (2013) Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes. En E. Stapich y M. Cañón (comp.) *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. (pp.153-182).Córdoba: Comunicarte.
- Buitrago, J. (2017, diciembre). El autor de libros álbum permite que la contemplación coexista con sus frases. *Dossier*, nro. 34, pp. 67-73. Recuperado de http://www.revistadossier.cl/wp-content/uploads/2017/06/UDP_Dossier_34.pdf
- Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. México: FCE.
- Buitrago, J. (2013). *Eloísa y los bichos*. Buenos Aires: CalibroscoPIO
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Espinosa, P. (2013). Entrevista a Jairo Buitrago. *Fundación La Fuente*. Recuperado de: <http://www.fundacionlafuente.cl/entrevista-a-jairo-buitrago/>
- Flores, A. (2008, diciembre 21). Camino a casa, más que un libro triste, trata del coraje que surge en lo adverso: Buitrago. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>

- Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Marín, G. (2012, octubre 29). Jairo Buitrago, autor infantil: "Mis libros son alegorías políticas". *La Tercera, Cultura y entretenimiento*. P. 61.
- Peña Muñoz, M. (2005). El libro álbum, un objeto cultural. En Ministerio de Educación. *Unidad de Currículum y Evaluación. Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA, Ver para leer*. (pp. 35-39). Santiago: Ministerio de Educación.
- Picabea, M.L. (2016). *Todo lo que necesitás saber sobre literatura para la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva Díaz, C. (2005) La función de la imagen en el álbum. En Ministerio de Educación. *Unidad de Currículum y Evaluación. Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA, Ver para leer* (pp.42-53). Santiago: Ministerio de Educación.
- Soriano, M., Wallon, H., & Montes, G. (1999). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.

Infancia desamparada en la literatura infantil y juvenil

Esther María Mora

La autora es profesora de lengua y literatura, licenciada en Literatura infantil y juvenil (UNCuyo), Especialista en Infancia e Instituciones (UNMDP). Maestranda en Infancia e Instituciones.

Ha presentados trabajos en Simposios, Congresos, Jornadas de LIJ, educación y también en temáticas de Infancia.

En la actualidad realiza actividades en Jitanjáfora, ONG dedicada a la promoción de la lectura y en el Punto de Encuentro Familiar (PEF), Mar del Plata, institución que atiende a niños, niñas y adolescentes con los derechos vulnerados.

Adscripta al Proyecto de Extensión de la Fac. Psicología de Mar del Plata: INFEIES: Estudio y análisis crítico del Dispositivo de Protección de la Niñez y adolescencia.

Participante del equipo docente del Seminario: Infancia e Instituciones, intervenir en escenarios complejos; dictado en la carrera de Psicología (UNMDP)

literados@yahoo.com.ar

Intentaremos cuestionar en nuestro quehacer cotidiano, en nuestra profesión o en el trabajo en equipo, la posibilidad de dar trato o tratamiento social a una infancia desamparada, al sufrimiento subjetivo de niños, niñas y adolescentes, cuyos derechos han sido vulnerados. Consideramos abrir ese cuestionamiento, ese diálogo a una intertextualidad entre textos relacionados con los Derechos de niños, niñas y adolescentes con contenidos literarios y de teoría literaria. Hemos seleccionado como disparador un pasaje del libro de Pablo Bernasconi, *Mentiras y moretones*(2016):

Preguntas

¿Dónde se acumulan mis golpes?

¿En qué lugar de la memoria se esconden todos mis porrazos?

Me caigo, me golpeo, me lastimo. Y duele. Pero al poco tiempo el dolor se transforma y se diluye. Pierde esa nitidez punzante del golpe fresco. Cambia de color: del morado al rojizo, luego al verde, amarillo, y por fin desaparece.

¿Dónde se fue? ¿No existe algún registro de memoria moretónica?

Nos es imposible recordar el dolor de la misma forma física en que lo vivimos. Podemos recordar un momento, el lugar, quiénes estaban, cómo sucedió. Pero la memoria no puede recrear el dolor. No sabe cómo hacerlo.

Dice Marcel Proust que los recuerdos saben hacer reconciliaciones. Unen pasados con presentes de formas misteriosas. ¿Cuánto de mi recuerdo es real, cuánto tiene de inventado? Me miro por dentro y me cuesta entender. Quizá la memoria traduzca los porrazos en forma de sutiles mentiras. De versiones torcidas por el tiempo. Atenuadas o exageradas, da igual. Siempre diferentes.

¿Son las lágrimas o las sonrisas las genuinas herederas de los moretones?

Hay dolores que se pelean con la memoria. Y la empujan hasta que cambie de color. Por eso ninguna verdad suena tan real como una mentira bien contada (p.4).

Las preguntas de Bernasconi nos proyectan a reflexionar en los golpes y malos tratos a una infancia desamparada aun en instituciones de protección a los derechos de infancia; en las reacciones de esos chicos y chicas con

lágrimas o risas, que con sutiles mentiras intentan empujar a la memoria para poder reconciliarse con ese pasado doloroso.

Nuestro país ratificó la Convención Internacional de los Derechos del Niño en setiembre de 1990, un año después de haber sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, instituyéndose como Ley nacional. En 1994 fue incorporada a la Constitución Nacional. Reconoce a las personas menores de dieciocho años como aquellas que necesitan atención y protección especiales. Considera todos los derechos de la infancia, derechos indivisibles y mutuamente vinculados y se centran en todos los aspectos del niño. Están fundamentados en el *interés superior del niño y su participación*.

En el 2005 se sancionó en la Argentina la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. El nuevo Código Civil y Comercial, sancionado y promulgado en octubre de 2014 y que entró en vigencia en agosto de 2015, reconoce los principios de la responsabilidad parental, sobre la adopción, derechos personalísimos, entre otros principios jurídicos.

Revisamos el concepto de filiación y crianza para poder dar cuenta de nuestras reflexiones acerca del cumplimiento de las leyes y de los derechos de niños, niñas y adolescentes en cuanto a su proceso de subjetivación que se da con la acogida, teniendo en cuenta las condiciones de crianza familiar o institucional. Y para ello, como ya fue expresado, nos valdremos del entrecruzamiento con textos ficcionales y de teoría literaria, al hacer el recorte de nuestro trabajo.

Para llevar a cabo ese cruce, intentamos identificar las huellas de las creencias y tradiciones culturales en discursos literarios (cuentos, poemas o novelas) para descubrir el lugar de la infancia en esos textos, en distintas épocas.

Coincidimos con Minnicelli (2008) “instituir infancia en discursos y prácticas contemporáneas, en relación con la legalidad de la cultura, por la inscripción de la Ley fundante del sujeto en el orden social” (p.42). Lo que nos lleva a pensar en una continuidad en la historia humana, producto de una genealogía, que implica una filiación dada por un lazo filial y social que una determinada cultura da al otro, al cachorro humano. Pero la filiación no siempre implica crianza. La crianza es una cuestión de educación y, por lo tanto, se trata de un problema de adultos, no de niños que se encuentran en estado de indefensión, incertidumbre y orfandad (Lampugnani, 2013).

Concordamos con Mirta Fernández (2014) que estudia las crueldades destinadas a la infancia que aparecen con personajes clásicos y apasionantes como el lobo, el ogro o la bruja que ya existían en la tradición oral, pertenecientes al género maravilloso o cuentos de hadas recopilados por Charles Perrault (S.XVII, Francia) o J. y W. Grimm (S.XIX, Alemania), entre tantos otros dentro de la cultura occidental. En ellos se advierte el maltrato y hasta el abuso que los adultos infringieron a los niños y niñas de todas las épocas. Los cuentos en los que aparecen los “come-niños”, es decir la antropofagia, provienen de relatos orales de épocas muy remotas; pero sabemos que muchos de los cuentos conocidos como “de hadas o maravillosos” refieren a sucesos del medioevo, donde los reyes y señores feudales estaban enfrentados a los campesinos, estos últimos sometidos a la injusticia social, al hambre y por esos niños y niñas eran abandonados a su suerte y corrían el peligro de ser devorados por una bruja (*Hansel y Gretel*, de

los hermanos Grimm) o por un ogro (*Pulgarcito y sus hermanos*, en la versión de Perrault). No advertimos en estas ficciones un cuidado amoroso de los padres. En otras narraciones aparecen las familias ensambladas y no precisamente de la clase empobrecida, con madrastra y hermanastras, tal es el caso de *Cenicienta*, la adolescente que recibe malos tratos, o también el de *Blancanieves*, la niña que sufre la envidia de la nueva esposa de su padre; la madrastra que manda a matarla y luego se come el corazón y el hígado de un venadito, pensando que son los de su hijastra y al saber que sigue viva, intenta matarla más de una vez. Podríamos encontrar muchos más ejemplos de estas crueldades para con niños y niñas en el género maravilloso.

Estos cuentos que no estaban dirigidos especialmente para chicos nos revelan la ideología del medioevo, las relaciones de poder, la lucha por la subsistencia de los campesinos y la desprotección de la infancia (Fernández, 2014).

Avanzando en el tiempo, la novela *Mujercitas*, de 1868, de Louise May Alcott, nos revela que, durante buena parte de la trama, el padre está ausente y es la madre quien debe asumir el liderazgo de una familia de cuatro niñas-adolescentes. En la obra el padre retorna de la Guerra de Secesión; sin embargo, no muchos hombres regresan junto a su familia de contiendas bélicas actuales. Como vemos el tema de la familia en situación de conflicto aparece en la producción literaria del siglo XIX. Por supuesto que también a lo largo del siglo XX y en la producción del nuevo milenio.

Trataremos de encontrar en la lectura seleccionada el sentido que esta le ha dado a numerosos gestos y a muchas vidas, no rescatadas en otros discursos, vidas que se intuyen a través de indicios en los textos ya que uno de los mayores problemas con los que se enfrenta la investigación historiográfica es la escasa existencia de fuentes históricas o de testimonios.

El texto del especialista cubano Antonio Orlando Rodríguez (2003) sostiene que la literatura contemporánea para niños y jóvenes manifiesta, cada vez con mayor frecuencia, las transformaciones que se han producido en el concepto de familia. Y el reflejo desmitificador de esos cambios, el presentar una amplia gama de formas de organización familiar y una visión crítica de sus funciones y relaciones, es una valiosa contribución al fomento del respeto y la lucha contra la intolerancia, a la destrucción de ideas perniciosas y discriminatorias que pretenden arrogarse el derecho de decidir cuáles familias son “normales” y cuáles no.

Intentamos encontrar otros entrecruzamientos en la literatura del siglo XX y en nuevas producciones de la literatura infantil y juvenil de nuestro tiempo, en relación al tema de crianza, cuidados, familia.

La escritora austríaca Christine Nöstlinger, quien se caracteriza por partir de problemas sociales, en sus obras plasma fantasía, humor y crítica social. Publica una novela juvenil en alemán en 1974, *Por favor, vuelve a casa*. En Latinoamérica y traducida al español la conocemos veinte años después. Nos perturba el relato de Erika, de 12 años, que nos cuenta su pesquisa para hallar a su hermana de 14, que ha huido de casa; a partir de reconstruir sus últimos pasos. Historia potente, en la cual los conflictos familiares, la rebeldía adolescente y la dureza de la vida se manifiesta en la voz de una niña que quiere recuperar los lazos familiares. Ilse se escapa de una mamá, depresiva y muchas veces agresiva, con quien no se lleva bien y de su padrastro; también de su padre y madrastra, quienes poco se interesan por Erika e Ilse, hermanas

de sangre, pero con nuevos hermanos de las dos familias ensambladas. En algún momento vivieron con la abuela paterna, que es la que apoya y reconforta a Erika en la averiguación del paradero de su hermana. Ilse se había ido, engañando a su hermana. Y, cuando pueden hallarla, descubren que había partido a Italia con un hombre al que conoció en una posada y a quien le dice que es mayor; cuando este se entera de la búsqueda y de la verdad, la abandona en la frontera. Ante la presencia de la trabajadora social que se pregunta las causas de “este caso” es decir, por qué se habría escapado la adolescente, que, según ella, no tendría conflictos por pertenecer a una familia acomodada, la abuela es la que pone en palabras la causa del dilema:

-¡Escúcheme de una vez!- gritó-. ¡Este no es un caso! ¡Se trata de Ilse e Ilse es mi nieta! Y lo que veo es que a Ilse no le ha ido nada bien, sino demasiado mal. Y a Érika -me señaló con el dedo índice-, a ella también le va muy mal, si quiere saberlo. Pero Érika es distinta y no todos los seres humanos resisten las adversidades de la misma forma. Ilse no las soportó evidentemente.

(...) Tener una comida diaria no quiere decir tener una madre que se preocupe por uno. Tener seis o siete cuartos, no quiere decir tener un hogar. Que no se burlen de uno, no quiere decir que uno tenga cariño. ¡Y que la madre se compre un lavaplatos, no quiere decir que los niños no tengan problemas de dinero! (Nöstlinger, C. 2010, pp. 146-147)

Las fantasías y mentiras que Ilse cuenta, cuando ha regresado nos muestran de qué manera se cubren las heridas o moretones del desamor de los padres.

Algunas condiciones sociales como el desamparo social o la marginalidad atentan contra las posibilidades de filiación. Es lo que ocurre con los niños arrasados por situaciones de repetidas violencias, “niños heridos por la vida” como sostiene Minnicelli (2016). Niños, niñas adolescentes que sufren o han sufrido el fracaso del lazo “que intenta hacerlos hijos”, objeto de intervención judicial, objeto de prácticas institucionales.

Cualquiera de estos relatos nos remite a situaciones cotidianas. Porque trabajamos con chicos y chicas que resultan vulnerados en sus derechos, que han transitado o permanecen en instituciones, hogares albergues en plazos vencidos por la ley, pasan por adopciones y devoluciones y por agentes institucionales pocos responsables que no consideran que están en tiempos de configuración subjetiva; por lo tanto se hace ineludible preguntarnos por los tipos de intervenciones que faciliten la re- subjetivación, cuestionando las prácticas que hacen sufrir a esos NNA que a veces, encuentran en la locura o la delincuencia, la única salida. Pero son precisamente las intervenciones cuidadas, lúdicas, respetuosas, esas ceremonias mínimas las que crearán situaciones de subjetivación. Y entonces no se sentirán culpables de la separación familiar que han sufrido. Y podemos acompañarlos en encuentros que movilicen la filiación genealógica y fraterna, al tiempo que promuevan mejores condiciones de crianza familiar o institucional (Minnicelli, 2016, p. 12).

“Esos niños y niñas heridos por la vida, resultan testimonio vivo del devaneo que la época impone por la tan poco analizada des-institucionalización” (Minnicelli, 2016, p.9). Debemos tener en cuenta que no

siempre este/a chico/a está en estado de adoptabilidad y se hace necesario garantizar el sistema de cuidados institucionales respetuosos de los derechos, privilegiando el cuidado familiar sobre el institucional.

Sistema perverso, incoherente, no ofrece salidas. Luego de mucho transitar las instituciones, los niños ya no quieren contar, porque la palabra se les vuelve en contra.

Y otra vez, una canción popular para niños y niñas nos hace reflexionar sobre el dolor y los golpes, la *Canción de Pinocho*.

Nos preguntamos quién o quiénes son el Espantapájaros que ataca a los desvalidos, a los muñecos de madera, frágiles niños y niñas que se astillan. ¿Acaso el médico de guardia es la metáfora de las instituciones que intentan pero no pueden salvarlos? Entonces solo las “ceremonias mínimas” conseguirán lo que el hada pudo con la fantasía y agregamos con el juego, con la escucha atenta.

Para cuestionarnos acerca de las adopciones nos resulta interesante releer los *Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros, ¿Quién soy?* (2014), un libro doloroso como nuestro pasado histórico de la dictadura que nos habla de apropiaciones de niños y niñas, hechos que, muchas veces, se repiten en la actualidad.

En el cuento de Iris Rivera: “¿Sabés Athos?” la niña que es criada por una enfermera del hospital, al ser hallada por su familia de origen, que no vive en la misma ciudad debe “ser”, por orden del Juez, Candela en Rosario, la nieta recuperada y Bettina en Buenos Aires, con su mamá adoptiva y su perro Athos a quien le cuenta sobre la angustia e incertidumbre por su identidad. Una niña con dos nombres, con dos casas, dos familias, dos perros, dos escuelas y que le dice a Athos, su perro: “Mentira que ese Señor Juez leyó tantos libros! ¿no? Libros sobre perros seguro que no leyó. Y tampoco libros sobre chicos. (...) O habrá leído un solo libro sobre cómo poner tristes a los perros, a los chicos.” (2014, 44).

En el cuento de María Teresa Andruetto “Los hermanos” y en el de Mario Méndez “Querido Melli”, se ficcionaliza la situación de hermanos separados entre sí, cuando sus padres son arrebatados, muertos o “desaparecidos” por la Dictadura; por los que pierden su filiación y genealogía, luego recuperada por la lucha incesante de la Abuelas de Plaza de Mayo. En su historia, Andruetto recupera un poema de Giovanni Pascoli que le recitaba su padre: *Los dos huérfanos*.

Tengo miedo, hermano.

Yo también tengo miedo.

¿Cómo vamos a hacer? No sé, pero estamos juntos.

En aquel tiempo, todavía no teníamos miedo.

Teníamos miedo pero no tanto. No como ahora que estamos solos.

(...) Solos sin que nadie nos abrace.

Estos versos están intercalados en el relato de estos hermanos arrebatados a sus padres y separados entre ellos para ser abandonados, uno en un colegio y luego entregado a un muchacho porque el niño se aferra afectivamente a él y la otra, en otra ciudad a un matrimonio que no tiene hijos.

Aún en la experiencia actual, observamos el caso de hermanos separados por las instituciones que deben velar por ellos, por las prácticas de adopciones que todavía se llevan a cabo, a pesar de la legislación actual.

La mirada del mundo adulto, es uno de los temas fundamentales de la literatura infantil y juvenil. Sin duda esta literatura revela las representaciones sociales y culturales que construyen la infancia y la familia en determinados momentos de la historia. La realidad aparece manifiesta en la LIJ. Las imágenes literarias admiten múltiples lecturas y favorecen la apropiación de nuestro contexto social y nuestro bagaje emocional. La literatura es un espejo donde recomponer la imagen de uno mismo, puede convertirse en la posibilidad de encontrarle sentido a la vida, en un espacio propio para recuperar la dignidad. Representa una esperanza porque como ninguna otra creación cultural permite replantear la relación adulto-niño, y por eso se hace imprescindible que entendamos su trascendencia.

La lectura puede cambiar nuestro modo de relacionarnos con el mundo, con los otros, con el propio contexto porque nos amplía los márgenes de la realidad. Sin duda, en los textos analizados aparece una imagen de infancia y también de familia, o mejor dicho de formas familiares que se han ido modificando con el tiempo; podríamos decir que hay una retórica que funciona pegada a la vida. Una vida que va cambiando en sus valores, en sus creencias, en su modo de concebir la sociedad y la cultura.

Se vuelve difícil para quienes trabajamos a diario con estos niños e intentamos crear esas “ceremonias mínimas” que hagan algo posible para que la subjetividad advenga entre tanto imposible. Señalábamos de dar trato social a la infancia (significante de transmisión cultural) a través de ceremonias mínimas: se trata de una metodología rigurosa que se nutre del psicoanálisis, de la teoría de los indicios, de la deconstrucción (Minnicelli, 2013), que hará posible decir de lo *dicho* otros *decires*

En el mejor de los casos, para que lo lúdico acontezca en la relación de los mayores con los pequeños, y su palabra de infantiles sujetos tenga cómo desplegarse, sostenerse, interrogarse, interpelarse y pueda circular, incluso en aquellas situaciones más adversas, allí mismo donde nos vivimos en “el límite de la experiencia y el saber disciplinar” (p.12).

Referencias bibliográficas

Ballarín, S. (2016, mayo). Cuidado personal, régimen de comunicación y eficacia de la sentencia. *INFEIES-RM*, 5 (5). Debates contemporáneos. Recuperado en <http://www.infeies.com.ar/041.html>

Bernasconi, P. (2016). *Mentiras y Moretones. Relatos ilustrados*. Buenos Aires: Primera Sudamericana.

Bombara, P., Rivera, I., Andruetto, T., Méndez, M. e ilustradores (2014). *Quién soy. Relatos sobre la identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: Calibroscoopio.

Cicerchia, R. (1994). Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Revista Nómadas*. Recuperado de www.central.edu.co/images/stories/revista_nomadas/11-3

- Fernández, Mirta G. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Grimm, J. y W. (1981). *Pulgarcito y otros cuentos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Herrera, M. (2015). *Manuales Universitarios: Manual de Derecho de Familia*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Lampugnani, S. (2013, mayo). Infancia y filiación. *INFEIES-RM*, 2(2). Recuperado de <http://www.infeies.com.ar>
- Lampugnani, S. (2016, mayo). Infancia, crianza, filiación y ley. Rupturas y continuidades. *INFEIES-RM*, 5(5). Recuperado de <http://www.infeies.com.ar>
- Minnicelli, M. (2012). "Tratamiento social de la violencia. Notas desde el diálogo del Psicoanálisis, la Educación y el Derecho", *Revista Borromeo*, Universidad Kennedy. Vol. nº3. p 529-552.
- Minnicelli, M.(2016, mayo). Niños y niñas heridos por la vida... Cuando la práctica clínica precisa de juego y otros juegos. *INFEIES-RM*, 5(5) Presentación-Comunicaciones. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/066>
- Minnicelli, M. (coord.) (2008). *Infancia institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nöstlinger, C. (2010). *Por favor, vuelve a casa*. Colombia: Grupo Editorial Norma. Zona Libre.
- Perrault, C. (1999). *Pulgarcito*. Buenos Aires: Gramón Colihue.
- Rodríguez, A. (2003). *Tratamiento de la familia en la literatura infantil*. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/18-03

Coco de Pixar y el concepto de la muerte en la infancia

Álvarez, Andrea Karina

Profesora y licenciada en Lengua y Literatura. Me desempeño como docente del Instituto de Formación Docente N° 112 en el partido de San Miguel Pcia de Buenos Aires y como tallerista de Lectura y Escritura académicas en UNPAZ. Tengo además módulos en Literatura de quinto año de educación secundaria. Mi correo para sugerencias y comentarios es alvarez.akarina@gmail.com

La memoria guardará lo que valga la pena. La memoria sabrá de mí más que yo; y ella no pierde lo que merece ser salvado. (Galeano, E.)

El cine sigue siendo en el siglo XXI promotor de sensaciones, sigue constituyendo un medio expresivo de alto impacto, capaz de combinar diversas artes: música, puesta en escena o fotografía, literatura. Pixar a través de todas sus entregas fílmicas ha recurrido a diferentes etapas de la vida, en su última producción retoma un tema antiquísimo: la muerte. Lo hace desde la mirada de un niño: Miguel, quien no sólo la experimenta en su pasaje al mundo de los muertos, sino que también logra resignificar importantísimos valores de sus ancestros.

En la presente ponencia se pondrá en escena lo expuesto previamente como así también se aludirá a los diversos tropos o tópicos empleados en el filme. Esto, sin lugar a duda dejará huellas en la infancia de Miguel, quien fortalecerá su tradición y su propia identidad.

La trama transcurre en un pueblito mexicano, en el cual la tradición del día de los muertos está muy arraigada, particularmente dentro del seno de la familia Rivera. Miguel, un niño de doce años, demuestra una actitud rebelde ante esta tradición, su pasión es la música y no pueda ejercerla por mandatos o, mejor dicho, por prohibiciones familiares.

En *Coco*, tal como se anticipó, se puede apreciar la temática de la muerte, pero con un tono ameno. Pues, ese pasaje que experimenta Miguel de la tierra de los vivos a la de los muertos se muestra de manera natural, no de manera horrorosa ni espantosa como suele a veces asociarse a la muerte. El público empatiza e internaliza este hecho de una manera no traumática. En el filme la vida y la muerte conviven, son parte de un todo.

En el marco del día de los muertos, los habitantes del pueblo de Santa Cecilia, se preparan colocando ofrendas para recibir a sus seres queridos difuntos, quienes obtendrán su pasaje sólo si tienen su fotografía en los altares de sus familiares. La trama narrativa de la película tiene que ver con el propósito de que algunos de los ancestros de Miguel puedan compartir esa velada y, justamente, es este niño el encargado de cumplir con ese objetivo

En torno a ello, otro aspecto que se evidencia tiene que ver con el respeto por los muertos. Si bien, al principio, Miguel demuestra cierta rebeldía por el cumplimiento de estos mandatos culturales y familiares, se convierte en el héroe encargado de conservar dichas costumbres. Como espectadores nos

sumergimos a través de su mirada, la de un niño, en este mundo tan particular, en el cual la muerte y la vida se conjugan perfectamente.

Un tópico latino también está presente en la película *“Carpe Diem”* (goza del presente) que procede de una oda del poeta latino Horacio. Este tópico “Vive tu momento” se encuentra explicitado tanto en una de las frases del personaje de Ernesto de la Cruz, en uno de sus éxitos cinematográficos, como así también se encuentra tallada en la estatua del músico galardonado. Es justamente, ese lugar en el cual el personaje de Miguel está a punto de perder su fe, antes de experimentar el pasaje del mundo terrenal al mundo de los muertos.

No es el único tópico que podemos encontrar, el *“Ubi sunt ¿dónde están?”* empleado por tantos poetas prerrenacentistas resurge o se devela con el pasaje de Miguel a la tierra de los muertos. Este niño recibe respuestas sin pedir las. Se reencuentra con sus ancestros, como así también es testigo ocular de los diferentes estamentos sociales que coexisten en esa fantástica tierra. A través de los ojos de Miguel, como espectadores visualizamos ese mundo que solamente se referenciaba discursivamente en el momento del armado de los altares familiares. Miguel se asombra y descubre por sí mismo que no es una mentira, un cuento de grandes, sino que también devela el interrogante del tópico, puede dar testimonio de dónde están los muertos.

En la película se amplía o se resignifica el tópico del *“Ubi sunt”* con la muerte de un personaje más que secundario, Chicharrón. A quien, por ya no recordarlo en el mundo terrenal, desaparece del mundo de los muertos. El personaje de Héctor le cuenta a Miguel y por ende a nosotros los espectadores, que el caso de Chicharrón se llama muerte definitiva y que nadie sabe qué sucede con ellos. Es en este momento donde el tópico vuelve a cargarse de significado.

En sintonía con lo expuesto previamente con los dos tópicos latinos, cobra notoriedad la canción central de la película: Recuérdame. Cuando los personajes de Coco y Miguel entonan dicha balada, al susurrar “Recuérdame” expresan y elaboran un campo semántico que se asocia a las siguientes ideas: “no me olvides”, “no me dejes morir”, “seguí teniéndome en tu memoria”, “quiero reencontrarme contigo”.

El personaje de Miguel logra con su voz y la guitarra heredada por su ancestro, rememorar en la mente de Coco, la figura de su padre y de esta manera se cumple el propósito y la comunión entre la vida y la muerte.

A través de ese pasaje entre la vida y la muerte se puede apreciar la construcción y afianzamiento de la identidad personal del niño. Esta constitución es entendida como un proceso dinámico, Miguel, en esa noche que viaja al mundo de los muertos, acelera ese proceso y puede forjar su identidad.

Varios especialistas del campo de la Psicología, entre ellos Stuart Hall (2003), afirman que puede parecer paradójico que en ese proceso de construcción de la identidad personal se dé un movimiento hacia la separación (es decir, hacia la independencia y la individuación), pero al mismo tiempo se necesite a los otros. Miguel viaja al mundo de los muertos para obtener la bendición de uno de sus ancestros y es a través de una serie de peripecias que

lo logra, como así también puede ensamblar piezas de un rompecabezas familiar que le permite fortalecer sus lazos parentales.

Es a través de este viaje que forja su identidad y está más que orgulloso de pertenecer a la familia Rivera y honrar las tradiciones culturales y familiares. Si bien, cada persona va construyendo su propia identidad de forma paulatina la noche del día de los muertos marca una huella irrenunciable en la vida de este infante.

Stuart Hall (2003) plantea un abordaje de la identidad que reconoce su carácter procesual, construido y nunca acabado. La historia personal, para este autor, se recrea continuamente en un proceso dinámico, el cual se desenvuelve en la articulación de dos dimensiones analíticas: el plano biográfico y el plano relacional o social.

Stuart Hall afirma:

Uso “identidad” para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. (2003: 20)

Las identidades surgen de la narración del yo, de la manera como nos representamos y somos representados. Miguel, a lo largo de los ciento veinte minutos de filme, con sus ojos de niños nos deja en claro su historia de vida, su identidad. En ella, el concepto de la muerte no está ajeno, sino que al contrario es internalizado, aceptado y resignificado por este niño, que lejos de sentir temor se involucra y descubre ese punto de sutura mencionado por Hall.

En ese camino en busca de la identidad hay un elemento no menor: la flor de cempasúchil, también conocida como flor de los muertos o clavel chino. Esta colorida flor opera como elemento de pasaje entre el mundo de los vivos y el de los muertos. Es a través de sus pétalos que ocurre el transitar de un mundo a otro. La muerte no se presenta ni horrorosa ni asociada a ningún culto o religión,

Tal como se mencionaba previamente, se responde en parte el tópico latino del “Ubi sunt” y se le otorga a la muerte el carácter de reencuentro entre seres. Desde la mirada de Miguel, en el tratamiento de la muerte ya no hay temor de pérdida ni dolor, sino que se reconoce la ausencia y se apela al recuerdo viviente, esto puede observarse, en la narrativa que el niño le hace a su pequeña hermanita al finalizar la película, en la cual le enseña con orgullo sus raíces, sus ancestros, su identidad.

Para ir sintetizando podemos afirmar que se deja de lado la idea de que la muerte es amenazante, de que debería ser un tema prohibido o tabú principalmente con niños. En las escenas del filme, no hay sustos, no hay casas embrujadas, no hay escenas que generan sobresalto, sólo empatía ante sus pintorescos personajes. Tal como expresa la balada “Recuérdame” Coco apuesta por un mensaje que incita a recordar a los seres queridos para tenerlos presentes, sin tristezas ni lamentos.

En *Coco*, el acercamiento a la muerte no es traumático, sino que se podría decir que es hasta didáctico. Tanto los niños como adultos, que se

adentran en la historia de Miguel en la tierra de los muertos, podrán entender que ese no es el fin y que el respeto por quienes nos precedieron y sus tradiciones es un elemento fundamental para la vida. En este marco, la memoria y el recuerdo son armas poderosas, que no deben acallarse ni renunciarse.

Tal como refiere el epígrafe, “la memoria guardará lo que valga la pena” y Miguel comprendió que su familia y sus ancestros valen la pena y es por eso que no se resiste a perder al personaje de Héctor. Con su voz quebrada por la emoción y su guitarra suplica a Coco que recuerde a su padre, que no lo envíe al olvido infinito.

Se intensifica la idea de que, en el filme, a la muerte no se la trata como un tema religioso, sino como un estadio de permanencia, en el cual nos podremos reunir con nuestros seres queridos que ya fallecieron, con sus historias, sus tradiciones. La muerte a través de los ojos de niño de Miguel nos interpela, nos moviliza.

Tal como se dijo previamente, el cine sigue siendo promotor de sensaciones. *Coco* lo representa. Tal como vimos el tema de la muerte es abordado desde la mirada de un niño, Miguel, quien comprende el valor de las tradiciones y construye su identidad en un viaje sin comparativos, a la tierra de los muertos. A su vez, se destaca la presencia de diversos tropos o tópicos latinos que no sólo se explicitan, sino que además nos invitan a seguir repensarlos en pleno Siglo XXI.

Y como se alude en la última canción que entona Miguel con sus ancestros vivos y difuntos: “Amor verdadero nos une por siempre, en el latido de mi corazón”. La comunión entre vida y muerte, como así también una identidad en construcción pero fortalecida, se despliegan ante una escena colorida, que condecora el periplo de un niño, que a través de sus ojos nos permitió bucear en un tema tan complejo como lo es la muerte, con una sencillez y calidez dignas de conservar en la memoria.

Referencias bibliográficas

- Galeano, E. (1978). *Días y noches de amor y de guerra*. Buenos Aires: Ediciones Siglo veintiuno.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita ‘identidad’?. En Hall, S. y du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Mesa 2. Proyectos de lectura. Comentarista: Carola Hermida (UNMdP. Jitanjáfora).

1. Itinerarios de lectura en las aulas: un recorrido fantástico. Marianela Trovato.
2. Soltando susurros. Roberta Agustina Hernández.
3. La lectura como partida y compartida. Soledad Chover.
4. Poesía: ¿para qué? (Póster). Carolina Peleretegui.
5. Maestro lector-maestro mediador: un desafío en la formación docente actual. Claudia Calió y Florencia Lamas.

Las ponencias que se presentan a continuación desarrollan diversos proyectos de lectura surgidos en distintos marcos institucionales a partir de los cuales, en varios casos, han transitado hacia la plaza, a la ciudad, a la biblioteca para convocar a otros lectores.

Las expositoras parten en general de experiencias vinculadas con la formación docente y la formación de mediadores. Así, Marianela Trovato comparte la experiencia vivida en un “Itinerario de lectura” en torno a la literatura fantástica llevado a cabo en el marco de un ciclo de extensión organizado por la Asociación Civil Jitanjáfora y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades (UNMdP); Soledad Chover describe un proyecto institucional de lectura literaria en el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior Santa Lucía y nos cuenta cómo se acompaña la formación literaria de los estudiantes a lo largo de toda su carrera; Claudia Calió y Florencia Lamas se refieren a la formación del maestro como mediador de lectura en la Escuela Superior Normal Superior N°4 (CABA).

Por su parte, Roberta A. Hernández describe un proyecto institucional de lectura, enmarcado en la Maratón convocada por la Fundación leer, llevado a cabo en la Educación Secundaria N° 1, Unidad Académica “María Célida Lagouarde de Sanseáu” de la ciudad de Salliqueló (Buenos Aires). Aquí, las propuestas trascendieron los muros de la institución y concluyeron con una jornada poética, con susurradores, en el centro de la localidad. Carolina Pereletregui también se refiere en su póster a la poesía y las diversas situaciones a través de las cuales este género se incorpora en su proyecto didáctico.

Así, en todos los trabajos, la lectura como práctica sociocultural y la literatura como espacio de encuentro comunitario y experiencia subjetivante son protagonistas de proyectos convocantes que asumen el desafío de formar lectores críticos y mediadores comprometidos (Por Carola Hermida²¹).

²¹ Carola Hermida es Doctora en Letras, egresada de la UNMdP, donde se desempeña como docente e investigadora. Trabaja en formación docente en Institutos Superiores de la ciudad de Mar del Plata. Es socia fundadora de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

Itinerarios de lectura en las aulas: un recorrido fantástico

Marianela Trovato

Universidad Nacional de Mar del Plata

Estudiante avanzada del Profesorado en Letras, Facultad de Humanidades, UNMDP. Actualmente Profesora Suplente Y Provisional en Educación Media, -Plan C. O. A. y Plan Fines, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires.

Adscripta a la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, Departamento de Letras, UNMDP.

Miembro del grupo de investigación Lenguaje y Educación, UNMDP.

Participó en encuentros referidos a la temática y concretó publicaciones de interés en medios especializados y de divulgación.

mary_mar06@hotmail.com

En el marco del ciclo de extensión y capacitación docente organizado por la Asociación Civil *Jitanjáfora*, en convenio con la Facultad de Humanidades de la UNMDP, denominado *Itinerarios de lectura en el aula*, estuve a cargo del encuentro del mes de septiembre de 2017. Cada taller consistió en la invitación a distintas propuestas de lectura en torno a un eje. En mi caso, planifiqué un intercambio acerca del género fantástico, puesto que guarda relación con el tema de mi trabajo de investigación que forma parte del proyecto “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II” dirigido por la Dra. Carola Hermida.

A su vez, cabe decir que el interés por el género en particular tiene su inicio sobre todo en mi experiencia como docente en escuelas secundarias. En diversas ocasiones en que decidí abordar la lectura de textos fantásticos, presencié rechazos, enfados, fascinaciones y cuestionamientos por parte de los chicos que me llevaron a detener mi atención sobre este tipo de literatura. Percibí que efectivamente se generaba una ruptura como efecto de lectura, como si una piedra diera contra la lógica de la razón.

De este modo, comenzamos el encuentro con los docentes leyendo una cita de Gianni Rodari (2015):

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas que se expanden sobre su superficie, afectando su movimiento, a distancias variadas, con diversos efectos, a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la canoa del pescador. Objetos que estaban cada uno por su lado, en su paz o en su sueño, son como llamados a la vida, obligados a reaccionar (...) (p.9).

A continuación, invité a los asistentes a explorar una mesa de libros previamente preparada y dispuesta en el centro de la sala. Los textos elegidos tenían en común el énfasis en la ambigüedad y la indecisión. Como plantea Bajour (2010):

(...) en la selección de textos “se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha (p. 3).

En ese contexto, cada uno podía elegir si leer en silencio, compartir algo con un colega o escoger algún libro que llamara su atención. La ambientación seguía la misma línea temática. Música instrumental acorde, calderos de brujas en un rincón, imágenes con elementos sobrenaturales, telarañas y frases misteriosas generaban una atmósfera peculiar.

Pasados unos minutos de observación y lectura, nos sentamos en ronda y comenzamos a compartir impresiones, conclusiones y comentarios. Algunas participantes habían tomado libros álbum como *Algo raro en casa del abuelo* de David Legge, *Los misterios del señor Burdick* de Chris Van Allsburg y *El túnel* de Anthony Browne. Las había sorprendido el quiebre de las estructuras tradicionales que allí operaba: juego con distintas tipografías, ilustraciones potentes y sugerentes, palabras que generan incertidumbre. Entonces, llegamos a la conclusión de que el punto en común era precisamente el trabajo sobre lo difuso, lo indeterminado y la apertura a múltiples posibilidades.

Más adelante, repartí una hojita con algunas citas teóricas acerca de lo fantástico. Así, fuimos poniendo en diálogo lo conversado con los postulados de Todorov, Rosemary Jackson, Negroni y Cortázar. Estuvimos todos de acuerdo en que se trata de un género complejo y que, según la perspectiva de cada teórico, cambian los “límites” de los textos que incluyen y excluyen bajo la categoría de lo fantástico. Además, nos detuvimos especialmente en el carácter subversivo frente a la representación realista y racionalista:

La narrativa fantástica confunde elementos de lo maravilloso y de lo mimético. Afirma que es real lo que está contando –para lo cual se apoya en todas las convenciones de la ficción realista— y entonces procede a romper ese supuesto de realismo, al introducir lo que –en esos términos— es manifiestamente irreal. Arranca al lector de la aparente comodidad y seguridad del mundo conocido y cotidiano, para meterlo en algo más extraño, en un mundo cuyas improbabilidades están más cerca del ámbito normalmente asociado con lo maravilloso. (...) Esta inestabilidad narrativa constituye el centro de lo fantástico. (Jackson, 1986, p.34).

Luego, intercambiamos experiencias en torno al trabajo con textos fantásticos en el aula. Fue interesante el aporte de algunas maestras de primaria e inicial que manifestaron que a los niños más pequeños no les cuesta tanto como a los adolescentes abrirse al juego de textos desafiantes y se prestan inmediatamente a imaginar distintas interpretaciones. Nuevamente, nos remitimos a la metáfora de la piedra, esta vez en términos de Negroni (2009):

[Los relatos fantásticos tienen] ese carácter insubordinado que, a mi modo de ver, acerca estos textos al territorio mismo de la poesía. ¿No son acaso los poemas pequeñas piedras lanzadas contra el sentido unívoco? ¿No es también la poesía un antídoto contra el dogmatismo y el pensamiento autoritario? ¿No consigue, en su lucha sin cuartel con las palabras, alzar su casa en lo inestable? (p. 158)

De este modo, surgió la hipótesis acerca de que tanto la escuela como la sociedad en general tienden a normativizar a los individuos que, a medida que crecen, parecen ir acercándose a la idea de que es posible extraer un

sentido unívoco del texto y que la escuela y el docente son sus depositarios. Pero, justamente, contra esa estructura que pretende imponer el entorno se revelaron los autores que escribieron y escriben ficciones fantásticas.

Más tarde, pedí que los docentes se dividieran en grupos de acuerdo al nivel en que se desempeñan. Así lo hicieron y pasé a repartir una bolsita a cada equipo en la que encontraron una consigna y otros materiales con los que deberían trabajar.

Una de las actividades para secundaria, partía de la observación de los paratextos de *En frasco chico*, antología de microrrelatos de Editorial Colihue. ¿Qué sugiere el título? ¿Y la imagen? Luego de leer la contratapa, conversen acerca del objetivo del microrrelato mencionado en el texto. ¿Cómo podrá relacionarse ese fin con el género fantástico? Estas eran algunas de las preguntas que, a modo de disparadores, organizaban el intercambio acerca de lo que observaban y las conclusiones a las que iban llegando.

También, se pedía la lectura de algunos microrrelatos del libro y la conversación literaria que recuperara los aspectos más importantes de los textos. Por último, y como invitación para desarrollar en el aula, se incluía una consigna de escritura a partir de las “Cartas de Propp”. Estas tarjetas indican un eje temático, por ejemplo “combate”, que elegido al azar sirve de puntapié inicial para la creación de un texto de ficción. En este caso, además de tener en cuenta el tema, se proponía que se tomaran como base para la escritura las características principales de lo fantástico. Por eso, se les indicaba:

Tengan en cuenta...

¿Cuál es el personaje de la historia?

¿En qué situación cotidiana se encuentra?

¿Cuál es el hecho inesperado y aparentemente sobrenatural que rompe con la tranquilidad? Recuerden mantener la ambigüedad hasta el final.

Otro equipo de docentes del nivel secundario trabajó con el cuento “El sofá” de Enrique Anderson Imbert. La consigna que les tocó apuntaba, en primer término, a que incursionaran en los indicios que el texto dejaba librados a la interpretación. Algunos interrogantes pretendían hacer hincapié en la mezcla de lo habitual y lo extraordinario: ¿Qué objeto cobra importancia en el inicio del relato? ¿Con qué adjetivo se lo caracteriza? ¿Es un elemento del ámbito cotidiano o algo sobrenatural?

Más tarde, luego de la lectura completa del cuento, se proponía un cruce con un texto expositivo, titulado “El ebanista”. ¿Cuál es la diferencia entre un carpintero y un ebanista? ¿Por qué les parece que el gerente del hotel le pide el trabajo a un ebanista y no a un carpintero? ¿Qué aspecto de este oficio retoma Imbert en su cuento?, cuestionaba la consigna.

Posteriormente, se les pedía que eligieran una tarjeta al azar, en ella se les indicaba un oficio. Entonces, se invitaba a la escritura de un relato fantástico que se vinculara con esa actividad. Para ello, se ofrecían como guía los siguientes aspectos:

- ¿Cuál es el personaje que ejerce ese oficio?
- ¿Cómo es?
- ¿Dónde trabaja?
- Piensen en un hecho inusual que pueda sucederle en relación a su ocupación y que genere una ruptura en su vida cotidiana.
- No olviden mantener la ambigüedad hasta el final (no debe quedar explicado si el hecho en sí se trató o no de algo sobrenatural).

La puesta en común fue enriquecedora, ya que conversamos acerca de los puntos que esta actividad retomaba del diseño curricular. Destacamos particularmente que el género fantástico puede propiciar la vinculación del texto informativo y el género narrativo.

Shklovski(1991) dice que:

Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que se llama arte. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento; los procedimientos del arte son el de la singularización de los objetos, y el que consiste en oscurecer la forma, en aumentar la dificultad y la duración de la percepción. El acto de percepción es en el arte un fin en sí y debe ser prolongado. (p.59)

Precisamente, el texto expositivo puede brindarnos información específica sobre un tema que luego desnaturalizaremos para volverlo ficción fantástica. Así, partir de lo común y ordinario para desautomatizarlo es un procedimiento que genera un interesante trabajo de producción escrita.

Por su parte, un grupo de primaria abordó *Yo creo* de David Machado y Alex Gozblau. Primeramente, se les pidió que reflexionaran en torno al título. Luego, se las invitó a hacer una lectura interrumpida del texto completo. Para ello, debían ir desarrollando una conversación en la que aportaran sus impresiones, sensaciones o comentarios que les suscitaba el libro. También en este caso contaban con interrogantes que pretendían desencadenar el diálogo y que apuntaban a poner en evidencia la construcción textual de la duda: ¿Por qué el autor habrá elegido la primera persona? ¿Cómo se vinculan el verbo y la primera persona con la idea de la incertidumbre?

La consigna de poslectura era la siguiente:

-Les proponemos que, a partir de la pregunta con la que nos topamos en la contratapa (¿Vos qué creés?), inventen nuevas páginas para el libro. En primer lugar, elijan una palabra de la bolsa y, tomándola como punto de partida, completen la oración poética con una creencia inusual, ilógica.

Yo creo que...

Por último, se les brindaba como alternativa para el aula, generar la ilustración que acompañara la frase creada, o bien que los chicos compartieran las ocurrencias con sus compañeros a través de susurradores.

Para finalizar, cada grupo expuso lo que había trabajado y fuimos sistematizando algunas cuestiones. A raíz de las actividades, hicimos hincapié en que la vacilación y la ambigüedad propias de las formas fantásticas están construidas en lo textual mediante distintas estrategias y recursos de que hacen uso los autores. Por tanto, para “entrar” a este género que muchas veces incomoda, quizá la mejor manera sea la de hacer visibles las operaciones discursivas que logran adrede situarnos en lo inestable.

En este sentido, la conversación literaria, tal y como la postula Cecilia Bajour (2009) es una herramienta fundamental, ya que nos permite abrir un espacio de diálogo donde las diferentes voces sean escuchadas sin que deba primar una u otra.

El temor a dejar zonas ambiguas en la interpretación impulsa muchas veces a la sobreprotección por medio de la explicación o de la reposición de sentidos allí donde el texto proponía callarse o dudar. Confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y en la vida (p.3).

Por lo tanto, la escucha y su correlato de la conversación literaria, son instrumentos que potencian el trabajo sobre el texto y nos permiten correr el riesgo del lugar de depositarios del saber sobre la literatura, sobre todo cuando nos enfrentamos a un género tan particular como el fantástico. Consiguientemente, es necesario que las consignas vayan en la misma línea y no cierren sentidos.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Imaginaria*. N° 253. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar>
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Imaginaria* N° 282, noviembre. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar>
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Catálogos Editora.
- Negroni, M. (2015). *La noche tiene mil ojos*. Buenos Aires: Caja negra.
- Rodari, G. (2015). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Shklovski, V. (1991). El arte como artificio. En Todorov. T. (Ed.), *Teoría de los formalistas rusos* (pp. 55-70). México: Siglo XXI.

Soltando susurros

Roberta Agustina Hernández

Se formó como Profesora de Lengua y Literatura y ejerce la docencia desde el año 2004, en el distrito de Salliqueló. Desde el 2011, se desempeña como profesora en el Instituto Superior de Formación Docente N° 146, en diferentes cátedras. En el 2014, realizó el Postítulo de Actualización Académica en Literatura Infantil, dictado por FODEHUM. A partir del año 2015, forma parte del Equipo Técnico Regional (Región 16), como Capacitadora de Prácticas del Lenguaje de Nivel Primario y Secundario.
agusrober_83@hotmail.com

Los corazones cercanos se hablan bajito, los
corazones lejanos se gritan: susurremos al
corazón y acerquemos distancia.(Bronzuoli, R.)

Las nuevas formas de leer en la actualidad, preocupan y ocupan a muchos docentes y mediadores de lectura, que buscan estrategias para garantizar el acceso “placentero” y significativo de los estudiantes a la cultura escrita. No estamos hablando de una tarea sencilla. Estos mediadores tienen un doble trabajo. En principio, poder formarse como lectores expertos capaces de guiar la “construcción del camino lector” (Devetach, 2008, p. 17). Porque “somos lo que hemos leído” (Giardinelli, 2007, p. 67) y es fundamental recuperar aquella pasión por la lectura. Volver a tener la necesidad de viajar con la imaginación a esos mundos que están disponibles para nosotros, a través de las páginas de los libros. ¿Para qué me sirve esa pasión? La pasión se manifiesta en la puesta en acción de la lectura y puedo “contagiar” a los otros, invitarlos a ser parte de la experiencia de leer. He aquí el segundo trabajo del mediador, el de poner de manifiesto y hacer explícito que la lectura no se teoriza, sino que se enseña en el encuentro con el otro, con el texto. En este encuentro el lector se transforma. Acerca de la experiencia, Jorge Larrosa (2007) explica:

El lector que es capaz, técnicamente, de leer letra impresa, comprende perfectamente el texto. Y, sin duda, es capaz de comentarlo competentemente y de responder a las preguntas de los profesores. Pero es un analfabeto en otro sentido, en el sentido de la experiencia. Porque la experiencia es lo que nos pasa, y a ese lector que sólo comprende, o que sólo quiere comprender, no le pasa nada. La experiencia de lectura, entonces, o la lectura como experiencia, ¿es otra cosa que la comprensión? Si es así, no siempre leer es comprender, o no sólo leer es comprender.

Esta noción de pensar en la lectura como una experiencia y no como un experimento, me llevó a plantear actividades “diferentes” en el marco de la Maratón de lectura llevada a cabo en nuestra institución: Escuela de Educación Secundaria N° 1, Unidad Académica “María Célida Lagouarde de Sanseáu”; de la ciudad de Salliqueló (Pcia. De Bs. As.). Todos sabemos que la Maratón Nacional de Lectura es una propuesta de Fundación Leer que invita a que comunidades enteras sean convocadas desde diferentes instituciones con un mismo propósito: celebrar la importancia de la lectura como práctica necesaria y derecho ineludible de todos. Durante el año 2016, el lema que se utilizó fue: “Juegan los sentidos, bailan las palabras, resuenan las voces, ha

llegado la poesía en esta ocasión". Leer poesía brinda la oportunidad de experimentar el tiempo y su forma de una manera diferente. El ritmo y la métrica del género lírico invitan a dejarse llevar, arrullan con sus palabras y sonidos. Al bucear en el género, que el prejuicio puede pensar lejano o aburrido, se lo descubre próximo y fundamental. La poesía se relaciona directamente con los versos rimados pero no son sólo eso. Leer poesía (o crearla) es animarse a la disrupción y al sinsentido. Es importante que niños y adolescentes puedan aprovechar y explotar este espíritu lúdico del género. Por lo tanto, desde el cargo de Jefa del Departamento de Comunicación propuse a los colegas, pensar y diseñar un proyecto de lectura y producción de textos poéticos para implementarlo el día de la Maratón, donde se involucren docentes, estudiantes y la comunidad en general. A continuación, presentaré las propuestas que surgieron:

Escritura grupal de poesía. Una vez leído un corpus importante de poemas se puede crear, con los más pequeños, un espacio de escritura colectiva. Un adulto o mediador será el encargado de guiar la actividad y escribir la producción. Se elegirá un tema o palabra inicial y, a partir de allí, por turnos irán sugiriendo frases, oraciones o sensaciones para agregarle al poema. Una vez terminado se pasará en limpio en un afiche para compartirlo con la comunidad.

Escritura automática. Este ejercicio creativo fue postulado por André Breton en 1924. Cada participante deberá escribir sin parar y sin un tema pensado. No deben detenerse a releer lo escrito, sino avanzar sin pensar. Una buena idea es, a modo de tutifrutí, elegir una letra y comenzar a escribir palabras con esa letra como para automatizar aún más la escritura. Una vez realizado este ejercicio, se procederá a releer lo escrito y darle forma de poema, usando lo hecho como materia prima para el producto final.

Collages poéticos. El poeta chileno Vicente Huidobro armaba algunos de sus poemas utilizando titulares de periódicos. El ejercicio consiste en yuxtaponer o combinar partes de distintos textos impresos: titulares o palabras de diarios y revistas. Para poder desarrollarlo es importante partir de un tema o una pregunta inicial (por ejemplo, ¿Qué son las nubes?) para que el texto final tenga mayor coherencia y sentido.

Seleccionar entre los siguientes títulos:

- ¿Qué es el amor?
- ¿Qué es la vida?
- ¿Qué es la amistad?
- ¿Dónde está la felicidad?

Cadáver exquisito. La primera vez que los surrealistas jugaron este juego obtuvieron la siguiente frase: "El cadáver exquisito beberá el vino nuevo". De ahí el origen del nombre del juego. Se forman grupos pequeños (no más de seis integrantes). El primero toma un papel y escribe una frase, luego lo pliega dejando ver la última palabra. El segundo participante escribe otra frase a partir de la palabra que la persona anterior dejó descubierta, y así sucesivamente hasta terminar la ronda. Se pueden hacer varias rondas para lograr un texto más extenso. Terminadas las vueltas, se desdobra el papel, se lee todo lo escrito y se pasa a una hoja definitiva.

Suelta de poemas y Susurradores: previamente los alumnos leerán y seleccionará poemas. Los mismos serán escritos en diferentes papeles de tamaños pequeños. El día de la Maratón, conjuntamente con estudiantes del

ISFD y T N° 146, nos trasladaremos a la plaza San Martín para llevar a cabo una suelta de poemas. También implementaremos la técnica de los susurrados, ofreciendo a los transeúntes, un poema para ver qué efectos provoca en ellos. Se registrará toda la experiencia para compartirla en la escuela.

El uno en el otro. Para trabajar de a dos alumnos. Un alumno piensa en un objeto, elemento, estación del año, estado. Lo escribe en un papel y se lo entrega a su pareja. Este otro deberá describir ese objeto/elemento en 1era. persona (Soy...) de manera poética en 4 o 5 versos. Por ejemplo: uno piensa “agua” y el otro compañero escribe “soy agua turbia”; otra palabra “noche” y el otro alumno escribe “soy aquella noche enojada...” También se leerán y escribirán en afiches.

Ante esta propuesta, los docentes tenían “temores” porque aludían a no tener saberes específicos sobre la poesía. Recordemos que eran docentes de diferentes materias y debían involucrarse en el trabajo de lectura y escritura con sus alumnos. ¿El resultado? Mucho mejor de los que esperaba. El clima institucional fue propicio para que se desarrolle la actividad con normalidad. Luego del trabajo en grupos, tuvimos la posibilidad de socializar las experiencias vividas y disfrutar de las producciones logradas. Y, así, estudiantes y docentes se atrevieron a explorar, bucear y jugar con el lenguaje poético. Aquí quiero hacer referencia a Alicia Genovese (2011), quien señala que:

Escribir poesía es negar el lenguaje como maquinaria que se coloca en piloto automático e impide acercarse a la compleja singularidad que plantea la experiencia con lo real (...) La poesía en su práctica (...) recupera el silencio (...) ese silencio necesita el regreso a un grado cero de la normatividad lingüística. Un vacío creado para encontrar el propio ritmo, la propia sintaxis, la puntuación dentro de la cual respirar y el tono, esa cámara de resonancia de la subjetividad (pp. 16-17).

En esa mañana, las cajas de resonancia de la subjetividad, sonaron con sus mejores melodías poéticas. ¿Cuál fue la experiencia de mayor impacto en los estudiantes? Los susurradores, conocidos también como Les Souffleurs, un grupo de artistas dedicado desde 2001 a susurrar poesía en París como modo de “desacelerar el mundo”. Estos “susurradores” o “ruiseñores”, son tubos de cartón transmisores de poesía murmurada. Este método de intervención poética, se convirtió en una inspiración para Mirta Colángelo; quien vio una oportunidad para “mediar poesía”. En el prólogo de su libro “De susurros y susurradores”, donde presenta diferentes experiencias llevadas a cabo en nuestro país, Cecilia Bajour, escribe: “al leer a Mirta en este libro y al ver a los susurradores en acción, es una apertura a nuevos significados en las prácticas de experiencia y promoción de la lectura refrescando y a la vez profundizando un hacer que si no se reinventa y se piensa así mismo, siempre corre el peligro de cristalizarse o acomodarse acríticamente en las buenas intenciones”. En el libro que compila todas las experiencias en relación a esta práctica poética, Mirta Colángelo (2015) afirma que:

El susurro, que privilegia el aspecto fónico del lenguaje, posibilita la emergencia de un mundo enriquecido que subvierte los ordenamientos. Al susurrar se establece un pacto secreto entre lo que se va a ofrecer y lo que se acepta, sin saber claramente a priori qué sucederá. Susurrar es develarse, hacerse transparente ante los ojos de los demás (...) El mediador se desafía, interviniendo casi siempre en diferentes espacios callejeros –fundamentalmente en espacios de libertad-. A enfrentar el ruido mediático como el mutismo que paraliza, ofreciendo una experiencia fónica particular y poco frecuente. Es el que pone voz al poema. Murmura la palabra, la susurra, pausada y expresivamente. Es el pulsador de las marcas del texto (...) La práctica del susurro requiere sensibilizar a los mediadores como lectores de poesía (pp. 16, 28-29).

Esta propuesta fue recibida con entusiasmo por los estudiantes. Nuestra institución, como ya mencionamos, es parte de una Unidad Académica; es decir que están presentes los cuatro niveles educativos: inicial, primaria, secundaria y superior. Lo que hicimos fue crear los tubos susurradores que se usarían el día de la Maratón de Lectura. Para ello, le conté la historia a las alumnas del nivel superior y empezamos a experimentar este arte de susurrar poesía. Luego, conjuntamente con los alumnos de 4º año de secundaria y su profesora, Daniela Duché nos trasladamos al centro de la localidad para regalar poesía a los salliquelenses. Para ello, los estudiantes de secundaria junto a su docente habían seleccionado fragmentos de diferentes poemas y, además, habían escrito producciones propias para ponerlas en acción. Cuando iniciamos esta actividad, la gratificación fue enorme. Los chicos no podían creer el efecto que provocaban en sus receptores, quienes agradecían por el momento placentero que habían vivido. Puedo afirmar que, los objetivos planteados al inicio de este proyecto, se cumplieron:

- Sensibilizar a los docentes y estudiantes a través de la lectura y escritura de poesía;
- Fomentar la lectura de diversos autores y textos poéticos;
- Crear espacios lúdicos y de intercambio que favorezcan la producción de la poesía;
- Mediar entre el texto y el receptor, a partir del arte de susurrar poemas;
- Revalorizar a los autores locales y/o regionales.

Los estudiantes pudieron contar su experiencia frente a toda la comunidad educativa, mientras se emitía un video que recopilaba las imágenes de los susurradores en acción. El mismo se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uw1lhglVt4k>

Para finalizar con la jornada, contamos con la participación de una poetisa local, Sra. Mónica Laborde quien ha escrito y publicado dos libros: *Para beber a sorbos* (2003) y *Mil días de espera* (2006). Con ella, realizamos una “Charla literaria”, con la intención de que los estudiantes puedan entender la poesía desde la perspectiva de la escritora. A modo de conclusión, debo decir que toda la comunidad educativa de la Escuela Secundaria N°1 pudo llevar la palabra poética más allá del lápiz y el papel; pudo vivir la experiencia de leer y escribir poesía. Y así, desde el encuentro con la palabra poética, todos pudieron comprobar la sensación que “leer un poema es oírlo con los ojos; oírlo, es verlo con los oídos” (Paz, 1967, p. 71). La actividad colectiva hizo que

la poesía se convirtiera en algo cercano, presente en la vida cotidiana. Con respecto a estas percepciones diarias, Alicia Genovese (2011), sostiene:

En sus múltiples y posibles escenas de escritura, la poesía resiste el achatamiento de la percepción, la rutina de ver lo mismo, y propone nuevos enfoques, nuevas versiones de lo real activadas por la carga o descarga subjetiva de quien escribe. La resistencia del poema a un tipo de descripción, que más que ver, escuchar o tocar parece repetir algo que ya fue escrito, es también la reacción frente a un tipo de percepción automatizada que se reproduce sin el sentido crítico de la propia experiencia, un tipo de percepción alisada y planchada, en la línea de producción fordista (p. 23).

Frente a esta resistencia de la percepción de las cosas y la concepción de “lo poético”, quisimos pensar y brindar una propuesta que movilice y transforme a los estudiantes. Esa transformación, en contacto con los textos, la hicieron los estudiantes y docentes; pero también aquellos que prestaron su tiempo y su oído para detenerse por un instante y dejarse llevar por el arte del susurro y su magia reparadora.

Referencias bibliográficas

- Colángelo, M. (2015). De susurro y susurradores. En *De susurros y susurradores* (pp. 15-41). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Genovese, A. (2011). Poesías y percepción. La utilidad de lo inútil. En *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco* (pp. 23-35). Buenos aires: FCE.
- Giardinelli, M. (2007). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Larrosa, J. Sobre la experiencia. Recuperado de <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Paz, O. (1967). *Corriente alterna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La lectura como partida y compartida

Soledad Chover

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA) 2009. Profesora de *Prácticas del Lenguaje* y de *Literatura* en el nivel Medio en establecimientos de gestión pública y privada desde 2004. Profesora de *Taller de lectura, escritura y oralidad*, *Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura*, *Taller de Literatura Infantil* y *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Profesora referente y organizadora del Debate entre Jóvenes de nivel secundario: “¿Lectura digital vs. Lectura en papel?” en la 1° Feria del Libro Quilmeña, UNQ, 2017. Capacitadora del Curso de Alfabetización Inicial: “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura en el nivel inicial” dentro del marco del PNFP Nuestra Escuela, 2015. Prologuista de la Colección Grandes Lecturas en Salim Ediciones desde 2012. *Expositora en el “XIII Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino”*, realizado en el Teatro Cervantes de Buenos Aires, 2004. Instituto Superior Santa Lucía. Nivel Superior. soledadpum@yahoo.com.ar

El salón de actos en total oscuridad y una linterna que se enciende e ilumina la tapa del libro *Lobos* de Emily Gravett para dar comienzo a una historia inquietante, el sonido de un reloj que acompaña constante la lectura de *¿Qué es el tiempo?* de Antje Damm, un aroma a sopa casera que inunda el salón mientras el auditorio, con los ojos cerrados, sigue la historia de *Rebelión en el puchero* de Silvia Schujer, y un conjunto de voces que jugando a repetir “...ética peléticapelinplampética, pelada peluda pelinplampuda...” se escucha por los pasillos, son sólo algunas experiencias vividas en torno a la lectura literaria que me llevan a escribir para compartir.

Este es un proyecto en etapas, un proyecto que apunta a desandar el camino lector de cada estudiante/futuro docente para revisar, y muchas veces, descubrir textos que permanecían ocultos (una canción de cuna, una rima, una narración, etc.), reencontrarse con ellos, visibilizar el camino lector, para luego seguir transitando y construyendo este recorrido de lecturas propio y alumbrando el de otros. Un proyecto que abarca los cuatro años del Profesorado de Educación Inicial y, que si bien implica todo tipo de lecturas, se centra en la lectura de literatura y más precisamente de literatura infantil.

Algunos datos

Soy profesora en Letras y trabajo en el Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Santa Lucía como docente de las materias Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Taller de Literatura Infantil y Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura. En el espacio de estas materias llevo adelante las actividades que les detallaré, en el marco de la lectura como eje del Proyecto Institucional.

El instituto está ubicado en Florencio Varela, en el conurbano bonaerense. Las alumnas cursan a la tarde-noche, ya que la mayoría trabaja durante el día. El alumnado suele ser heterogéneo con chicas recién recibidas de la educación secundaria, alumnas que han dejado de estudiar varios años por diferentes motivos y otras que luego de mucho tiempo fuera de la educación formal, pero con experiencia en diferentes centros relacionados con

la infancia como comedores, jardines municipales, guarderías, etc., deciden emprender la carrera docente.

Los objetivos que me he propuesto son:

- Reconocimiento, reflexión y construcción del propio recorrido lector.
- Reflexión y construcción del rol de lector, narrador, animador y mediador de literatura infantil.

Si bien se realizan múltiples actividades para la concreción de los objetivos, en cada año existen propuestas nodales por las que pasan las estudiantes. La carrera también se piensa como un recorrido que el alumno transita, y en este camino reflexiona, desarrolla y amplía sus competencias lectoras.

Para comenzar quiero destacar que, además de la mateada literaria, las rondas de lectura, y todo lo que les voy a contar, *leer todas las clases literatura*, regalar a mis alumnas un espacio donde las palabras “no se usan sólo para hacer que sucedan cosas sino para construir ilusiones” (Montes, 2001, p.46) es mi verdadera propuesta en relación con la animación a la lectura. Hacer de la literatura algo de todos los días, buscarle un lugar entre los textos teóricos, las explicaciones, las búsquedas de información y todo aquello que habitualmente ocupa nuestras clases. Abrir un paréntesis en el devenir de los contenidos que se suceden sin parar, a los cuales cada año pareciera que no vamos a llegar y ahí, en ese espacio/tiempo reparado, leer, narrar, escuchar literatura.

Posible itinerario:

Mateada literaria: lectoras y críticas literarias

No existen lectores sin caminos. (Devetach, L., 2014)

En el aula, mientras leemos, analizamos y caracterizamos diferentes textos literarios y no literarios de diversos géneros, nos preguntamos qué es la literatura y construimos una posible definición.

A partir de la lectura y reflexión del libro *La construcción del camino lector* de L. Devetach (2014), observamos nuestros caminos y encontramos nuestra “textoteca interna” para ordenarla o desordenarla, ampliarla, hacerla consciente y ponerla en juego. Miramos hacia adentro y hacia afuera y nos ubicamos en un momento y espacio formando parte de una comunidad de lectores y escritores.

Participamos de un café literario, devenido en mateada, en el cual a partir de un listado de textos de literatura subidos a la página del Instituto Superior y bajo el lema “Santa Lucía lee”, las alumnas eligen uno y lo leen durante el receso de invierno, luego se realiza el encuentro para la mateada literaria. La selección de los textos pretende ofrecer variedad de géneros, de temáticas y de autores y apunta a la ampliación del camino lector de las alumnas. *Inventario 1* de M. Benedetti, *Un mundo feliz* de A. Huxley, *El libro de los abrazos* de E. Galeano, *Final del juego* de J. Cortázar y *Cien años de soledad* de G. García Márquez fueron algunos de los textos sugeridos en la última mateada. En la misma, se invita a las alumnas a sentarse en ronda, leer carteles con palabras dispuestos en el suelo, elegir las temáticas presentes en el texto que leyeron y de manera oral y para la totalidad del grupo comentar qué texto leyeron, por qué eligieron esos conceptos, cómo están presentes en

los textos y si agregarían otros. Formando grupos realizan un afiche representativo del texto, seleccionando frases, ilustrando conceptos, diseñando una contratapa, etc. Como cierre se comparten los afiches que serán pegados en la galería de la institución. Se invita a las alumnas a escoger otros libros que a partir de lo escuchado en este encuentro les hayan despertado interés y continuar leyendo. La selección de textos literarios para la mateada surge a partir de un listado de libros confeccionado por todos los profesores de la carrera, ya que ellos también participan del encuentro. Entre un mate o un café se comparten opiniones, interpretaciones, experiencias.

Ronda literaria: lectoras y narradoras de literatura infantil

Durante todo el ciclo lectivo las alumnas participarán de las rondas de lectura de literatura infantil, para esto leerán y seleccionarán un texto que será compartido en cada clase. La selección es libre, aunque la docente sugiere la lectura de diferentes géneros y autores. La frecuencia de la materia es semanal, habrá un momento de la clase dedicado a la ronda. Sentadas en el piso formando un círculo, mostrarán los libros, leerán el título y el autor, luego la docente o las alumnas elegirán algunos textos para ser leídos. Al finalizar la lectura, se abrirá un espacio de intercambio sobre lo literario, la lectura en voz alta, lo transmitido y lo experimentado por todas. Las observaciones por parte de la docente y las compañeras pretenden ser devoluciones constructivas sobre indicadores concretos como la dicción, el tono de voz, la mirada, así como subjetivos que tiendan a visibilizar el clima creado, lo transmitido, los efectos logrados, para que mediante estos diálogos tanto la lectora como las oyentes podamos revisar y redireccionar en caso de ser necesario, nuestras prácticas lectoras, para llevarlas a cabo en la próxima ronda. Algunos textos leídos en las rondas durante el año 2017 fueron poesías de S. Schujer, L. Cinetto, M.E. Walsh, cuentos tradicionales y diferentes versiones, leyendas, fábulas, cuentos modernos de R. Mariño, G. Roldán, L. Pescetti, E. Wolf, L. Devetach, A. Basch, etc.

Las alumnas, a medida que seleccionan sus textos, primero de forma intuitiva, luego con la sugerencia de la docente y a partir de nuevos intereses surgidos en las anteriores rondas, confeccionan una agenda de lectura donde registran los textos escogidos. Allí, además de anotar los datos bibliográficos del texto, determinan el género y realizan un breve comentario de la obra. La agenda está pensada como una textoteca externa a la cual recurrir en búsqueda de material y que se sugiere seguir realizando una vez finalizada la materia.

Esta misma dinámica de trabajo se lleva a cabo con narraciones orales de literatura infantil. Luego de reflexionar sobre las narraciones orales y la literatura de tradición oral, las alumnas emprenden una investigación sobre un escritor de literatura infantil, al trabajo lo denominamos "Seguimiento de autor". A partir de un listado de sugerencias de autores argentinos de literatura infantil y con la posibilidad de incluir otros a pedido de las alumnas, se investigará acerca de su vida, su trayectoria, sus características literarias y leerá su obra. Este trabajo se llevará a cabo de manera personal durante el transcurso de varios meses, luego, cada alumna compartirá su investigación y narrará un texto del autor investigado, recomendará otros a sus compañeras y fundamentará sus elecciones. Algunos textos narrados durante el año 2017

fueron: *La planta de Bartolo* de L. Devetach, *La casa árbol* de E. Bornemann, *Sapo verde* de G. Montes, *Filotea* de E. Wolf, *Vamos a cazar un oso* de M. Rosen, *En el bosque* de A. Browne, etc. En las rondas circulan nuestros libros, nuestras voces, nuestras miradas, nuestras opiniones, nuestros sentires.

Maratón literaria: Animadoras y mediadoras de literatura infantil

(...) ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes deben ir nuestros esfuerzos (Andruetto, M. T. 2015).

Teniendo en cuenta los textos leídos y narrados en las rondas e incorporando nuevos materiales, seleccionamos algunos para compartir con la comunidad. Dependiendo del año lectivo, leyendo, narrando, susurrando, cantando, etc., participamos en actos del nivel, entramos en las clases de otros cursos y regalamos un momento literario, compartimos el encuentro de profesorados del distrito, pero además de estas y otras actividades, organizamos una Maratón de Literatura Infantil, generalmente, para los primeros años de la escuela primaria de nuestra institución. Para ella, planificamos entre todas, docente y alumnas, cada momento. Reflexionamos sobre los textos elegidos, debatimos, decidimos lectoras, narradoras, escenógrafas, musicalizadoras, presentadoras, etc. y ensayamos. Siempre nuestras maratones van acompañadas de un espacio de intercambio que se abre luego de la lectura, narración o representación literaria. Organizamos, e improvisamos muchas veces también, un espacio agradable para que el momento literario ocurra, acompañamos las lecturas a veces solamente con el libro, otras, con escenografía, disfraces, efectos de luz y sonido y también nos valemos solamente de la voz, el gesto, el ademán y siempre de la imaginación de todos los participantes. En nuestra última maratón los textos seleccionados fueron: *Milo, el gato malo* de S. De Giorgi, *Caperucita rebelde (con causa)* de V. Álvarez Rivera y P. Pino y una selección de poesías de *A la rumba luna* de S. Schujer.

Conclusiones\Impresiones

Mis impresiones son múltiples, destacaré algunas que vuelven a medida que se acumulan los años como docente de estos espacios curriculares. La lectura de literatura no es un hábito en nuestras ingresantes a la carrera docente. El profesorado muchas veces funciona como un lugar-espacio de reencuentro o encuentro con lo literario. La literatura, casi siempre olvidada en la cotidianidad de nuestras alumnas, se vive generalmente como un espacio/tiempo recuperado de goce y libertad.

La lectura de literatura instauro un espacio distinto, único en la carrera. Un momento lúdico, creativo, sin subrayados, ni conceptos principales, donde otra dinámica de acercamiento se pone en práctica, un espacio necesario, en el cual la ficción se hace presente y transforma la realidad de los lectores.

La lectura individual y silenciosa respeta el ritmo del lector, lo conecta con su interioridad y crea un espacio de intimidad entre el lector y el texto, es

necesaria; la lectura en voz alta y compartida, lo integra a una comunidad, le brinda nuevas miradas, nuevas voces, tonos, pausas, etc. En la lectura compartida el disfrute estético se percibe y se contagia.

Algunas frases resuenan en mí: “A leer se aprende leyendo”, “Leer es contagioso”, “Leer literatura es robar un momento a otra cosa”... Casi siempre le robo a mis clases unos minutos para leer literatura y confirmo que es contagioso cuando, por ejemplo, Antonia, una mujer de alrededor de cuarenta años que cursa el primer año del profesorado, me muestra los primeros libros de literatura infantil que compró cuando cobró, o cuando circulan entre las chicas libros prestados para ir leyendo durante el fin de semana, o cuando voy a buscar algún texto a la biblioteca del instituto y no está porque ya lo retiraron mis alumnas, o cuando me llega un whatsapp en las vacaciones de una alumna que está en una feria del libro y no sabe qué textos elegir, o cuando deciden regalar literatura y consultan qué sería conveniente...

Destaco, aunque ya se ha dicho tantas veces, la importancia del rol docente como modelo lector y como mediador de lecturas. Leer en el aula todas las clases, compartir la experiencia lectora es fundamental. Abrir las lecturas, abrir las puertas del salón, abrir las puertas de la institución, abrir... A esto apunta el que yo esté hoy compartiendo, leyendo mi experiencia con ustedes.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2014). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. D. F. México: Fondo de Cultura Económica.

Poesía: ¿para qué?

Carolina Peleretegui

Prof. Carolina Peleretegui

peleteregui@hotmail.com

Ciclo Básico E.E.S.Nº13

Poesía ¿para qué?

la belleza del lenguaje y una manera nueva de comunicarse

¿Dónde?

Observación
la poesía está en todas
partes

juguemos con la musicalidad de las palabras
demostramos libertad de expresarse
como poetas

*Incentivar, nunca
obligar*

al obligar a leer poesía o recitar un
poema, creamos un efecto
contraproducente

No me lo escribas, contámelo

fomentar la oralidad como medio para la
expresión artística/emocional

Poesía en el bolsillo

- ❖ Implementación de la poesía en la biblioteca y en el aula.
- ❖ Motivación a leer por placer. *Lectura de poemas* antiguos y contemporáneos.
- ❖ Estimulación de la memoria auditiva y sonora a través del otro. *Audio poemas*
- ❖ Observación de imágenes cotidianas. Observamos y creamos *objetos poéticos*
- ❖ Observación de *caligramas* como poema visual

Conclusión

Luego de la lectura de diversos poemas y la escritura posterior por parte del alumno de su propia interpretación, la poesía podrá ser entendida entonces como una construcción del sentido a través de la belleza y estética del lenguaje. Se hará énfasis en que el alumno pueda leer en clase o fuera de ella, compartiendo así sus producciones o las de sus compañeros, actuando como intermediario.

Será importante acompañar a los alumnos a encontrar poesía en lo cotidiano y buscar en ese proceso dinámico y participativo, divertirse sacando toda su expresividad y potencialidades.

Para ello será necesario y fundamental la guía, entusiasmo y motivación del docente o mediador de lectura

Maestro lector-maestro mediador: un desafío en la formación docente actual

Claudia Calió
Florencia Lamas

Escuela Normal Superior N° 4 (CABA). Profesorado de Educación Primaria

Claudia Calió es Profesora en Letras (Instituto del Profesorado Sagrado Corazón), Especialista en Alfabetización Inicial (OEI-Universidad de la Plata), Especialista en Animación a la lectura (Universidad de Lima-Animando a leer) y Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona). Actualmente se desempeña como docente en Profesorados de Educación Primaria y en Profesorado en Letras. Dicta cátedras de Literatura Infantil y Juvenil en el Postítulo del Instituto Summa. Ha sido capacitadora docente en CABA y Provincia de Buenos Aires.
calio65@hotmail.com

Florencia Lamas es Licenciada y Profesora en Letras (UBA), Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (CEPA) y Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona). Actualmente se desempeña como docente en profesorados de educación primaria y en secundario de adultos (CENS). Ha participado como formadora en programas de actualización docente y coordinadora en talleres de literatura en el nivel primario.
lamas_florencia@yahoo.com.ar

Esta comunicación se centra en compartir las acciones y reflexiones que desde hace un tiempo estamos desarrollando en nuestra tarea de formar, desde nuestras aulas, maestras y maestros lectores y mediadores en la lectura.

En la Ciudad de Buenos Aires, el Profesorado de Educación Primaria cuenta con cuatro espacios cuatrimestrales centrados en el área de Lenguaje: Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje 1 y 2, seminario de Literatura en la Educación Primaria y Alfabetización Inicial. Estos espacios están vinculados con el campo de las prácticas docentes al que los y las estudiantes acceden una vez que aprueban la primera Enseñanza, bastante antes de cursar el seminario específico de literatura. Frente a esta situación, en nuestras cátedras definimos como eje articulador de los distintos espacios curriculares la formación del futuro docente como mediador de lectura literaria.

Con Colomer (2005), pensamos que la formación de un lector literario en la escuela tiene como objetivo superar la idea de enseñar a leer literatura como un acumulativo de saber historiográfico o de recursos aislados, para atender a nuevas demandas sociales, favoreciendo que los chicos atravesasen la lectura literaria como una experiencia cultural y social y que formen parte activa y creativa en el proceso de recepción. En este sentido, la lectura literaria implica la formación de un lector que interactúe con el texto, dialogando con él de modo que se produzca una cooperación texto-lector que promueva la construcción de sentidos (Colomer, 2005).

Atravesadas nuestras cátedras por el propósito de formar mediadores entre los chicos y los textos literarios, en Enseñanza de Prácticas del Lenguaje 1 inicialmente nos enfocábamos en profundizar en un marco teórico de la lectura de literatura, buscando reflexionar con los estudiantes/ futuros docentes sobre ideas como las siguientes: el carácter polisémico de los textos literarios,

la diversidad de respuestas lectoras que habilitan, las diferencias entre una lectura literal y una lectura inferencial, las estrategias que ponen en juego los lectores, las diferencias entre las propuestas didácticas de comprobación lectora y las que favorecen la construcción de interpretaciones. En este marco, cobraba peso la concepción de círculo lector de Aidan Chambers (2007a), en la que se otorga tanta relevancia a las acciones del mediador como al acto de lectura y las respuestas lectoras. En este círculo, la conversación literaria tiene un lugar privilegiado: un diálogo que invita a compartir los entusiasmos, las perplejidades y los patrones hallados en los textos (Chambers, 2007b), ya que son esas conversaciones las que nos permiten convertirnos en lectores más reflexivos, “más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hacen pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído” (2007a, p. 22). En la cátedra, pensamos la mediación en estos espacios de discusión como un “llamar la atención sobre” aspectos del texto que el docente lector advierte y le parece interesante compartir con los estudiantes, lejos de pretender imponer la propia lectura a través de la formulación de preguntas cerradas, lejos de que sus intervenciones obturen las respuestas personales de los niños.

A partir de la discusión de bibliografía y del análisis de secuencias pensadas como trayectos de lectura (seguir a un personaje, autor o género, o trabajar sobre un problema del discurso literario), solicitábamos a los estudiantes la construcción de propuestas de lectura orientadas a su intervención como mediadores en aula. A la hora de pensar estas intervenciones, estábamos pidiéndoles que se enmarcaran en líneas de acciones que subyacen en la mediación lectora: escuchar a los niños hablar de los libros, generar espacios de lectura compartida y construir los intercambios a través de dispositivos de discusión literaria en los que participaran docentes y pares como facilitadores de la comunicación con el texto (Colomer, 2005). En este camino, leíamos los textos literarios incluidos en las secuencias analizadas; además, cerrábamos todas las clases con la lectura de un cuento para dar a conocer otras obras.

En muchos de los trabajos que producían, notábamos dos problemas recurrentes: por un lado, las dificultades para realizar la selección de textos a incluir en sus trayectos; por otro, la reaparición persistente de algunas consignas clásicas como las de comprobación lectora o las de comentar y dibujar “lo que más me gustó”. En relación con el diseño de las propuestas didácticas, debíamos asumir, entonces, que el marco teórico y los modos de leer que proponíamos no estaban impactando. Pero además, en cuanto a la conformación del corpus y su fundamentación, estos daban cuenta de algunos preconceptos bastante extendidos -en la escuela y en la sociedad- en torno a la selección de textos: el gusto personal del mediador, las ilustraciones atractivas por los colores, la mayor facilidad de los textos breves, la idea de que hay libros para cada edad, la posibilidad de extraer algún “mensaje”, o la preocupación por excluir temas que pudieran provocar sentimientos encontrados en los lectores.

Sin lugar a dudas, nuestro trabajo no estaba conduciendo a revisar los modos de abordar la literatura en el aula aprendidos en las biografías escolares de muchos de nuestros estudiantes. Las ideas que proponíamos -la construcción y confrontación de interpretaciones, la profundización en los textos más allá de la trama, la atención a los modos de representar en la

literatura o a los procedimientos literarios puestos en juego para producir ciertos efectos, entre otros- seguían estando bastante ausentes. Al mismo tiempo, en la selección de textos, veíamos que aparecía con fuerza el tutelaje pedagógico al que se refiere Marcela Carranza (2007), “un tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario”.

¿Cómo superar aquellas consignas que piden “describí al personaje” pero que no profundizan en cómo está construido ese personaje, en cómo impacta eso en el relato? ¿Cómo ir más allá de un “identificá el narrador” que se quede solamente en determinar si se trata de primera o tercera persona, sin discutir qué implica que un relato adopte tal o cual voz, punto de vista y tono? ¿Cómo fortalecer una selección de textos literarios que no se base en criterios como “me gustó”, “es divertido”, “es fácil”, “tiene lindos dibujos”, “deja un lindo mensaje”?

Todos los estudiantes llegan con sus recorridos lectores previos, escolares y personales, más o menos intensos, con diferentes corpus transitados. En algunos casos, esos recorridos construyeron una buena relación con la lectura; en otros, relaciones más distanciadas, con distintos matices en esa distancia. Pero, aun con esas diferencias, observamos que “sus creencias y saberes [...] están basados fuertemente en sus experiencias (como alumnos y como estudiantes en práctica) y en sus biografías lectoras personales” (Munita, 2013, p. 84). En este mismo sentido, hace ya varios años, María Eugenia Dubois (1990) llamaba la atención sobre la diferencia entre el *saber hacer* (sobre la lectura) y el *ser* (lector) y rescataba este último como una condición necesaria para favorecer la formación de lectores e insistía en la necesidad de que el maestro no solo “conozca el proceso 'desde afuera, sino que lo sienta y lo viva 'desde adentro'”. A partir de este planteo de Dubois y de otras investigaciones de la última década centradas también en el perfil del docente como lector, interrogamos una vez más nuestra propia práctica: ¿cómo consolidar o inaugurar un vínculo entre los lectores-futuros docentes y los textos literarios?, ¿cómo favorecer que sean atravesados por la literatura? Al mismo tiempo, ¿cómo favorecer que la lectura literaria deje de ser un “deber ser discursivo” que responde al mandato “hay que formar lectores” para convertirse en una experiencia social y cultural deseada y valorada por los futuros maestros?

Frente al panorama descripto -y a pesar del escaso tiempo de cada cursada, un cuatrimestre-, hace un par de años decidimos redefinir nuestro espacio a partir de dos ejes vertebradores articulados, que definieron dos de los objetivos directrices de la materia: el fortalecimiento de la formación de los futuros maestros como lectores de literatura y la construcción de su perfil como mediadores de situaciones de lectura.

En función de estos objetivos, vimos la necesidad de incrementar los espacios de reflexión y construcción de conocimiento a partir de la praxis, ya que los dispositivos implementados hasta el momento no eran suficientes. Además de reformular algunos aspectos de las acciones que ya veníamos realizando, fuimos sumando otras propuestas, que vamos ajustando en cada nuevo cuatrimestre según lo observado en la implementación en los distintos grupos. Si bien las acciones que definimos no son novedosas -afortunadamente son cada vez más frecuentes en las escuelas-, queremos rescatar el potencial de ponerlas en funcionamiento juntas ya que contribuyen a

crear un ambiente de lectura que va dando lugar, de a poco, a que nuestros estudiantes entablen nuevos o más potentes vínculos con la lectura literaria y su didáctica. Al día de hoy, las acciones que estamos realizando son las siguientes:

- Una “mesa de libros” como punto de partida de la materia. La decisión de elegir como primera acción este dispositivo obedece a que sabemos de su impacto por experiencias previas. Una manta en el piso y la disponibilidad de variedad de libros y de tiempo para la lectura personal resultan provocadoras y fuente de entusiasmo tanto para quienes ya han vivenciado el dispositivo como para los que lo experimentan por primera vez. En esta primera mesa, tienen bastante presencia los libros álbum, por lo general desconocidos por nuestros estudiantes y especialmente invitantes para aquellos que no han construido una buena relación con la lectura literaria. En estas escenas lectoras observamos diferentes reacciones, casi siempre entusiastas. Hay quienes se precipitan sobre los libros seducidos por la disponibilidad, los que se muestran seguros o los indecisos en la elección; se producen momentos de profundo silencio, seguidos de otros en que escuchamos cómo se recomiendan libros. Casi siempre nos cuesta interrumpir las mesas, que se extienden al menos 40 minutos; lo hacemos cuando comienza a surgir desde los mismos lectores la necesidad de hablar de sus lecturas. Entonces, damos paso a una conversación en la que se van tramando impresiones y reflexiones tanto sobre lo leído como sobre el dispositivo; un espacio en el que los lectores comienzan a pensar sobre su propia lectura y su implicancia con el texto. Y estas reflexiones se entretajan con los recuerdos de sus biografías lectoras, como cuando Marina contó que nunca antes había estado en una situación así y que la emocionaba, que la había reconectado con su infancia, con leer despreocupada, con colecciones de su niñez que la habían hecho recordar otras lecturas. Con uno de los cursos, repetimos esta actividad hacia el final del cuatrimestre, pero con una consigna distinta: la selección de los libros la realizaron los estudiantes. Cada uno debía elegir tres textos para aportar a la mesa. En la reflexión posterior, nos interesó hacer foco en los criterios que guiaron la selección, en la búsqueda por someter a discusión los estereotipos que mencionábamos antes y que reaparecen con fuerza una y otra vez; con alegría, notamos que, en las elecciones, esos estereotipos iban teniendo menos peso.

- Lectura en voz alta de un cuento, por parte de la docente, al final de cada clase. En esta decisión se conjugan varios motivos: por un lado, contribuir al enriquecimiento de la textoteca (Devetach, 2008) de los estudiantes, incluyendo autores, géneros, temáticas y propuestas estéticas diferentes; por otro, revalorizar la acción de leer/ que nos lean en voz alta; en tercer lugar, evidenciar la relevancia que tiene para nosotras la lectura literaria en la escuela, dado que le dedicamos un tiempo de cada una de las clases. Año tras año, reconfirmamos la potencia de esta acción en los comentarios de los estudiantes que dicen, como Gonzalo, que “me sirvió para entender que la lectura puede tener lugar en las aulas todos los días, que no es necesario plantear siempre una actividad después” o como Gaia que cuenta que “fue reencontrarme con que me lean”. Entusiasma ver que, cuando por algún motivo no llegamos a leer, en la clase siguiente viene el reclamo de “hoy nos tenés que leer dos porque el otro día no leíste”...

- Un trayecto de lectura. Desde la segunda clase, proponemos un itinerario que supone la lectura y discusión de varios textos en torno a un hilo conductor. Actualmente, el elegido es la concepción de héroe en relatos de distintas tradiciones y épocas y sus reformulaciones actuales; Gilgamesh conversa con Simbad, el Rey Arturo, Odiseo, el Sastrecillo valiente o Efraín -el protagonista de “Un héroe” de Ricardo Mariño-, entre otros. En esas primeras sesiones de lectura, el foco está puesto en la vivencia de nuestros estudiantes como lectores, para luego dar paso a la reflexión de esa experiencia en diálogo con bibliografía teórica sobre la lectura. Las lecturas -que adoptan diversas modalidades: leemos nosotras para la clase, leen en grupos, leen en sus casas- son seguidas de espacios de discusión literaria mediada en los cuales nuestras intervenciones se orientan a favorecer la búsqueda de indicios textuales significativos y la construcción y fundamentación de las argumentaciones, a alentar que los textos dialoguen con lecturas previas u otras producciones culturales, a ofrecer metalenguaje para hablar de los libros (Munita y Manresa, 2012). El foco se pone especialmente en cada texto en su singularidad y en los saberes específicamente literarios (voz narrativa, manejo de la temporalidad, construcción de personajes, intertextualidad, los géneros y sus rupturas, los modos de narrar, las estrategias discursivas). Debemos aclarar que este es solo un primer acercamiento al texto literario como objeto de estudio ya que este se aborda en profundidad en el seminario de literatura que cursan más adelante. Una vez que nuestros estudiantes atravesaron el trayecto, les proponemos elegir un cuento y elaborar un guión posible para abrir un espacio de discusión literaria con un grupo. Nos interesa destacar que no pensamos el diseño de estos guiones como una versión remozada del clásico “cuestionario” ni pretende ser una propuesta aplicacionista. Lo que buscamos es que, al realizarlos, los futuros maestros profundicen en sus propias lecturas y decidan qué aspectos de la singularidad de los textos vale la pena poner en discusión; como ya dijimos, estas intervenciones posibles no deberían obturar las lecturas personales de los chicos sino llamar la atención sobre aspectos interesantes que tal vez pasaron por alto.

- Lectura de dos novelas. Todo el grupo lee una misma novela, elegida por las docentes en función de las posibilidades que ofrece para abordar distintos problemas del discurso literario; hemos leído *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre, y este cuatrimestre la elegida es *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, de Graciela Montes. En una fecha convenida, abrimos el espacio de discusión sobre la novela con la modalidad ya mencionada; en todos los casos, notamos un alto nivel de participación y una profundización cada vez mayor en ese “tirar de los hilos” de la trama y de cómo está escrita. La segunda novela se lee en el marco de un trabajo práctico grupal. Este consiste en la lectura de una obra y el diseño de una propuesta de lectura para un grado; incluye: definición de modos posibles para leerla, determinación de algunos ejes de discusión sobre ese texto, elaboración de un guion de intervenciones posibles en una conversación literaria. En este caso, cada grupo elige una novela de una lista de clásicos —en original completo, no adaptación— dada por nosotras: *Pinocho*, *Peter Pan*, *El mago de Oz*, *Frankenstein*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, *La isla del tesoro*, entre otros. Después del recorrido realizado, la mayoría de los trabajos (no todos) evidencian lecturas y propuestas de intervención que superan las consignas clásicas de las que hablábamos.

- El sobre. A un grupo le propusimos que cada estudiante seleccionara un libro propio que consideraba valioso que sus compañeros leyera. Debía llevarlo en un sobre cerrado, con la inscripción de una pista para que los potenciales lectores hipotetizaran sobre su contenido a la hora de elegir “a ciegas”. Cada uno se llevó un sobre y, dos semanas más tarde se abrió la conversación entre quien aportó el libro y quien lo eligió. Pudieron vivenciar una vez más la pluralidad de voces en torno a un mismo libro y reflexionar sobre la necesidad de fundamentar las selecciones de textos.

En esta comunicación, nos enfocamos en el desarrollo que estamos realizando en Lenguaje 1, centrado en textos narrativos; esta línea de trabajo se continúa en Lenguaje 2, pero en ese caso, alrededor de la poesía y con otras acciones. Creemos que la implicación personal con la lectura literaria está favoreciendo la no aplicación mecánica de recetas, la exploración de modos de leer con los chicos, la ampliación del canon. Al mismo tiempo, en todos los casos, el foco puesto en proponer variadas escenas y modos de leer posibles de ser apropiados y transformados por los futuros maestros en sus aulas va impactando en sus diseños didácticos. Sabemos que falta recorrer mucho camino, pero las respuestas de nuestros estudiantes nos alientan a seguir pensando acciones y a desarrollar proyectos, hacia adentro del área pero también hacia la comunidad educativa de la que formamos parte.

Referencias bibliográficas

- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria*, 202. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de lectura*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007b). *Dime*. México: FCE.
- Colomer, T (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Dubois, M.E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y Vida*, 11 (4), 32-35. Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria; en Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

Mesa 3. El taller de escritura. Comentarista: Carina Curutchet (UNMdP. Jitanjáfora)

1. Traficando palabras. Un mercado que promete encuentros diferentes. Noelia Barrón y Micaela Villegas.
2. Literatura en movimiento: poesía performativa en el aula. Malena Gazaba.
3. Un, dos, tres, probando... Llevar a Sarmiento a un taller escolar. Marinela Pionetti.
4. Hay bardo en la escuela. La narración oral como herramienta para el taller de escritura. Paula Lértora y Florencia Casanova.
5. "Autor y compositor: dos experiencias áulicas que lo ilustran". Silvia Cerva.

Los trabajos reunidos en esta mesa presentan diversas experiencias relacionadas con la práctica de la escritura y, específicamente, orientadas hacia la realización de talleres de escritura en distintos niveles educativos.

Así, Noelia Barrón y Micaela Villegas, en su trabajo titulado "Traficando palabras. Un mercado que promete encuentros diferentes", nos cuentan un proyecto llevado a cabo por docentes y estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Primaria que consistía en la realización de una kermesse itinerante "que posibilitara espacios lúdicos y festivos de encuentro entre lxs niñxs, la palabra poética y los juegos de (y con) el lenguaje".

Marinela Pionetti, con su ponencia "Un, dos, tres, probando... Llevar a Sarmiento a un taller escolar", nos cuenta su experiencia de lectura y escritura con el Facundo de Sarmiento en dos escuelas secundarias. A través de la narrativa, vemos cómo estos encuentros muestran que, a partir de atractivas propuestas de escritura de invención, ciertas lecturas "olvidadas" por algunos Diseños curriculares pueden aún tener vigencia entre los lectores actuales.

Por su parte, Malena Gazaba nos presenta su trabajo "Literatura en movimiento: poesía performativa en el aula". En dicha experiencia, la autora narra una secuencia de taller de escritura poética en un tercer año de una Escuela Secundaria, en la que, luego de la escritura de poemas, propone que los chicos lleven a cabo performance de poesía, estimulando el desarrollo de la palabra, la voz y la mirada.

En esta línea, Paula Lértora y Florencia Casanova presentan "Hay bardo en la escuela. La narración oral como herramienta para el taller de escritura", trabajo en el cual exponen un proyecto de lectura y escritura literarias, realizado con alumnos de 6to año de la Escuela Secundaria, en el que se incorporó la narración oral como una forma diferente de apropiarse de los textos literarios leídos y de recrearlos a través del cuerpo y la voz.

Finalmente, Silvia Cerva, en su ponencia "Autor y compositor: dos experiencias áulicas que lo ilustran", nos cuenta dos proyectos en los que se relacionan la poesía, la música y la educación. Uno de ellos fue desarrollado con niños de sala de 5 de Nivel Inicial y el otro, con alumnos de 4to y 5to año

de la Escuela Primaria. Los niños analizan obras musicales, componen las propias y graban sus productos finales, experimentando la creación musical.

Prácticas innovadoras, desescolarización de la literatura, pensamiento crítico, puesta en voz, son algunos de los conceptos que atraviesan estas experiencias, las reúnen y las hacen dialogar en una orquesta de voces que nos invitan a experimentar la dinámica del taller de escritura, a “encontrar un tiempo y un espacio “desescolarizado” (...). Una modalidad que no siente sus bases en el “deber”, sino que apunte a la libertad del encuentro con las palabras.” (Andruetto, M.T. y Lardone, L., 2011, p. 30)²² (Por Carina Curutchet²³).

²² Andruetto, M.T. y Lardone, L., 2011, El taller de escritura creativa, en la escuela, la biblioteca, el club, Córdoba, Comunicarte.

²³ Profesora en Letras (UNMdP), actualmente cursa la Maestría en Letras Hispánicas. Se desempeña en la cátedra “Didáctica Especial y Práctica Docente” de Letras, en institutos terciarios y en escuelas secundarias. Ha formado parte de la organización y comité de referato de diversas jornadas y ha participado como expositora en congresos. Ha publicado artículos y reseñas en revistas y páginas de divulgación. Es socia de la ONG Jitanjáfora.

Traficando palabras. Un mercado que promete encuentros diferentes

Noelia Barrón
Micalea Villegas

Noelia Barrón

Profesora en Lengua y Literatura (UNRC), Diplomada en Lectura, escritura y pensamiento crítico en el Nivel Superior (UNRC). Docente a cargo de los espacios curriculares Literatura en el Nivel Inicial, Literatura en el Nivel Primario y Oralidad, lectura y escritura, en la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza. Docente de Lengua y Literatura en el C.E.N.M.A N° 73 Dr. Arturo Jauretche.

noelia_barron@yahoo.com.ar

Micaela Villegas

Profesora de Lengua y Literatura (UNRC), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente a cargo de los espacios Oralidad, Lectura y Escritura, Lengua y su didáctica y Literatura en el nivel primario, en la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, Río Cuarto.

profemvillegas@gmail.com.

Escuela Normal Superior Justo J. de Urquiza, Río Cuarto; Profesorado de Educación Primaria

En el corazón del invierno pasado, la Escuela Normal Justo José de Urquiza, (institución en la que estamos a cargo del espacio Literatura en el Nivel Primario), recibió la visita de representantes de la Biblioteca Pedagógica “Maestro Isidro Cordero”, dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento, Información y Evaluación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, con sede en Río Cuarto. A través del espacio de Práctica docente III a cargo de la Profesora Andrea Celi, la Biblioteca nos invitaba a gestar, coordinar y llevar a cabo, de manera mancomunada entre docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP), un “Mercado de letras” destinado a niñas y niños de distintas escuelas primarias de nuestra ciudad. La idea inicial, fue generar una suerte de kermesse itinerante que fuese recorriera diversas plazas de la ciudad y posibilitara espacios lúdicos y festivos de encuentro entre lxs niñxs, la palabra poética y los juegos de (y con) el lenguaje.

Ante la bella invitación recibida, estudiantes y docentes respondimos con entusiasmo, pero, también, con ciertos temores, ya que sabíamos que deberíamos sortear dificultades tales como la inminencia de los exámenes de julio, el posterior inicio de las prácticas en las escuelas asociadas, el consabido incordio para establecer momentos de encuentro fuera de los horarios habituales y algún que otro etcétera. Sin embargo, apostamos a coincidir, ceder y reprogramar plazos y tareas para que, antes de que terminara el ciclo lectivo, pudiéramos dar inicio a esta feria trashumante de la palabra.

La propuesta acercada contemplaba la conformación del mercado de letras a través de diferentes puestos de juegos con palabras orales y escritas, en los que lxs niñxs pudieran regalar, intercambiar, armar y desarmar palabras, adivinanzas, coplas, relatos, etc., en torno a un determinado eje o núcleo temático. Los puestos sugeridos al equipo fueron: degustación de palabras, palabras de amor, palabras de segunda mano, palabras que desafían, palabras pintadas, cadena de palabras, palabras que cuentan, palabras rodantes, palabras que se dan, palabras usadas y palabras para crear.

El pensar actividades capaces de trascender el aula, como espacio físico donde ocurren la enseñanza y el aprendizaje, realmente generó un alto desafío entre las alumnas. Poder desestructurar la planificación de aquellas actividades, recursos y tiempos más habituales en su recorrido formativo, resultó un reto que demandó trabajo de seguimiento y acompañamiento por parte de las docentes, pero, sobre todo, enriqueció el intercambio, colaboró en pensar ideas locas que a medida que se plasmaban resultaban posibles de ser llevadas a cabo.

Por cuestiones organizativas (cantidad de estudiantes, tiempos y obligaciones académicas), de estos once puestos iniciales seleccionamos algunos que, si bien partieron del concepto sugerido, fueron mutando y ampliándose en función de ideas, gustos y preferencias de sus responsables.

Para cada uno de los puestos, se definieron pequeños equipos de trabajo, los cuales estuvieron formados por dos coordinadoras (estudiantes de tercer año del PEP, quienes fueron responsables de la selección de materiales, delineación de las actividades y juegos, diseño y realización de la ornamentación del stand, creación de los materiales lúdicos, etc.) y dos o más estudiantes colaboradoras (estudiantes de los primeros años de la carrera, quienes fueron un importante apoyo en las actividades recién mencionadas y en la realización efectiva del mercado). Estos grupos fueron monitoreados y asesorados por las docentes coordinadoras del proyecto. Compartimos la coordinación con Carina De Giorgi y Andrea Celi, profesoras de Práctica Docente III, Silvia Capriccio y Paola Toranzo, docentes de Seminario Rural; quienes además participaron de la escritura de esta comunicación.

A su vez, se establecieron reuniones de socialización de los avances realizados al interior de cada equipo, con el objetivo de evitar solapamientos, repeticiones, superposiciones y de favorecer el enriquecimiento de las estudiantes a partir del intercambio de ideas y materiales entre pares.

El mercado fue pensado para recibir la visita de alumnos del segundo ciclo de educación primaria de cuatro escuelas por la mañana, y de otras cuatro, por la tarde, y de modo consecutivo. Merced a que esta logística estuvo a cargo de la Biblioteca Pedagógica Maestro Isidro Cordero y la Secretaría de Planeamiento, Información y Evaluación del Ministerio de Educación de Córdoba, pudimos focalizar en los aspectos educativos de este festivo encuentro entre niños de primaria y estudiantes del profesorado de Primaria, futuras profesoras.

El día que volaron letras...

En busca de un tiempo adecuado dentro del calendario de cursada del profesorado y luego de un par de corrimientos de fecha en esa búsqueda, llegó el día. La jornada se presentó, en la plaza Sarmiento, como una típica jornada de agosto en Río Cuarto: viento, viento y más viento. Volaron banderines, hojas, lápices y hasta decorados enteros; tras ellos, correteamos estudiantes y docentes, tratando de evitar que por descuido fueran a parar al patio de algún vecino.

Cuando llegaba un contingente, se le daba la bienvenida, se entregaba a cada niño un boleto que sellaría en cada stand, y se los invitaba a armar libremente el recorrido por los diferentes puestos, en los que pudieron participar de las siguientes actividades:

- Pintapoesía: Leer breves poesías y, motivados por estas lecturas, intervenir en la elaboración de un mural colaborativo, realizado con pinturas y con diferentes materiales reutilizados
- Palabras que cuentan: Luego de escuchar la narración de los relatos “Monigote en la arena” (Devetach, 1984) y “Julia, la de los pelos largos” (Montes, 2011) ayudados por cubos con diferentes imágenes disparadoras, los niños pudieron inventar y narrar a sus compañeros distintas historias.
- Palabras de segunda mano: Jugar a reinventar poemas cambiando algunas de sus palabras por términos de diferentes procedencias dialectales.
- Palabras que se dan: Disfrutar de un breve poema susurrado al oído y asumir el desafío de susurrarlo a cinco personas que anduvieran por la plaza.
- Palabras de amor: Escuchar, apretados debajo de un colorido paraguas, el relato de una breve historia de amor; luego, escribir deseos, anhelos y sueños personales en papelitos que se ataron a globos para, más tarde, dejarlos volar.
- Palabras usadas: En equipos, jugar a resolver sopas de letras con palabras un poco viejas, gastadas o caídas en desuso.
- Degustación de palabras: Con los ojos vendados, descubrir qué alimento tenían frente a sí, a partir de pistas dadas por los compañeros, y a partir del sabor, la textura y el aroma.
- Cadenas de palabras: Jugar al pasapalabras, al teléfono descompuesto e incluso elegir un personaje de una película o serie para inventar una historia disparatada.

Además, en el centro de la plaza, se dispuso una mesa servida con libros y revistas para que quienes terminarán el recorrido pudieran elegir algún texto y sentarse a leer de manera silenciosa o compartida.

La jornada finalizó con mucho cansancio, ya que fueron entre siete y ocho horas de trabajo intenso al aire libre; sin embargo, el cansancio estuvo acompañado en igual proporción por la gratificación, al ver la participación alegre y curiosa de los niños, quienes se despidieron agradecidos y con largos saludos, mientras partían de la plaza.

La experiencia en las voces de los diferentes actores...

El balance fue positivo para todos, ya que de diferentes maneras la actividad nos permitió dimensionar alcances y desafíos que se presentan en propuestas que intentan sortear la monotonía de los tiempos y espacios acostumbrados y que procuran, al decir de María teresa Andruetto, “encontrar un tiempo y un espacio “desescolarizado” (...). Una modalidad que no siente sus bases en el “deber”, sino que apunte a la libertad del encuentro con las palabras.” (Andruetto y Lardone, 2011, p. 30).

Rosana y Evangelina, estudiantes del Profesorado, relatan así su experiencia: “en el transcurrir de la jornada sufrimos la pérdida de la estructura del stand debido al fuerte viento, por lo que la decoración no resultó tan atrayente como habíamos planeado. En general, estuvimos muy entretenidas, y nos sirvió para darnos cuenta que cuesta mucho hacer que los niños y niñas se expresen ante sus compañeros, quizás por miedo al ridículo, quizás por temor a equivocarse; nuestra estrategia fue darles ánimo y pedirles a quienes escuchaban una palabra de aliento para quien tenía la valentía de contar su relato”.

Ante esta situación y otras que se han presentado en la formación se abren interrogantes y reflexiones que tienen que ver con las estructuras forjadas que cargan quienes habitan la escuela, esquemas que poseemos y que muchas veces aparecen y se ponen en juego a la hora de planificar, de enseñar y también de aprender. Muchas investigaciones en el campo de la didáctica (que, a su vez, han recuperado aportes de la sociología, la psicología cultural, etc.), han ayudado a comprender el impacto de nuestra historia escolar en el accionar docente cotidiano; conceptos como biografía escolar (Alliaud, 1999) o enseñanzas implícitas (Jackson, 1999), ampliamente vigentes en los discursos del campo educativo, nos recuerdan que enseñamos-en gran parte- como nos enseñaron desde niños, más allá de las teorizaciones que podamos haber construido durante el proceso de formación docente. Sin embargo, también sabemos que los procesos de objetivación -en términos de Bourdieu- de esas prácticas, contribuyen a rectificarlas o ratificarlas. El distanciamiento y la reflexión sobre estas experiencias, permiten revisar y fundamentar nuestras decisiones e intervenir en nuestras propias acciones, es por esto que apuntamos hacia este camino con algunas intervenciones y guías que realizamos las docentes acompañantes sobre las actividades iniciales propuestas por las alumnas.

Carina De Giorgi, una de las profesoras de Práctica docente III, valora especialmente que “se puso en circulación la creatividad, el humor, los juegos con palabras, los colores, la fantasía y el disfrute por aprender.”

La experiencia nos posibilitó, como docentes de Literatura en el Nivel Primario, dimensionar el compromiso, la voluntad y la creatividad de las estudiantes y, también, advertir aspectos que debían ser profundizados y reforzados al interior de nuestros espacios curriculares: afinar los criterios de reconocimiento y selección de textos literarios de calidad, ricos, potentes y polisémicos; desnaturalizar y cuestionar la “pedagogización” del abordaje de la Literatura, en el Nivel Primario; trasponer límites en el desarrollo creativo de la planificación de actividades con carácter lúdico y capaces de propiciar encuentros placenteros y de disfrute con el lenguaje, entre otros.

Estos son ejes que, si bien habían sido discutidos con una apoyatura teórico-crítica durante la cursada, resurgieron como reflexiones y desafíos genuinos a la hora de abordar una experiencia escolar real que intenta romper con los tiempos, espacios y modos habituales de la escuela, en la que el sentido se juega en la relación niñxs- palabras- disfrute/juego.

Este corrimiento, este ubicarnos en un espacio-tiempo distinto al del aula resultó una herramienta muy potente para insuflar creatividad, particularmente, a la planificación en literatura que a veces encontramos algo adormecida. Este corrimiento exigió pensar no sólo lecturas y producciones diferentes, sino también un estado de arte capaz de atravesar todos los componentes de la situación de enseñanza, un “paisaje” y un espectro amplio de materiales igualmente potentes, capaces de cobijar o alentar vínculos de disfrute con la palabra: una tela grande y rústica para pintar palabras, una mesa de frutas y verduras frescas para probar, paraguas coloridos, con largos flecos como cortinados, susurradores artísticamente embellecidos, cubos, entre otros. En este sentido, salir de esa zona confortable o habitual que es el aula, ha constituido, para la cátedra de Literatura en el Nivel Primario, una experiencia fructífera para regresar enriquecidas al trabajo sobre propuestas áulicas, para

repensar el sentido y las formas del taller de escritura de invención fuera, pero también dentro del aula y de la escuela.

Por su parte, las maestras a cargo de los grados que visitaron el mercado, consultaron y tomaron nota de textos y actividades, a la vez que socializaron espontáneamente lecturas y trabajos realizados con los niños, dentro del aula. De esta manera, la propuesta posibilitó una inicial articulación e interacción entre lxs niñxs, las maestras, las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria y lxs docentes del Nivel Superior, que visualizamos como una promesa fértil.

El desafío para este ciclo lectivo que comienza se vincula con poder mejorar, sostener y diversificar la propuesta, a la luz de la experiencia transitada, especialmente, a partir de la posible recuperación de las devoluciones de lxs niñxs y sus maestrxs.

Este primer mercado de letras fue un momento que inició un camino, un río de palabras, de gestos para disparar ideas, provocar, hacer pensar y sobre todo jugar con nuestra lengua. Los buenos cuentos suelen presentar un final polémico, interesante, desafiante y prometedor de nuevas historias... Estamos en la búsqueda de este final...

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1999). La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje. Reseñas de investigación. Revista *Propuesta educativa* N° 23, p. 89.
- Andruetto, M y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa, en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Cañón, M y Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Devetach, L. (1984). *Monigote en la arena en la arena*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D.F.: FCE.
- Graciela Montes (2011). Julia, la de los pelos largos. En *Doña Clementina Queridita, la Achicadora* (pp. 49-64). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ramos, M. C. (2013). *La casa del aire: Literatura en la escuela*. Neuquén: Editorial Ruedamares.

La literatura en movimiento: poesía performativa en el aula

Malena Gazaba

Estudiante de la carrera del Profesorado en Letras y de la carrera de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desempeña tareas docentes en la materia Prácticas del Lenguaje de la Escuela Secundaria Nuestra Señora del Camino de la ciudad de Mar del Plata.

Institución: Escuela Secundaria Nuestra Señora del Camino

Nivel: 3º año

g14malen@gmail.com

Introducción

Un taller de escritura dentro del aula pone en juego variados factores que guían a cada estudiante en el proceso de invención de un texto. Por un lado, la posibilidad de reescribir algo las veces que sea necesario: el uso del borrador ocupa un lugar primordial en este tipo de prácticas, ya que los estudiantes pueden usarlo a su gusto y transformarlo en un espacio propio, en el que se sientan cómodos y libres. En este sentido, resulta necesario aclarar que la escritura no es pensada aquí como un producto de la inspiración artística y del talento de algunos, sino como un proceso cuyo resultado requiere trabajo, análisis, corrección y selección, y que todos podemos experimentar. Por otro lado, el taller promueve la socialización de los trabajos realizados, porque en este se apunta a compartir, con los otros participantes, las producciones realizadas, a intercambiar ideas, a comunicarse, a escuchar y ser escuchado. Y en tercer lugar, el taller dentro del aula permite romper con ciertas estructuras tradicionales de la educación, permite reacomodar los asientos para transformar las miradas, las perspectivas desde las que se aprende y se crea en la escuela.

Como estudiante del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, realicé mis prácticas docentes durante el 2017, en un tercer año de secundaria. La experiencia que se comunica aquí es la del trabajo final que realizamos con los estudiantes: la invención de poesía performativa a través de la dinámica del taller. No se puede desaprovechar la oportunidad educativa que es el aula para ampliar la mirada y aumentar la voz. La escuela, como propone la escritora Graciela Montes (2007), es “la gran ocasión” (p. 50): un tiempo y espacio propicio, un estado de ánimo, la oportunidad de que los sujetos aprendan y de que la sociedad se llene de ideas críticas. Es por este motivo que este proyecto didáctico se centró en el intercambio de ideas y en la construcción de caminos de lecturas, basada en la socialización de las diferentes voces y miradas y el trabajo en equipo.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia que comunico se llevó a cabo luego de haber trabajado el género lírico durante varias clases. En el momento de dar un cierre a lo que veníamos haciendo, les presenté a los chicos el poema “Gratitud” de Oliverio Girondo, lo leímos entre todos, disfrutamos del texto y, luego, analizamos cómo había sido construido. El poema inicia con un “Gracias aroma / azul, / fogata / encelo. / Gracias pelo / caballo / mandarino.” y repite esta estructura hasta el

final pero cambiando las palabras a las que se agradece. Al invitar a los estudiantes a que pensarán lo que les pareció que hizo el poeta allí, surgieron ideas como “hizo una lista de cosas”, “se sentó en un parque y anotó todo lo que veía” y “agradeció”. A partir de estas respuestas, invité a los jóvenes a escribir en una hoja una lista de sus gustos personales y de las cosas que ellos creían que hacían buena a la vida. En la siguiente clase, comenzaron a escribir sus propios poemas de agradecimiento en un borrador, probando las diferentes palabras pensadas y combinándolas como desearan. Esta propuesta llevaba adelante un proceso de aprendizaje basado en la práctica y corrección de los textos, en la idea de que la escritura no es un “don” de unos pocos sino un ejercicio que requiere dedicación y trabajo, que requiere borradores y correcciones, estrategias, creatividad y disfrute; es decir, que debe llevarse a cabo de una manera más consciente y reflexiva. El objetivo no era formar escritores sino brindar herramientas y generar el espacio propicio para experimentar la escritura y expresar todo aquello que el joven sentía necesidad de exteriorizar. A partir de este proceso, el estudiante construía su identidad y su subjetividad. Al ir terminando, me mostraban sus producciones y me resultaba interesante leerlas porque todas eran diferentes y contenían muchos elementos que identificaban a su escritor y lo diferenciaban del resto, ya sea sus gustos o deseos. Algunos también leyeron sus poemas en voz alta para compartir con el resto de los compañeros. El Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) reconoce las prácticas juveniles y las experiencias pedagógicas de la escolaridad como herramientas para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación de los sujetos para el mundo adulto. Esta práctica de escritura partió de esa propuesta para hacer posible la formación de sujetos que se expresaran, actuaran y transformaran la sociedad con libertad, que fueran capaces de reconocerse como verdaderamente eran y pudieran mostrarlo al mundo.

Un segundo momento de este taller de invención tenía que ver con la creación de una *performance*, a partir de los poemas creados. El trabajo con prácticas innovadoras, como el ejercicio del taller de lectura y escritura y la visualización de *performances* de poesía, tenía como finalidad despertar el interés personal de los jóvenes tanto por la lectura como por la escritura, estimular el desarrollo de la palabra, de la voz, de la mirada. La literatura no debía ser sólo un objeto escolar sino también una herramienta desescolarizada, utilizada para ampliar nuestras ideas y saberes, para ser ciudadanos libres, creativos y críticos. El taller de escritura en el que estábamos trabajando se convirtió en un breve taller de teatro en el que buscábamos expresar con el cuerpo aquellas palabras que nos identificaban, aquellos agradecimientos que habíamos escrito. Corrimos los asientos hacia los costados del aula y los chicos comenzaron a caminar en silencio, concentrados en cómo caminaban y cómo se movían. Les fui proponiendo ciertas indicaciones para recorrer el espacio y, de a poco, ellos se fueron soltando. Por supuesto que no faltaron las risas al pasar cerca de sus amigos, pero eso también era parte de este proceso de expresión y apertura. Con esta actividad se buscaba generar cierta confianza dentro del grupo que permitiera la producción de *performances* y la muestra de las mismas a los compañeros y docentes. Al terminar esta actividad, sentados en círculo, conversamos sobre las diferentes sensaciones que fueron surgiendo, pudiendo observar que algunos se sintieron cómodos y otros no pudieron concentrarse tanto, pero me

pareció importante resaltarles que esto había sido sólo un acercamiento a una práctica distinta de las que acostumbrábamos a hacer en Prácticas del Lenguaje y en la escuela misma, era sólo un principio de ruptura para acercarnos a nuestro objetivo: que la poesía se convirtiera en *performance*, que la escritura se volviera movimiento.

Un espacio de nuestras clases lo dedicamos a comprender en qué consistía la poesía performativa y la herramienta que resultó más útil fue la observación de otros sujetos llevándola a cabo. Visualizamos videos de poesía performativa realizada en el subte, en un bar, en una escuela o en la calle, y esto ayudó a acercar la práctica a los estudiantes. Los chicos entendieron estas obras artísticas como interrupciones en la vida cotidiana que descolocaban al público, que lo sorprendían para conmoverlo. Y ahora era el momento de comenzar a crear un espectáculo propio, que interrumpiría el aula de clases y estaría destinado a los compañeros del colegio y a la profesora. Los invité a ponerse en grupos de aproximadamente cinco integrantes para poder comenzar a pensar qué hacer. La consigna consistía en que cada grupo tomara los poemas creados por sus integrantes e hiciera de ellos uno solo (podían seleccionar uno, mezclarlos todos o inventar uno nuevo inspirados en lo ya producido). Una vez terminado este paso, debían pensar en diferentes expresiones artísticas o corporales para complementarlas con el poema, crear una *performance* y presentarla a la clase. Para esto, les aconsejé que pensarán en aquellas prácticas que disfrutaban de hacer como cantar, ilustrar, bailar, actuar, tocar algún instrumento, hacer algún deporte, cocinar, u otras opciones, y que trasladaran las mismas al poema, que buscaran hacer llegar su creación al público de una manera llamativa y, sobretodo, expresiva. Todo este proceso de invención también se realizó por medio del uso de borradores, que íbamos corrigiendo a medida que pasaban los encuentros compartidos hasta alcanzar un resultado con el que todos estuvieran conformes. Durante las clases iba pasando por los grupos y observaba que todos trabajaban y aportaban ideas al armado de la presentación; la mayoría unió partes de los poemas de todos, un grupo creó un nuevo poema para agradecer al fútbol, se mostraban entusiasmados con la tarea, me preguntaban si podían disfrazarse o si podían hacerlo en el patio porque hablaban sobre la naturaleza. Y el trabajo final cada vez iba alcanzando más su objetivo: llevar la literatura a la vida cotidiana. Luego de terminar de pensar, de ponerse de acuerdo y de ensayar sus ideas, todos estaban listos para poner en escena sus obras de arte. Me sentí satisfecha con este proceso porque, finalmente, todos pudieron pensar en maneras de expresarse que los hicieran sentir cómodos y que les resultaran atractivas. También fue positivo el hecho de que todos hubieran trabajado en sus grupos, repartiendo las tareas y teniendo, todos, participación activa.

El día de las presentaciones les pedí que formáramos un semicírculo con los bancos y que se ubicaran dentro del mismo. Les propuse que relajaran el cuerpo y que comenzaran a dibujar con sus pies en el suelo y en el aire, que de los pies pasaran a las rodillas, a la cadera, a la panza, a los hombros, los codos, las manos y la cabeza. Los chicos se reían y se animaban a moverse. Algunos exageraban más y otros hacían movimientos más pequeños y tímidos, pero lentamente se iban soltando. De esta forma, disponíamos los cuerpos para lo que haríamos a continuación: las *performances*. Me senté entre el público y observé cómo iban pasando todos los grupos: Jesús se disfrazó de Gloria Trevi y comenzó a cantar, Candela dibujó un gato en el pizarrón,

Agostina caminó comiendo helado, el grupo que dedicó su poema al fútbol trajo pelotas y canciones de hinchada para mostrarnos, otro grupo nos condujo a todos hasta el patio del colegio a través de danzas y movimientos, otros actuaron e interpretaron historias y, finalmente, arrojaron papel picado sobre todos los espectadores. Los jóvenes lograron intercalar la poesía con sus formas de expresarse y de contar a los espectadores por qué decían “gracias”. A partir de esta propuesta, los chicos pudieron disfrutar de sus creaciones y de sus propias formas de hacer poesía, el respeto entre los compañeros fue destacable, no hubo burlas sino admiración y se valoró y aplaudió a quien estaba en frente de todos, abriéndose al arte.

A modo de cierre

El enfoque de esta propuesta se centró en la mirada y la voz. Las imágenes y las palabras entraron en diálogo y produjeron nuevos mensajes, imposibilitadas de significar lo mismo por separado: no serían posibles la una sin la otra. Por este motivo, se debía lograr que los estudiantes descubrieran el diálogo que ambos lenguajes establecen entre sí, comprender lo sugerido y superar los límites entre la imagen y la palabra (y entre el texto y el sujeto lector). Siguiendo la propuesta de Cecilia Bajour (2016), en “Estrategias de distancia e intercambio entre palabra e imagen”, se consideró necesaria, en esta experiencia, la capacidad del docente de generar apertura frente a lo desconocido y de promover herramientas útiles para que los jóvenes accedieran a los textos y construyeran sentidos:

Cuanto más conozcan los mediadores acerca de los modos en que los textos construyen lo sugerido en relación con lo mostrado y dicho, más ricas serán las posibilidades de intervenir con el oído y la mirada atentos a lo que los textos y los lectores invitan. No se trata de sacralizar el silencio de los textos, de convertir lo no dicho en una joya para pocos, sino de abrir el juego y compartir con los lectores las resonancias de lo que se esconde y lo que se asoma. (p. 30).

La voz fue la protagonista del aula, los murmullos, los gritos, las risas, las preguntas, las quejas, las noticias. Sonidos múltiples que buscaban una dirección, un hilo conductor, un oído. Mi tarea era guiar a esas voces para que encontraran su propio rumbo y ciertos elementos de apoyo que las formaran fuertes y seguras. Pensamos, al igual que lo hace Silvia Seoane en *Tomar la palabra. Apunte sobre la oralidad y la escritura* (2004), lo estético de la oralidad desde la perspectiva de lo emocional, lo sensitivo y lo afectivo como forma de conocimiento. Arte y afecto son dialógicos. Silvia Seoane explica que la palabra “afecto” está vinculada con el verbo “afectar”, y eso es lo que produce la puesta en voz de la literatura: afecta. El canto o el cuento generan una sensación que conmueve al sujeto y rompe su estabilidad, lo sensibiliza y lo compromete. Esta experiencia permitió que los estudiantes pusieran en juego la mirada y la voz para construir sentidos y para que los textos fueran más allá de sus líneas. Para captar la atención de las miradas, así como para expresar las miradas propias, se experimentó la percepción sensorial, la expresión por medio de instrumentos variados (no sólo la voz sino también el cuerpo, la música, la pintura, entre otros elementos) y la vinculación entre el género lírico y otros

géneros artísticos que sirvieran para aumentar el efecto que generaban, en los lectores, los textos por sí solos.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio*. Córdoba: Comunicarte.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm
- Seoane, S. (2004). Tomarla palabra. Apunte sobre oralidad y escritura. En *Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. CePA, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>

Un, dos, tres, probando... llevar a Sarmiento a un taller escolar

Marinela Pionetti

Prof. en Letras, Magister en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Ayudante en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras, docente en escuelas públicas de enseñanza media. Miembro del proyecto "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II" y del grupo "Cultura y política en Argentina". Integrante del CELEHIS y del comité editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, todos radicados en la misma Universidad. Mar del Plata. Argentina.

Institución: UNMdP, EESN°71, N°2 y N°46

marinelapionetti@gmail.com

Desde hace algunos años el CELEHIS radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP viene implementando una serie de actividades destinadas a compartir con la comunidad los temas, objetos y debates surgidos de las investigaciones desarrolladas en él. La idea de "abrir las puertas" del laboratorio académico supone no sólo tratar de explicar qué hacemos cuando estudiamos literatura sino también, y fundamentalmente, poner a disposición de otros lectores reflexiones surgidas de esas investigaciones trazadas en soledad, generar espacios de diálogo abiertos a otras perspectivas que aporten nuevas miradas sobre eso que nos apasiona y a lo que dedicamos largas e intensas horas de nuestros días. Así, aparte del conocido Congreso internacional bianual, se llevan a cabo charlas en bibliotecas municipales, micros de radio y de televisión, talleres en escuelas secundarias públicas de la ciudad, en los que cada investigador diagrama un modo de presentar a su autor y sus textos considerando el contexto y las estrategias requeridas para cada ocasión. Hoy me detendré en la experiencia de los dos talleres realizados en el ciclo lectivo 2017.

En mi caso, la complejidad de compartir el objeto de investigación no es su desconocimiento por parte de la comunidad educativa sino más bien todo lo contrario. Hablar de escuela y decir Domingo Faustino Sarmiento en nuestro país es todo uno. No sólo por la magnitud de sus escritos y acciones para concretar un proyecto de largo alcance, sino también porque parte de su obra ha sido lectura imprescindible en la aulas de literatura desde la consolidación de la Literatura argentina como disciplina en el nivel medio hacia fines del siglo XIX en adelante. Programas, libros de texto, manuales, antologías y planes de clase han incluido a *Facundo*, principalmente, pero también *Recuerdos de provincia* y otros textos (*Viajes*, *Mi defensa*, *El Zonda*) como obras fundamentales de nuestra literatura. Sin embargo, de un tiempo a esta parte comencé a notar que esa presencia estaba en declive y se daba en relación inversamente proporcional al auge que recibía *Martín Fierro*, reinstalado como poema épico, e intenté dilucidar posibles motivos de esta disparidad, de esta ausencia que todavía sigo indagando. Al parecer, ya no se elige tanto leer a Sarmiento porque, como he escuchado decir a varios colegas, "es aburrido", "es denso", pero también, infiero, porque no aparece en los *Anexos de textos sugeridos* de los DC de provincia de Buenos Aires –cosa que los de la NES de CABA parecen remediar proponiéndolo en casi todos los años (observación que merece un análisis geopolítico del lugar de Sarmiento en las propuestas ministeriales)-, porque la gran oferta de nuevos productos editoriales incita a

probar otras lecturas más seductoras, o bien porque se disiente ideológicamente con él y eso basta para no darlo.

Más allá de que estas formas de la elusión sean válidas aunque discutibles y afortunadamente los docentes tenemos derecho a elegir qué *dar de leer* a nuestros alumnos, el interés que ganó la obra de Sarmiento en mí durante la investigación, la fascinación que me provocó, como dice Adriana Amante (2012), “el modo en que un hombre y una obra son capaces de inscribir y sostener con tanta pasión su ideología” (p.11) pero también, la conciencia de saberlo precursor de una tradición cultural que no podemos desconocer aunque sea para debatir con él, me motivaron buscar la manera de (volver a) leer a Sarmiento en el aula, de que mis alumnos no terminaran la escuela sin conocer su escritura. Me propuse intentar un acercamiento - aunque somero si se piensa en la magnitud de su obra- que se alejara del mármol en que lo petrificó la historia literaria, que rehuyera el simple comentario de sus dicotomías presentadas estáticamente en los apartados teóricos del manual, que escapara a la guía de preguntas y respuestas, y exhibiera la vitalidad de su prosa, la potencia de sus ideas puestas en palabras. Para esto, en principio, mis aliados serían ciertos pasajes de *Facundo*, el diálogo que entabla con *Martín Fierro* y el trabajo con consignas de invención, como dispositivos que habilitan el diseño de ficciones construidas sobre la base de una reflexión y una toma de posición más o menos consciente, más o menos sistemática respecto del mundo (Alvarado, 2013).

Así, en vistas de que los talleres preveían dos encuentros anuales en cursos distintos, busqué dos cuartos años en distintas zonas de la ciudad, con poblaciones diferentes entre sí y acordé con sendas profesoras titulares que el momento ideal sería una vez finalizada la lectura del poema de Hernández, de manera que al presentar *Facundo*, los alumnos establecieran relaciones a través de la figura de sus protagonistas. Con esto también aspiraba a poner en diálogo ambos clásicos más que a aceptar el mutuo eclipse ideológico al que estamos acostumbrados.

Primer encuentro... *El tiempo es veloz*

El primer taller se desarrolló un miércoles de agosto en la EES N°71 de Playa Chapadmalal de 7:30 a 9:30 hs. en 4º 2º. Para comenzar propuse hablar sobre la figura de Sarmiento, sobre la que siempre hay algo para decir aunque no se lo lea. Pregunté si lo conocían, qué conocían, qué sabían de él. Varios coincidieron en que era “el viejo que creó las escuelas”, otros se quejaron de que “siempre lo ponen así, como el perfectito”, otros asociaron inmediatamente “ah, el de la canción *tiro los libros al viento...*” y la profesora aportó su desempeño como Presidente de la nación. Pero ninguno lo mencionó escritor. Cuando les pregunté si sabían que Sarmiento había sido escritor dijeron que no, que ni idea de qué había escrito. Y ahí encontré lo que supuse, era el mejor lugar para entrar a su obra. Comenté brevemente los postulados de *Facundo* y la proyección de sus ideas en la escritura, presenté la estructura del libro y leímos pasajes del Capítulo 2: “Originalidad y caracteres argentinos” deteniéndonos a debatir si, tal como proponen sus páginas, nuestro pueblo es músico y poeta “por carácter y por naturaleza”, interrogante que me interesó debido a la relación que podría establecer con las motivaciones de los adolescentes en la definición de su identidad a través de distintas

manifestaciones artísticas. Significativamente, había consenso afirmativo. Los chicos aludieron a ritmos clásicos y en boga, otros que han resurgido como el rap y el hip hop, de lo que damos cuenta en los actos escolares, en nuestras clases, en los recreos y en la puerta de la escuela, donde siempre aparece una ronda improvisando estos ritmos.

Habiendo conversado al respecto, la pregunta inevitable era ¿y qué tiene que ver esto con *Martín Fierro*? La alusión al espacio nos tiró una punta y pasamos a las características de tipos gauchos descriptos a continuación. Leímos el primer párrafo dedicado al Rastreador, al Baqueano, al Gaucho Malo y al Cantor y los comentamos en relación a la figura de Fierro. Luego formaron grupos y cada uno eligió un personaje para trabajar. Llamativamente, ninguno se sintió atraído por el baqueano más allá de que les había gustado la idea de verlo como un “GPS humano”, mientras que el Gaucho malo y el Cantor fueron los preferidos y se repitieron en dos grupos. Cada grupo completó la lectura del personaje elegido marcando lo que consideraran más importante y atractivo. Luego les entregué una hoja A3 (de gramaje grueso, satinada, similar a un póster) que tenía preformateado un perfil de Facebook, por supuesto, con los datos vacíos y les entregué la siguiente consigna:

Actividad: “Gauchos con toda la onda”

Sabemos que Sarmiento evocaba el fantasma de Facundo para explicar “la vida secreta y las luchas internas” que aquejaban a la Argentina durante el gobierno de Rosas. Sin embargo, hoy sus personajes han decidido rebelarse y salir a la luz. Quieren la misma fama, tener amigos, seguidores y que el mundo conozca sus aventuras. Por esto el Cantor, el Baqueano, el Rastreador y el Gaucho malo han decidido abrir una cuenta en Facebook pero, como se imaginarán, no están muy duchos con tecnología ¿Les darían una mano?

Ellos les piden completar su perfil con sus datos, información, una foto de perfil y el relato de una hazaña que los ayude a ganar seguidores.

La leímos entre todos y comenzaron a trabajar. Lo único que reiteré en más de una ocasión fue que debían tomar lo que les interesara del texto y que podían inventar lo que no estuviera, cosa que les gustó porque inmediatamente empezaron a proponer nombres y “situaciones sentimentales” a sus personajes. Para variar, el principal adversario del encuentro fue el tiempo, ya que no pudieron terminar el perfil debido a que les llevó más tiempo del que yo había previsto completar la lectura de cada personaje. Más allá de que la titular me ofreciera con buenísima predisposición que lo terminaran con ella la clase próxima y yo aceptara encantada, no pudimos apreciar el producto ni arribar a una puesta en común sobre el proceso de elaboración de los perfiles. Si bien fue un buen comienzo y me llevé mucho de esa primera experiencia, había mucho para mejorar...

Segundo encuentro, con aroma a revancha

El segundo taller tuvo lugar el último viernes de octubre en 4º 1º de la EES N°65 de 7:30 a 9:30 hs. Al igual que en el primer caso, ya habían

completado la lectura de *Martín Fierro* y realizado un práctico evaluativo, de manera que, pensé, estarían aceitados para la relación con *Facundo* pero modifiqué algunas dinámicas en pos de poder arribar al producto final en el tiempo previsto. Con un público reducido debido a la lluvia que amenazaba la primera hora del viernes, pero igualmente atento y bien predispuesto, nuevamente empecé preguntando si conocían a Sarmiento, qué sabían de él y cómo lo conocían. También ellos coincidían en que era el fundador de escuelas, agregaron que era político, Presidente y, no podía faltar, “que era el viejo del billete de \$50” pero también ellos lo desconocían como escritor. Entonces, propuse inferir qué se imaginaban que tenía que ver Sarmiento con *Martín Fierro* y ante el esperado silencio, les pregunté quién era Fierro, qué hacía, si recordaban cómo se definía a sí mismo en el poema, preguntas que fueron respondiendo sin problemas y yo anotando en el pizarrón lo que decían. Con esta información presenté –muy someramente- la estrategia de escritura de *Facundo*, en particular el capítulo 2, “Originalidad y caracteres argentinos”.

Para esta ocasión, llevé 12 *Facundos* pedidos en distintas bibliotecas y a colegas, y algunas copias del capítulo 2 en su grafía original para insertar comentarios acerca de la escritura sarmientina, de su proyecto reformista del idioma y de su confianza en ese libro como arma de combate (por eso quise que hicieran la lectura desde el objeto libro), cuestión que me permitía mechar información en el transcurso del taller (y a partir de su propia escritura) evitando la exposición que restaría tiempo a la producción. Otra vez me detuve en el pasaje que postula la idiosincrasia música y poética del pueblo argentino y pregunté qué opinaban. En casi todos los casos hallé respuestas afirmativas y con ejemplos alusivos a músicos de rock nacional y sus letras, asociación ausente en el primer taller.

Luego leímos los cuatro tipos descriptos pero esta vez completos. Hicimos una lectura comentada. Noté que no era un tipo de lectura al que estaban acostumbrados y era necesario detenernos a comentar o aclarar términos, –aunque venían de los sortear los avatares de la lengua gauchesca y tal vez por eso no los vi fastidiados-. Igualmente, entramos en el juego de la ficción, nos propusimos conocer a cada uno, ver sus cualidades, sus analogías con la actualidad y, por supuesto, con *Martín Fierro*, cambio que resultó acertado porque a la vez que permitió el enlace de los dos textos, pude notar que la descripción de cada uno les atraía, ya que venía acompañada de anécdotas que les llamaba la atención y motivaban curiosas asociaciones con la actualidad (como la del baqueano como “GPS humano” o la del Rastreador como un “Sherlock Holmes de la pampa”).

La mejor prueba de que la ficción sarmientina había entrado al aula fue el enojo de una alumna al leer que el Gaucho malo “a veces se presenta a la puerta de un baile campestre con una muchacha que ha robado, entra en baile con su pareja, confúndese en las mudanzas del *cielito*, i desaparece sin que nadie se aperciba de ello”, furia que crecía a medida que avanzaba la lectura y se decía que “otro día se presenta en la casa de la familia ofendida, hace descender de la grupa la niña que ha seducido, i desdeñando las maldiciones de los padres que lo siguen, se encamina tranquilo a su morada sin límites”. Una escena que la marcó y de la cual no pudo volver el resto de la clase, sino para increpar al texto, azorada, sobre “cómo puede ser posible que este gaucho se robe una chica y la devuelva así como así, cuando le viene en gana...este hombre!!”.

Así, luego de la lectura, del comentario y de la relación con *Martín Fierro*, les propuse reunirse en grupos. Pasé por cada uno con tarjetas que tenían escrito el nombre de los cuatro tipos boca abajo (el Gaucho malo repetido, ya que era la *vedette*, según noté en las preferencias que tuvieron en el primer taller) y sacaron al azar el personaje con el que trabajarían. Les entregué la siguiente consigna, que si bien apuntaba a un producto similar al primer taller, reformulé por cuestiones de tiempo, de atractivo e intentando una mejor comprensión del objetivo:

Actividad: “Gauchos con toda la onda”

Enterado de la fama de su paisano Fierro, el Rastreador ha decidido imitarlo. Quiere tener amigos, seguidores y que el mundo conozca sus aventuras. Por esto, ha decidido abrir una cuenta en Facebook pero, como se imaginarán, no está muy ducho con tecnología ¿Le darían una mano?

A cambio de un buen asadito, les pide que lo ayuden a completar su perfil con sus datos, información, una imagen y un estado en el muro contando alguna de sus hazañas, para atraer a sus primeros seguidores.

El primero en comentar, por supuesto, será el amigo Martín Fierro.

Luego repartí a cada grupo los perfiles preformateados de Facebook y empezaron a trabajar. En vistas de que habíamos leído todo juntos, la tarea consistió en volver sobre el texto, marcar, seleccionar y reformular la información incorporando datos de su invención. Afortunadamente la actividad fue recibida con entusiasmo y se pusieron a trabajar muy bien predispuestos. Tal como me había comentado la profesora titular, era un grupo al que le gustaba dibujar, así mientras unos buscaban y copiaban diseños de posibles rastreadores, baqueanos, gauchos malos y cantores en sus teléfonos, otros completaban los datos restantes, adaptaban las “hazañas” al formato de estados y llenaban la información de la biografía con estados sentimentales, seguidores y actividades, algo que noté que hacían con gusto.

Al finalizar la hora, con la lluvia cantando en las ventanas como telón de fondo, la actividad quedó casi terminada y pudimos poner en común el proceso de escritura a partir de la lectura compartida. Habían reformulado muy bien la información del libro para incluirla en el formato de Facebook, las anécdotas ahora se sintetizaban en posteos escritos en primera persona (“Muchos me recuerdan por mi valentía de hacer un acto heroico. Crucé el río Paraná agarrado de la cola de mi caballo escapando de los soldados” dice el cantor Eduardo Lazarra, “He secuestrado a una muchacha muy bonita hace dos noches y al rato la devolví porque comenzó a pedir comida”, recuerda el gaucho malo Armando Chacras), los quehaceres de los gauchos eran sus actividades, asumían una imagen pública, tenían una foto de perfil y con esto, viajaban al siglo XXI a través de la lectura y de los conocimientos de los chicos sobre la dinámica de las redes sociales. Pulieron lo que faltaba en sus casas y la clase siguiente pegaron los perfiles en las paredes del aula, que la profesora fotografió y me envió gentilmente.

Si bien resulta imposible hacer mucho más en un taller de dos horas, esta primera experiencia me permitió ver que, sin necesidad de asustar a nuestros “lectores salteados” con la exigencia de leer todo *Facundo*, es posible leer a

Sarmiento en la escuela de hoy. Su prosa da tela para cortar, podemos seguir debatiendo la asertividad de sus taxonomías, preguntarnos si hay también hay “tipos” argentinos en la actualidad, cuáles son, diseñarlos, inventarlos...reinventarnos. Vale la pena recuperar lo que su escritura mantiene vigente, hacerlo dialogar con nuestros modos de pensar, con otros clásicos y con las formas que los chicos conocen de maravillas (y con las que Sarmiento también estaría fascinado), aprovechando el cruce de géneros y formatos, y el diseño de situaciones posibles que permiten las consignas de invención, disfrutando de aprender en el intento de mejorar en cada encuentro (reformulando tiempos, textos, consignas, actividades, estrategias) aunque demande mucho tiempo y energías e intentar que siga formando parte de una tradición con que la todavía podemos y queremos seguir conversando.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE. Serie espacios para la lectura.
- Amante, A. (2012). Introducción. Sarmiento. En: Jitrik, N. (dir) *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 4. Sarmiento. Pp. 7-11. Buenos Aires: Emecé.

Hay bardo en la escuela. La narración oral como herramienta para el taller de escritura

Paula Lertora
Florescia Casanova

Paula Lertora

Escuela del relato. Narradora oral y escritora. Ha realizado espectáculos en la Feria del Libro de Buenos Aires, el Centro Cultural de la Cooperación y el MALBA, así como en escuelas y otros espacios culturales. Dirige talleres de narración oral y escritura para niños y adultos, y se desempeñó como docente en la Escuela del Relato de Ana María Bovo. Ha publicado relatos en el programa “Bibliotecas para armar” y en la antología *Identities encontradas* (Ed. Norma). paula.lertora@gmail.com

Florescia Casanova

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Pedagógica. Se desempeña como docente en diferentes instituciones de nivel medio y terciario, a la vez que participa en proyectos de investigación sobre literatura argentina (Unipe). Ha presentado ponencias sobre temas de literatura argentina y didáctica de la lengua y la literatura en diversos congresos nacionales e internacionales. casanova.florescia@gmail.com

Quienes ejercen como profesores de Literatura en la escuela secundaria saben, por experiencia propia, que proyectar actividades que involucren la lectura literaria supone un desafío. Más allá de las representaciones sociales de los adolescentes como reñidos con la palabra escrita, idear un proyecto de lectura implica —he ahí la principal dificultad— pensar primeramente la lectura misma. ¿Qué tipo de actividad es esta? ¿Qué clase de vínculo establece el lector con lo que lee? Desde una perspectiva sociocultural, la experiencia que compartimos hoy con ustedes propone pensar la lectura como una práctica social, como un modo de participación activa en la cultura de un sujeto lector que imaginamos con Michel De Certeau (2000, pp. 145-189) como bien distinto del mero consumidor pasivo de unos textos cuyo sentido está ya establecido; más bien como un agente que se apropia de aquello que lee para generar sentidos nuevos y experiencias culturales significativas. Por otra parte, de la mano de la clásica noción barthesiana de “escribir la lectura” (Barthes, 2003, pp. 31-34) nos propusimos ensayar otros caminos posibles para el taller de escritura que habiliten nuevas (o viejas) formas de participación en la lectura y sacudan un poco (o hagan “un poco de bardo” alrededor de) algunas concepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

La experiencia que presentamos se desarrolló en 2016 con alumnos de 6to. año de la Escuela Secundaria del Colegio Nuevo Mundo, ubicado en el sur del conurbano bonaerense. Se trató de un proyecto de lectura y escritura literarias en el que incorporamos la narración oral como forma de acercamiento diferente a la lectura, con el fin de propiciar nuevas apropiaciones y nuevas reflexiones acerca de la ficción como modo de pensar y representar el mundo.

El punto de partida fue, como tantas otras veces, la lectura y discusión de textos; en este caso, dos novelas de escritores argentinos contemporáneos que abordan una problemática común, la última dictadura militar: *Dos veces junio*, de Martín Kohan y *Ni muerto has perdido tu nombre*, de Luis Gusmán. Pero en esta oportunidad el comentario de los textos no llevó a las actividades

de escritura ficcional a la que los alumnos estaban acostumbrados, sino que abrió la puerta a otro tipo de experiencia que llegó de la mano de la participación de Paula, narradora oral profesional, en las clases de literatura.

Profesora y narradora contábamos con apenas cuatro encuentros, distribuidos en un período de dos meses, para lograr nuestro objetivo: familiarizar a los alumnos con la narración oral e invitarlos a experimentar la literatura a través de ella.

En el primero de estos encuentros, a partir de una serie de actividades lúdicas iniciales cada uno de los adolescentes fue descubriendo el narrador espontáneo que lleva dentro. Relatando oralmente la pérdida de algún objeto personal los alumnos fueron buceando en su memoria, focalizando en los hechos, narrando de manera natural y despreocupada, mientras Paula tomaba registro de su gestualidad, su mímica, su voz para luego devolverles sus primeras herramientas de narradores, como el ritmo, la voz, el tono o la administración de los saberes.

Para la segunda clase se les solicitó a los estudiantes que seleccionaran un pasaje de una de las novelas que por algún motivo les hubiera llamado la atención; por su contenido, por cómo estaba redactado o por las emociones que les habían atravesado el cuerpo durante la lectura. Cada uno fue explicando lo que veía en ese pasaje: colores, olores, sonidos o el momento del día en que se desarrolla la acción; de ese modo, la focalización en los detalles fue dando lugar a imágenes: las “imágenes organizadoras” del relato, que estructuran la secuencia narrativa. Un auto que llega a una estancia, una mano que toca otra, el perfume de la niñez que reaparece en un objeto que se creía perdido.

Sobre la base de estas imágenes encontradas o —parafraseando a Maite Alvarado (2013)— *inventadas* fue surgiendo un relato nuevo. La escritura novelesca se fue transformando en una de otra clase, fundada en otros principios, pensada para otra audiencia: la que lee con el oído. Este proceso de reescritura implicó para los participantes del taller ir tomando un conjunto de decisiones, según lo que quisieran lograr con su narración; decisiones muy similares a aquellas con las que un escritor se encuentra al momento de escribir. ¿Quién será el narrador? ¿El protagonista?, ¿un testigo? ¿Cómo será su voz? ¿Cuál su tono? ¿Narrará en presente o en pasado? Con la atención puesta en el espectador, en el efecto que querían generar en él, los alumnos se vieron enfrentados al desafío de desarmar la máquina que hacía funcionar el texto escrito para descubrir sus piezas y engranajes, y ensamblarlos nuevamente.

La actividad que les proponía el taller los llevó a realizar un verdadero trabajo de lectura, edición y reescritura, porque el texto final que debía recibir el espectador tenía que tener información suficiente para entender la historia completa y resultar al mismo tiempo verosímil. Teniendo en cuenta que se partía de una novela, era imposible que toda la información estuviera en el pasaje elegido. Se recurrió entonces a diversas herramientas, como el “flash back” para traer al texto en elaboración información que no estaba en ese pasaje, o se alteraron, omitieron y dosificaron saberes del texto escrito para lograr un ritmo o generar las tensiones necesarias para retener la atención del espectador. En algunos casos se utilizó la voz del narrador para avanzar en la acción y evitar la descripción de los hechos y en otros se le dio la voz a los personajes para lograr un estallido de escena que atrapara al público.

En este pasaje del lenguaje escrito al oral los alumnos se fueron apropiando de la literatura al tiempo que fueron aprendiendo sobre ella, sobre el proceso de escritura, que implica decidir y renunciar. Muchos de los saberes con los que ya contaban, por la frecuentación de textos literarios o por los aprendizajes realizados en la escuela, aparecían ya no como medios para la descripción de relatos de otros sino como herramientas valiosas para la generación de sentidos y efectos propios. El desafío de la transposición genérica puso en movimiento una serie de reflexiones en torno a núcleos específicos del campo disciplinar, que habilitaron a su vez el despliegue de saberes teóricos sobre el lenguaje y sobre la literatura de la mano de la práctica, y desde una perspectiva novedosa. Por un lado, las características del lenguaje, en particular las diferencias entre oralidad y escritura; por otro, nociones de teoría literaria ya trabajadas en otras oportunidades en clase, pero que ganaron en significatividad al estar vinculadas con una tarea de producción concreta y convocante.

Hasta ese momento, sin embargo, nuestro trabajo se mantenía dentro de los límites de lo conocido: la palabra escrita. Faltaba el salto final: la transformación de la letra en voz y cuerpo en movimiento. Esta nueva etapa del proceso, la generación colectiva de un espectáculo performático de narración oral coral, involucró otros aspectos de la creación artística, como el diseño de coreografía, escenografía y todo tipo de decisiones propias de la puesta en escena.

A medida que pasaban los ensayos, cada alumno fue puliendo y reforzando su propio narrador espontáneo, incorporando las herramientas de la narración oral más convenientes para su relato. Así, fueron apropiándose del texto, le dieron espesor y lograron transmitir su lectura-escritura personal, transmitiendo experiencia, reviviendo y potenciando esa “sensación primaria” que tuvieron cuando lo leyeron por primera vez.

El producto final del taller, el espectáculo de narración oral, fue presentado en el salón auditorio de la escuela. La recepción del público fue positiva, así como la evaluación que hicieron de la experiencia los alumnos participantes. Los testimonios recogidos al cierre del proyecto dan cuenta de que la propuesta no solo los entusiasmó por la novedad de aquello que se aleja de lo “típicamente escolar” (“me encantó poder abordar la literatura desde un punto de vista diferente”; “fue una manera original de aprender, y eso está bueno”) sino que impactó en sus concepciones de la literatura de diversas maneras. En primer lugar, los textos ficcionales pudieron ser percibidos como un medio significativo para pensar el mundo: como “algo más que solo unos textos”. Más allá de esto, los comentarios de los estudiantes nos permiten concluir que participar en el proyecto les permitió volver sobre sus conocimientos acerca de la literatura y profundizarlos, al encontrarse ante la situación problemática de producir un texto con determinado propósito. Estos aprendizajes no se produjeron, sin embargo, sin esfuerzo: “el proceso estuvo divertido, aunque a veces se volvía difícil”; “no es fácil, trató sobre un tema difícil de abordar; pero creo que eso es lo que lo hizo más interesante para trabajar”. La diversión no parece estar asociada aquí a lo puramente recreativo, sino a ese tipo de esfuerzo significativo que surge en el trabajo sobre el lenguaje y que nos compromete subjetivamente como hablantes. Y en ese marco la literatura aparece como un medio de producción de significados valiosos. Por último, la puesta en escena del espectáculo supuso para los

estudiantes un trabajo diferente con los textos, con su cuerpo y con su voz. Al mismo tiempo los empoderó como hablantes autorizados, como comunicadores de contenidos de interés para la comunidad y como usuarios del lenguaje en el marco de un tipo de práctica social particular como son la literatura oral y las artes escénicas.

Creemos, finalmente, que el proyecto invitó a los alumnos a experimentar la lectura y la escritura de ficción de una manera diferente; convocándolos a transformarse en bardos, en contadores de historias, los invitó también a “armar bardo” en la escuela: a hacer un poco de lío y a divertirse mientras desordenaban un tanto sus concepciones sobre la literatura y su valor en la escuela con una propuesta didáctica en la que comulgaban las dimensiones lúdica y epistémica.

¿En qué momento y por qué la literatura en la escuela se convirtió, como dice Graciela Montes (1999, pp. 88-89), en *extraña, sapo de otro pozo, forastera y rara*? No lo sabemos. Lo que sí sabemos es que hacer literatura es moverse en la incomodidad, mirar con extrañamiento, soportar las dudas, atravesar la dificultad, saltar al vacío para intentar comprender al mundo y —lo que es más importante— comprenderse. Y la práctica de la narración oral es uno de los caminos para enfrentar este desafío. Porque la palabra oral 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 mientras bordaban o las nanas que nuestras madres nos cantaban. La narración oral nos conecta, nos seduce, nos encanta.

Abordar la literatura desde la oralidad nos permite vivir la palabra, sentirla, dejar que nos haga cosquillas, que nos atraviese, nos perturbe. A través del relato oral la literatura es, se vuelve momento presente, experiencia, convivio. Razón más que suficiente, creemos, para darle un lugar en las aulas de la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (2003). *El susurro del lenguaje*. Madrid: Editora Nacional.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Autor y compositor: dos experiencias aúlicas que lo ilustran

Silvia Cerva

Profesora de Educación inicial, de educación musical y Expresión Corporal
Docente de los niveles inicial, secundario, terciario y universitario
Capacitadora de la Red de Formación Docente CABA
Actriz, cantante y compositora
Miembro del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación musical)
Miembro fundador de MIMArte - Mov Infantil Marplatense de Arte
Delegada de Momusi Mar y Sierra (Movimiento de música para niños) Regional Mar del Plata
Miembro activo de MOCILYC (Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña)
Técnica en Gestión Cultural UNMdP - Gestora Cultural -
Organizaciones que representa:
Momusi -Movimiento de música para niños y niñas -Argentina
Momusi Mar y Sierra – Regional Mar del Plata y la zona
Mocilyc – Movimiento de la canción Infantil Latinoamericana y Carribeña

El por qué de ambas experiencias

Ante todo quisiera decir que ejercer el rol de escribir música y letra o poesía desde hace ya algunos cuantos años me hizo tocar en mis fibras sensibles que no sabía que las tenía.

El motivo que me llevó a la necesidad de llevar a cabo estos proyectos fue pensar en aquellos autores que se dedican a la creación de música y letra para construir canciones para la infancia, que ponen la pasión y el trabajo en actitud de juego, para conquistar una obra musical sensible, estéticamente correcta y sensible (Hemsey de Gainza, 1997).

Si nos ponemos en la piel de los autores de nuestro país en los años 80/90, es posible, que aquel compositor se haya cultivado con el legado que nos dejaron los que nos precedieron en ese camino y su experiencia, junto a sus propias ideas y sensaciones como condimento para la creación (Gordillo García [et. al.], 2007). Ya sea como docentes, artistas o como investigadores, músicos y/o escritores de diferentes características, ellos ofrecieron ese fundamento a nuevas generaciones de creadores para nutrirnos y hacer de nuestras creaciones algo significativo en este presente, conectadas con la frescura y sensatez que nos dan los niños y niñas cuando nos referimos a ellos.

La literatura representada en todos sus formatos y los repertorios tradicionales, lo heredado y lo construido en otras épocas durante el siglo XX de la mano de autores como Violeta de Gaiza, Maria Elena Walsh, Hugo Midón, María Teresa Corral, Silvia Malbrán (Malbrán, 2007) entre otros y las primeras creaciones discográficas de los grupos como por ejemplo Sonsonando, Los musiqueros o Mariana Cincunegui son la base de lo que hoy sucede en nuestro país con relación a la creación y autoría de la canción para la infancia construyendo identidad musical, nuestro propio ISO -Identidad sonora-.

Recitales, discos de pasta, charlas y luego encuentros, ferias del libro, cd, cassettes fueron soportes para dar a conocer y promover las obras de arte que llegan a las escuelas y sus educadores, como en menos medida a las familias de los niños.

Pero no alcanzaba y a partir de allí es que sentí la necesidad de jerarquizar la gran tarea de aquellos que fueron construyendo es camino intenso de la canción para la primera edad.

Hoy quisiera contarles dos experiencias diferentes que están ligadas directamente al mundo de la poesía, la música y la educación.

El primer proyecto se llamó “La música y sus hacedores” y lo desarrolle en una Sala de 5 años de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires hace ya unos cuantos años.

Me motivó darme cuenta que en mi clase los niños desarrollaban todos los contenidos del diseño curricular relacionados al lenguaje musical pero que no se hablaba sobre la creación en sí misma, de su origen, su nacimiento que viene de la mano del hombre compositor -creador-poeta (Schafer, 1998).

Entonces desarrolle este proyecto desde la perspectiva del mundo social de la creación y realización del arte musical.

El segundo proyecto estuvo encasillado dentro de un plan institucional de una escuela primaria con orientación artística de CABA, el cual tomaba como eje la multiculturalidad desde las diferentes artes y costumbres sociales. Mi proyecto se llamó “Protestas y lamentos ciudadanos” y tomé claramente estilos de música y poética de canciones que “dicen y cuentan” lo que le pasó o pasa a las sociedades, como por ejemplo el blues, el rap, la cumbia villera, la payada como así también elegí autores-compositores representativos de los mismo. Acá solo voy a relatar la experiencia que los niños experimentaron a la hora de crear letras para unas bases de blues.

Primer proyecto: “Los hacedores y la música”

Me voy a tomar el atrevimiento de empezar relatando una pequeña crónica de la primera clase dedicada a este proyecto con mis alumnos de 5 años. “Ariel hoy trajo una flauta dulce, de su hermano más grande. Yo toque una pequeña melodía. Los niños escuchan atentamente. Luego pongo un cassette de Los Musiqueros en el cual Teresa entona una bella canción que se llama “Puentes”, cuya letra es una poesía de Elsa Borneman. Al finalizar les explico que al principio era solo una poesía pero a “alguien” se le ocurrió ponerle “una música” y entonces se transformó en “canción”. Entonces pregunto: “...¿lo que toque en la flauta es una canción?”. Los niños responden todos juntos que NO, que es una música sola. Yo aclaro aprobándolos: “...Claro eso que toque es una melodía”.

- *La música*, con todo lo que contiene su lenguaje, su materia prima: el sonido, sus estructuras formales, sus instrumentos en todas las posibles combinaciones y sonoridades, la opción de ejercer el acto creativo a pleno y sin restricciones (Moccio, 1991).

- *La música*, con lo que propone: emociones, baile, juego, movimiento, imaginación y fantasía.

- *La música*, que se nos presenta majestuosa y grandilocuente aunque a veces parece humilde y sencilla, no puede permitirse existir sin sus hacedores, sin las personas que la ejercen en todas sus concepciones y posibilidades.

La música y sus hacedores, unidos, van de la mano para conjugar el bello acto del hecho cultural: la obra musical (Schafer, 1996).

Y partiendo del trabajo que realizan las docentes de sala sobre las obras

literarias y sus autores creí conveniente ejercer la misma tarea pero desde la música. Entonces llegó la pregunta... ¿Y por qué no? Jerarquizar a las personas “que trabajan” para que “la música” exista y llegue a nuestros oídos es uno de los puntos más fuertes de este proyecto.

En los comienzos de la vida la mano y la voz de una mamá acuna a su bebé; tararea melodías únicas quizás improvisando, le transmite hasta aún antes de nacer, placer y sosiego a su intranquilidad: sí, la canción de cuna, el primer canto; sí, la madre primera intérprete y/o creadora(Origlio, 1999).

Eduardo Allende (músico cordobés que nos visitó en la escuela) nos contó que inventa las canciones con la guitarra o el piano, que a veces no le gustan y las tira a la basura. Que se pone a tocar y le aparece un ritmo que le dio una buena idea y después la letra. Más tarde la va cantando en el colectivo, en el auto, en el baño y así la deja lista para grabarla.

Desarrollar en el niño la capacidad de asociación persona- trabajo- ámbito fue algo que a ellos los sorprendió bastante. “Darse cuenta” a través de la diferenciación y la comparación que todos podemos ser “hacedores musicales”, todo depende de los ámbitos, las edades, las épocas y las necesidades personales.

Recursos tales como registros escritos de las clases, grabaciones de sus invenciones, fotos fueron herramientas para recordar los que iba sucediendo en las clases.

El docente dice: ¿Alguien quiere grabar algo más?

Niño: Yo... Una canción: Los lobos quieren comerse a los enanotes y los enanotes tratan de...

Niño: Me estoy haciendo músico. Es muy fácil, porque cuando duermo voy pensando canciones y cuando me despierto me las guardo.

Otro niño: las escribe...

Otro niño: Yo no escribo, nada más las escondo...

Docente: ¿Dónde?

Niño: No quiero decírtelo...

Docente: ¿Nos cantás otra canción?

Niño: En el bosque viene el lobo y los soldaditos enanitos tratan de destruirlos, brim brim brim brim brim brim...

(Aplausos)

Y un día sin más uno se sorprende y escucha de la boca de un alumno frases como: “Leamos el papelito del CD”; “Esa no es una canción porque no tiene letra...”; “Mi papá toca la guitarra...”; “Y mi hermano la flauta...”; “A ese lo conozco. Está en la tele.” [haciendo referencia a un actor, Hugo Arana, que relató un cuento sonorizado grabado en un cassette].

Y así aprendieron los nombres y las profesiones de quienes se dedican a crear las canciones que más les divierten y disfrutan en su infancia.

Y digo “¡Tarea cumplida!”

Segundo proyecto: “Protestas y lamentos ciudadanos” Creadores latinoamericanos contemporáneos

Los niños de 4° y 5° grado de la escuela primaria del Colegio “Ramos

Mejía” de Bs As trabajaron desde lo conceptual en la clase como la música se ha manifestado siempre socialmente en función del reclamo de derechos de los habitantes de una región. Los estilos de música popular son claramente muestra de tales reclamos. Acá el maestro de aula no interfiere pero si acompaña la propuesta del docente de música (Ellen, Goldstein y Vincent-Lacrim, 2014).

Conocer los distintos estilos de música y su origen involucra conocer en qué clase de sociedad nacieron, región geográfica, costumbres y todo tipo de características y curiosidades de la historia de ese momento (Bennett, 1998). De esta manera y a través de herramientas como videos, fotos, pequeños trabajos de investigación se llega casi sin darse cuenta a la música que identifica a ese grupo social.

Las canciones con alto contenido social son hitos en la historia de los pueblos, se cantan de generación en generación y forjan la historia y afianzan la memoria de las personas que viven allí, nos dan identidad y la escuela tiene y debe ayudar a fortalecer esa memoria: “Cantamos porque el río está sonando,y cuando el río suena suena el río.../Cantamos porque el niño y porque todo y porque algún futuro y porque el pueblo” (Benedetti, 1993, p. 95).

Los alumnos a partir de allí comienzan a analizar obras simples , tanto desde la estructura melódica armónica como desde la poética, escuchando obras de los autores elegidos por el docente y también aquellos que ellos mismos descubran y eligen. Como una nueva instancia la propuesta es analizar una base melódica y proponer “escribir” “crear” letras que tengan el tinte social e protesta que propone el estilo musical (Landau, 1987). Acá se da un trabajo de construcción muy interesante, ya que el aula se transforma en un taller literario en movimiento; por grupos, de a dos, solos comienzan a desarrollar ideas posibles para este proceso creativo libre y espontáneo. Todo lleva tiempo y quizás varias clases. Luego ensayos y filialmente grabamos informalmente nuestras creaciones (escuchamos producciones).

Trabajar en el aula con el concepto de “Crear” no es simple y lleva tiempo acomodarse a esa instancia. Tiempo que el docente tiene que saber generar e implementar, buscando los métodos y herramientas para que sea productivo y placentero a la vez. Es posible, pero habrá que tener en cuenta que las instituciones escolares y su forma de organización no ayudan; quienes deseamos romper con algunas reglas preestablecidas debemos tener en claro nuestros objetivos, saber posicionarnos y defender ante las autoridades nuestras ideas mostrando y demostrando resultados acordes a nuestras expectativas. Y, por sobre todas las cosas, saber que es posible. Siempre es posible.

Referencias bibliográficas

- Benedetti, M. (1993). *Canciones del más acá*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Ed Guadalupe.
- Gordillo García, J. Herrera Llop, L., Jones, R., Malbrán Alustisa, S., Méndez González, M., Muñoz Muñoz, J., Prause-Weber, M.... Espinosa Marful, S. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*.

- Madrid: Grao.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*. Herder: Barcelona.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Buenos Aires: Akal.
- Moccio, F. (1991). *Hacia la Creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Origlio, F. (1999). *Los bebés y la enseñanza musical con niños de 0 a 2 años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schafer, M. (1996). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1998). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Winner, E., Golstein, T., Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: OCDE.

Mesa 4. Lectura en el marco de proyectos institucionales. Comentarista: Elena Stapich [UNMdP. Jitanjáfora].

1. La bebeteca. Alina Altamiranda, Victoria Buzzo, Milagros Brites, Gabriela González.
2. Un barco lleno de sensaciones. Gabriela Carolina De la Iglesia.
3. Leer sin límites: promoción de la lectura en Educación Especial (Póster). Lorena Rueda.

1. Un grupo de docentes del Jardín Maternal Arroyito, dependiente de la UNCPBA, a partir de observar la escasa estimulación que los bebés reciben en sus hogares en lo relacionado con la literatura, organizan la bebeteca. La finalidad es trabajar sobre los vínculos y el afecto a través de la transmisión oral y la lectura de libros. Diseñan material para que circule por los hogares y logran integrar a las familias en el proyecto.
2. El proyecto se desarrolló en el marco del ISFD y TN N°123 de Arrecifes y buscó la participación de estudiantes de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura en la Feria del Libro de la ciudad. Para ello, eligieron el cuento “Un barco muy pirata”, de G. Roldán y realizaron una puesta en escena a oscuras, apelando a las percepciones sensoriales no visuales. Planeada una sola función, la experiencia se sostuvo durante toda la Feria, permitiendo el disfrute de los niños de las escuelas de la ciudad.
3. Se trata de una jornada compartida por estudiantes del Profesorado de Educación Especial de Tupungato que cursan Literatura y su didáctica y los niños de escuelas especiales de la zona. La jornada se dividió en tres momentos: ambientación, lectura y talleres. Evaluaron que se cumplió el objetivo de establecer el pacto ficcional, a pesar de las dificultades que padecen los niños. Otros objetivos propuestos tal vez exceden las posibilidades de un encuentro puntual.

Se recomendó en forma general la consulta de bibliografía específica sobre proyectos de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, alguna disponible on line, como los aportes de Teresa Colomer, Yolanda Reyes, María Emilia López, etc. Pudo advertirse entusiasmo y creatividad en el diseño y puesta en práctica de los proyectos, así como en su forma de comunicarlos (Por Elena Stapich²⁴)

²⁴ Elena Stapich es Maestra, Profesora en Letras y Magister en Letras Hispánicas (UNMDP). Se desempeñó como docente e investigadora en las cátedras Didáctica Especial y Práctica Docente, en el Profesorado en Letras; Literatura Infantil y Juvenil y Taller de Lectura en el Departamento de Documentación de la Facultad de Humanidades. Actualmente, en el posgrado Infancia e Instituciones, perteneciente a la Facultad de Psicología, todas ellas en la UNMdP. Coordina talleres de escritura. Es miembro fundador de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Es autora de *Con ton y con son. La lengua materna en el Nivel Inicial* y coautora de los libros: *La alfabetización expandida*, *La ludoteca en la sala*, *Navegación por la palabra*, *El piolín y los nudos*, *El rompecabezas de la lectura*, *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*, *Legalidad y juego en la trama del lenguaje*, *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*.

La bebeteca

Altamiranda, Alina
Buzzo, Victoria
Brites, Milagros
Gonzalez, Gabriela

Altamiranda, Alina
Prof. En Educación inicial, Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal Arroyito. U.N.C.P.B.A

Buzzo, Victoria
Prof. En Educación inicial, Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal Arroyito. U.N.C.P.B.A
vbuzzo075@gmail.com

Brites, Milagros
Prof. En Educación inicial, Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal Arroyito. U.N.C.P.B.A

Gonzalez, Gabriela
Prof. En Educación inicial, Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal Arroyito. U.N.C.P.B.A

Institución de pertenencia: Jardín Maternal Arroyito. Nivel inicial. U.N.C.P.B.A

Desde el mismo momento que llegamos a la vida nos situamos en un mundo donde el lenguaje, es decir las palabras, ya nos preexisten; es así como requerimos de un Otro que nos sostenga, que actúe como medio en la construcción de sentido y acompañe también con la palabra, por ello como docentes nos resulta necesario recapacitar sobre la significancia que adquiere el sentido de las palabras y los relatos en la construcción de la subjetividad.

El jardín maternal, formando parte del Sistema Educativo, es el primer espacio público que constituye el inicio de la trayectoria educativa de la persona, es así que nosotras como educadoras debemos procurar a nuestros/as niños/as diversidad de experiencia que les posibiliten adentrarse en el mundo literario promoviendo el desarrollo integral de cada niño/a. Es así como en la Sala de bebés del Jardín Maternal “Arroyito” de la UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) llevamos a cabo el proyecto de Bebeteca.

El origen de la palabra *bebeteca* proviene de la 5º Conferencia Europea de Lectura celebrada en Salamanca, en la Fundación Germán Sánchez Rupérez en julio de 1987 y define la Bebeteca como:

Servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios.

Este desafío consistirá en crear un espacio de tranquilidad donde se puedan establecer vínculos de afecto a través de libros, y en el que la lectura sea mirar, escuchar, compartir, imaginar, reírse, etc.

No se trata de descodificar los símbolos de las letras, sino de descodificar los mensajes transmitidos por la imagen. Se tratará entonces, a través de este tipo de experiencias, de priorizar todas las formas de expresión infantil, respetando la singularidad de cada niño, y colaborar en la formación de un ser humano libre, más inteligente y más creativo; acercando el libro a los niños desde edad temprana para que forme parte de su universo; favoreciendo la interacción oral con pares y adultos.

Deben convertirse los libros en objetos cotidianos y compañeros de juegos ante los ojos de los bebés.

La importancia de la literatura en el Jardín Maternal

Para ir adentrándonos en el sentido que adquiere la alfabetización inicial en la educación de bebés y niños/as pequeños es preciso destacar que todos somos sujetos de derechos, y entre ellos contamos con el derecho a la educación. El Jardín Maternal, al formar parte del sistema educativo, es el primer espacio público que constituye el inicio de la trayectoria educativa de una persona. Al ingresar en los Jardines Maternales u otro tipo de institución educativa nos encontramos con bebés y niños/as pequeños, seres únicos y singulares, con características similares, pero con experiencias que les son propias y diferentes a las trayectorias de los demás.

Revalorizamos la idea que desde el mismo momento en que llegamos a la vida nos situamos en un mundo en donde el lenguaje, es decir las palabras, ya nos preexisten; es así como requerimos de otro que nos sostenga que actué como medio en la construcción de sentidos y acompañe también con las palabras, por ello resulta necesario poder reflexionar sobre la significancia que adquieren el sentido de las palabras y los relatos en la construcción de la subjetividad.

Como adultos referentes, educadores/as, agentes del estado, debemos ofrecer a nuestros niños/as diversidad de experiencias que les posibiliten adentrarse en el maravilloso mundo literario, incluso mucho tiempo antes de que comiencen a leer por sí mismos, o incluso antes de que desarrollen el lenguaje oral. El encuentro con el libro implicará también el encuentro con otro, en este caso un educador y/ o la familia, por eso resulta necesario pensar y diseñar una práctica pedagógica que incluya tiempos y espacios de lectura, que ofrezcan un vasto repertorio literario con diversos textos poéticos, con ilustraciones y narrativos, para de esta forma, brindarles la posibilidad de encuentro con el lenguaje en todas sus posibilidades. Destacamos la idea de que la palabra autorizada del educador, acompañada de una predisposición lectora y un hábito cotidiano de vínculo con el libro, será un modelo a seguir por los niños y las niñas en sus primeros años de infancia.

Proyecto de sala: “La Bebeteca”

Para comenzar el relato de la práctica educativa, nos parece imperiosa la necesidad de contextualizar el espacio socio-educativo donde la misma se llevó a cabo, con el fin de poder imaginar la realidad en la cual se desarrolló, para

luego reflexionar e interpelar las acciones que se realizaron. El relato de experiencia seleccionado ocurrió hace dos años atrás, en el ciclo lectivo 2016 y durante todo ese año.

Para situarnos en el espacio temporo–espacial, destacamos que la experiencia sucedió en la ciudad de Tandil, específicamente en el Jardín Maternal Arroyito de la U.N.C.P.B.A. Esta institución educativa se encuentra dentro del Campus Universitario, y depende de Rectorado de dicha casa de altos estudios.

Ahora bien, a partir del inicio del proyecto de sala “La Bebeteca” y a raíz del diálogo con las familias, fue que surgieron algunos interrogantes tales como: ¿Por qué muchas familias no están habituadas a leerles a sus hijos siendo que ellos, profesionales en su mayoría y estudiantes, a lo largo de su carrera universitaria, han tenido acceso a diversos textos? ¿Por qué muchos no optan por comprar un libro a la hora de regalarles algo?, en el caso de aquellos que tenían libros en el hogar ¿Por qué solo recurren a los libros de tela o goma y no a otros, confeccionados con otro tipo de materiales y mayor “calidad literaria” para niños pequeños?

(...) el Jardín Maternal es la experiencia de lo público y la primera experiencia en una escuela, por lo tanto, va a ser una valiosa oportunidad donde comience su experiencia como lector. De allí la importancia de que se transmita amorosamente la experiencia de la lectura porque será su primera experiencia institucional: matriz, huella, anclaje de todas las demás (Instituto Nacional de Formación Docente [INFD], 2015, p.35).

En nuestra Institución trabajamos desde hace un tiempo con un proyecto Institucional “Todos somos Lectores” el cual pretende atender a propuestas que contemplen diversidad de prácticas del lenguaje, con continuidad en todas las salas del Jardín. Con cada acción se propicia fomentar la utilización de las diversas formas de comunicación representación y expresión; brindando diversidad de oportunidades para ampliar las competencias comunicativas y expresivas, creando espacios donde los niño/as encuentren cantidad, calidad y variedad de textos y situaciones que impliquen distintos usos del lenguaje y las expresiones, fomentando el respeto la apreciación y el interés por las producciones, sentimientos, ideas y deseos de los demás.

Con el fin de que se generen diversas situaciones que permitan el contacto del niño y sus familias con el libro como objeto cultural y brindando la posibilidad de que ellos comiencen a ser partes de una comunidad lectora, incorporando el libro como material fundamental en las situaciones cotidianas de aprendizajes. Siempre incentivando a las familias a participar y acercarse al universo literario.

Como lo mencionamos al comienzo, el término “Bebeteca”, fue escuchado por primera vez en una conferencia europea de lectura, que designaba con este nombre a una nueva forma-posibilidad de acercar los libros a los niños y niñas que aún no habían empezado la lectura.

El desafío de la Bebeteca consistió en crear un espacio de tranquilidad donde se pudieran establecer vínculos de afecto a través de libros, y en el que la lectura sea mirar, escuchar, compartir, imaginar, reírse...

En palabras de Yolanda Reyes, los libros para los más chiquitos necesitan alguien en el medio, no sólo que estén el libro y el niño: para leerlos es necesario lo que ella llama "triángulo amoroso".

El niño no tiene que entenderse con un libro de lectura, sino con un libro de imágenes o con un álbum. No se trata de descodificar los símbolos de las letras, sino de descodificar los mensajes transmitidos por la imagen. Se tratará entonces, a través de este tipo de experiencias, de priorizar todas las formas de expresión infantil, respetando la singularidad de cada niño, y colaborar en la formación de un ser humano libre, más inteligente y más creativo.

Siguiendo a Yolanda Reyes (2008):

Lo primero que hay que hacer es despreocupar a los adultos de que los niños se van a comer los libros y los van a romper. Los más mordidos son libros que deben ser valorizados, que han sido probados, que están avalados por una cantidad de lectores, tienen las marcas que van a gustar y por lo tanto tienen un valor agregado.

Para tal fin, dentro de la sala, se creó un espacio contenedor de los elementos necesarios para el funcionamiento de "La Bebeteca" donde se incluían libros, Cd, DVD, carteleras, títeres, entre otros; ya sea móvil o no, dependiendo de las necesidades del momento. Además, se confeccionó una valija viajera que visitó los hogares de las diferentes familias de la sala. Esta contenía libros literarios, imágenes y objetos seleccionados previamente por las docentes para oír, mirar, descubrir, escuchar, etc., para dar continuidad al trabajo que se realizaba en la sala en relación al proyecto. La valija permanecía dos o tres días en cada hogar y regresaba al jardín.

También se convocó a las familias a narrar cuentos, poesías, rimas, historias de teatro, títeres y a cantar canciones. Para ello se ambientó un espacio de la sala con almohadones, telas y mantas creando escenarios acordes a tal fin; un ambiente estimulante y ordenado, propicio al uso autónomo por parte de los niños, al alcance de todo, visible y accesible y evitar las interferencias acústicas, con soportes que eran atractivos, estéticos y seguros.

Fue importante lograr una organización de los espacios que permitiera todo esto, que haya una buena relación de vida entre los niños y los espacios, que den lugar a interacciones ricas y diversas con los demás. Que sea un entorno afectivamente seguro y a la medida de los más pequeños.

En definitiva, es importante construir y propiciar una relación lúdica entre el libro y los bebés, contribuyendo a la adquisición del hábito de la lectura y ayudando al proceso de aprendizaje. Hay que proliferar espacios para la estimulación temprana con bebés y sus familias; y sobre todo involucrar e iniciara las familias en la adquisición de estos hábitos.

A modo de conclusión

Deseamos enfatizar que la puesta en escena de dicho proyecto fue muy enriquecedora para ambas partes: Institución Educativa y Familia. Nuestro mayor propósito fue que las familias formen parte de este proceso de aprendizaje y adquisición de nuevas experiencias y nuevas miradas hacia los diferentes portadores de textos.

Consideramos que es imprescindible diseñar prácticas pedagógicas que involucren espacios y tiempos de lectura en el Jardín y en el Hogar, ya que reconocemos que formar lectores y lectoras requiere de un aprendizaje mediando culturalmente por educadores lectores que acompañen al bebé, niño, niña a lo largo de toda la escolaridad de las áreas disciplinares del conocimiento, a valerse de la lectura como una herramienta ineludible no solo para estudiar y disfrutar, sino también un derecho socio-cultural necesario para el desarrollo de sus potencialidades y de su ciudadanía atendiendo al desarrollo integral de cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- Blanco, L. (2003). *Experiencias de capacitación. Leer con bebés. Cantos y cuentos en el Jardín Maternal*. Secretaria de Educación, Gob. De la Ciudad de Buenos Aires: Capital Federal.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1987). 5º conferencia europea de lectura en la formación. Salamanca. Recuperado de <http://fundaciongsr.org>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Módulo La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Clase 1 Sobre los sentidos de leer y formar lectores. Especialización docente en Nivel Superior en Educación Maternal. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Módulo La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Clase 3 Lo poético en la primera infancia. Especialización Docente en Nivel Superior en Educación Maternal. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Módulo La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Clase 4 Espacios y tiempos de lectura en el jardín. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Módulo La enseñanza de las prácticas del lenguaje en los primeros años. Clase 5 Los contenidos y los formatos en la alfabetización inicial. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Picco, P. y Soto, C. (2013). *Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Ministerio de Educación de la Nación
- Reyes, Y. (2008, agosto). Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y afectivo. Educ.ar: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>

Un barco lleno de sensaciones

de la Iglesia, Gabriela Carolina

Profesora en letras (UNR). Especialista Superior en Alfabetización Inicial. Especialista Superior en Educación y TIC. Especialista Superior en Escritura y Literatura. Especialista Superior en Educación Primaria y TIC.

Docente: Prácticas del Lenguaje y Literatura (EEASA N°1), Didáctica y Ateneo de las Prácticas del lenguaje y la literatura, Taller de lectura, escritura y oralidad de las Prácticas del lenguaje y la literatura de los profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial (ISFD y T N° 123-ISFD y T N° 138).

Institución: ISFD y T N° 123 de Arrecifes, Buenos Aires.

gabrieladelaiglesia6@gmail.com

La experiencia que compartiré con ustedes gira en torno a la lectura como eje del proyecto institucional del ISFD y T N° 123 de Arrecifes, Buenos Aires, en el marco del 3° año del Profesorado de Educación Primaria y del espacio curricular Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la literatura.

Como es propio de la materia, son habituales las participaciones en diferentes situaciones de lectura, proyectos internos y de extensión comunitaria, es en este último ámbito, en donde se desarrolla esta propuesta tendiente a proponer otras situaciones de encuentro con la literatura desde nuestro lugar de formadores, tal como lo expresan Cristina Blake, Carolina Mathieu y Sergio Frugoni (2016)

Sabemos que la literatura circula y se mueve, los lectores la buscan- solos y acompañados- y se encuentran con ella en situaciones y formatos diversos. En espacios educativos y recreativos, en la escuela, en una biblioteca o en una plaza suceden prácticas de lectura y escritura con la literatura: escenas de mediación y apropiación que muestran la diversidad de modos en los que las personas van construyendo una historia posible con la literatura junto con otros lectores y mediadores (p. 11).

El ISFD y T N° 123 obtuvo un espacio en la feria del libro local “Librarte”, que se desarrolló por segunda vez consecutiva en nuestra ciudad para que los futuros docentes se desempeñen en otros ámbitos de lectura, como promotores de la misma, mediadores entre el niño y el libro y proponer variadas situaciones de lectura.

El eje que tenía dicha feria eran las fábulas, pero en la búsqueda de una propicia para la representación, idea que había surgido del debate áulico, no nos convencía ninguna. Leíamos una, otra y otra, pero seguíamos pensando que no era la adecuada...cuando ya estábamos por darnos por vencidas, empezamos a pensar en la posibilidad de escribir una nosotras, pero el tiempo nos corría. Pensando en una y otra propuesta, surgió la idea de hacer una representación y una de las alumnas recuperó un relato de mi experiencia como docente de secundaria y, que a su vez había sido tomada del grupo de teatro: “Grupo Ojucuro”. Ya habíamos hablado de esa experiencia: el teatro ciego, y tan solo con volver a mencionarla, las alumnas coincidieron en que esa era la mejor propuesta, eso las motivaba a realizar el esfuerzo necesario para llevar a escena el mejor de los espectáculos en tan solo 5 clases.

Una vez decidido el tipo de propuesta, faltaba lo más importante, elegir la obra. Las organizadoras de “Librarte”, nos permitieron trabajar con un cuento, ya que la idea las cautivó. Empezamos a leer cuentos para seleccionar y *Un barco muy pirata*, de Gustavo Roldán, fue considerado la mejor decisión, ya que la cantidad de personajes, el diálogo de los mismos, los sonidos y los aromas que se podían activar con esta fabulosa historia eran apropiadas para este tipo de teatro que es atravesado por la diversidad, la inclusión, las emociones y sensaciones.

A partir de este momento, la tarea se convirtió en un derrotero de una de las mejores propuestas de lectura que podían presentar como formadoras y también transitar como alumnas. La emoción por la presentación, la fascinación y disfrute por la obra, la preparación del guión, la suma de ideas que crecían cada vez más y más. Ya no sólo pensábamos en un teatro ciego fortaleciendo los sentidos, sino que también se sumó las ganas de disfrazarse, elaborar escenografía y recursos necesarios.

La tarea se organizó de la siguiente manera:

En primer lugar, como ya se mencionó se leyó el cuento y se seleccionó. También, se releó varias veces para identificar los momentos en los que era apropiado cambiar tonos de voz, agregar sonidos, canciones, olores y demás efectos.

En segundo lugar, se elaboró el guion respetando las características del mismo: parlamento y acotaciones.

En tercer lugar, se distribuyeron los personajes y sus respectivas intervenciones.

Luego, tuvieron lugar los ensayos de la representación en las clases de la materia, pero también fuera del horario escolar o de alguna otra materia que los profesores cedían gentilmente. Además, varios de ellos se sumaron a ayudar, alentar, ser meros espectadores para corregir algunas cuestiones de la puesta en escena que se evidenciaban desde la butaca.

De manera paralela, se empezaron a confeccionar antifaces para poder cubrir los ojos de los concurrentes y transportarlos al mundo de las sensaciones, a desarrollar la experiencia desde los sentidos. Se trajeron telas, tijeras, cintas, elásticos, hilos y pegamento para confeccionar 45 antifaces.

Una vez organizado el guión, ensayada la representación y elaborados los recursos, como así también elegido los perfumes para los olores, los movimientos que iban a acompañar la narración, por ejemplo, tocarles la cabeza y /o los pies en el momento que el bicho colorado expresa que deberán pelear con “*las cucarachas más malas del mundo*” que no los dejan pasar y que para ello “*les vamos a pasar por encima, les vamos a pisar la cabeza, les vamos a pisar la panza y les vamos a pisar las patas*” y, además, elegir una canción que acompañe este viaje en el barco muy pirata.

Se llevaron varias propuestas de canciones sobre piratas, pero la elección se inclinó por un estribillo *Somos piratas*, de Lazy Town. La letra del mismo era:

Jaja. Somos así
Ser un pirata me hace feliz
Siempre decido lo que quiero hacer.
Somos piratas.
Sí.

Jaja. Somos así.
Ser un pirata me hace feliz.
Siempre decido lo que quiero hacer.
Somos piratas.

Esta letra era cantada por cada uno de los personajes acompañada de palmas y música cuando el relato menciona “Somos piratas”.

Así transcurrieron los días hasta llegar al 13 de octubre, día en el que el programa indicaba que se pondría en escena *Un barco muy pirata*, de Gustavo Roldán, adaptado por las alumnas de 3° año del Profesorado de Educación Primaria del ISFD y T N° 123, a las 9 hs. Solamente teníamos una hora para mostrar lo que sabemos hacer y lo que nos gusta: jugar con la literatura, disfrutarla, ofrecerla a los niños, formar lectores, realizar intervenciones que motiven el acercamiento a los libros porque como bien lo plantea María Cristina Ramos (2012):

El maestro, la maestra que sabe de lluvias no obliga, convoca, espera, incita, reintenta, comparte lo que es un valor para él. El que sabe leer, en los ojos y en los párpados bajos, da la mano, la voz, el respaldo para adentrarse en un intercambio acogedor, en interacciones que son un trayecto a construir, para esos chicos que en un principio se muestran y se ocultan, son comprensibles y a la vez guardan mucho de enigmático (pp. 20- 21).

Creo que me emocioné al ver el trabajo oculto, el trabajo que desconocía: apareció un barco en tamaño grande de cartón con distintos colores que te invitaban a pasar a la sala, escenario de esta maravillosa experiencia, acompañado por la leyenda: “*Bienvenidos a un barco muy pirata*”. También los trajes alquilados o contruidos que mostraban a atractivos y simpáticos (o no tanto) “bichos” como las cucarachas, el bicho colorado, el piojo, la pulga, la vaquita de San Antonio, el travieso ratoncito que disfrutó cada intervención. Además, en la puerta se apersonaban dos piratas que invitaban a los niños a pasar, les colocaban el antifaz para que no pudieran percibir el ambiente y la distribución en la que se realizaría el espectáculo. Por otra parte, estos piratas que parecían escapados del barco de Roldán, oficiaban casi como de azafatas que pronunciaban las siguientes palabras: “Bienvenidos a ‘Un barco muy pirata’. Están a punto de vivir la aventura más maravillosa del mundo, por favor no quitarse los antifaces para poder experimentar al máximo esta hermosa experiencia”.

A las 9 hs. en punto, ya un curso completo de 4° grado esperaba con su docente para ingresar a esta experiencia. Vencimos los miedos, los temores y el pánico escénico. La incertidumbre y expectativas de los niños, y también de las docentes, nos daban seguridad.

La primera función fue un éxito, pasamos – actores y espectadores- por diversas sensaciones: miedo e incertidumbre por no saber qué iba a pasar, de qué se trataba esta propuesta diferente, novedosa, también las risas frente a determinadas expresiones o situaciones, alegría y gritos cuando la lluvia que se sentía “en medio de la infernal tormenta que barría la cubierta a baldazos” (allí cada uno de los personajes caminaba realizando sus intervenciones indicadas según el parlamento, pero acompañaban los recorridos haciendo una

pulverización sobre sus cabezas con agua que simulaba ser la lluvia que barría la cubierta), en otros momentos movían sus narices intentando olfatear los olores de las flores, se encogían y cubrían al escuchar el sonido de fondo que acompañaba el encuentro con las tres cucarachas que querían una moneda de oro para dejarlos pasar o estaban dispuestas a pelear, como así también se escapaban interjecciones del tipo: “Ah”, “Oh”, cuando se escuchaba el ruido de un río salvaje que debían cruzar o simplemente se exaltaban cantando la canción de los piratas (en muchos casos era una canción conocida por ellos) junto con los pasajeros del barco muy pirata.

Una vez terminada la representación, se compartía una reflexión sobre la diversidad y la empatía, ponerse en el lugar del otro: “Así como estos personajes pudieron vivir esta hermosa aventura, ayudándose y respetándose los unos a los otros, lo que pretendemos con esta obra es poder ponernos por unos minutos en el lugar de aquellas personas que no pueden ver y sentir lo que ellos sienten”.

Acto seguido se les solicitaba quitarse los antifaces y cantar todos la canción de los piratas.

En ese momento, nos encontrábamos frente a la experiencia más maravillosa: la felicidad en sus rostros, los comentarios más asombrosos y hasta las fotos con sus personajes preferidos. Una experiencia que nos permite sentir las palabras de María Cristina Ramos (2012):

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 (pp. 21- 22).

Así se fueron desarrollando las funciones siguientes, cada 15 minutos un grupo de 45 niños entre 3 y 15 años disfrutaban del espectáculo. Pero eso no fue todo, la actividad se convirtió en un éxito, la cola para ingresar completaba todo el pasillo del establecimiento donde se llevó a cabo. Frente a este resultado, los organizadores nos propusieron continuar toda la mañana y extenderla de 13 a 19 hs., por la tarde.

Los comentarios positivos de los asistentes se convirtieron en un búmeran que nos entusiasmaba, todos querían pasar por *Un barco muy pirata*, pero no solo los alumnos, sino también público adulto o de la tercera edad que visitaba la muestra.

El éxito se apoderó a gritos por los pasillos y salas de la muestra, acompañados por la presencia de los distintos personajes y el ratoncito y la vaquita de San Antonio que invitaban a los niños (y no tanto) a pasar por el barco.

El día sábado también nos apoderamos del programa y las funciones continuaron. Entre viernes y sábado realizamos más de 16 funciones, más de 700 chicos y grandes, disfrutaron de este itinerario tendiente a establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos.

La misma se repitió en la muestra anual de la institución: *Creativa*.

En síntesis, se puede resaltar que esta propuesta permitió trabajar con la lectura, proponer variadas situaciones de lecturas, trabajar con diferentes lenguajes artísticos, desarrollar la creatividad y la expresión, promover

proyectos de extensión desde la institución, situar la práctica como formadores de lectores, mediadores de lectura, incluir las TIC, las ESI y reflexionar sobre la diversidad, aspectos explicitados en los lineamientos curriculares en los que se enmarca nuestra práctica docente.

Esto permitió pensar en una práctica situada, concreta, contextualizada y que permite vislumbrar que ciertas decisiones didácticas e intervenciones permiten motivar la lectura de los alumnos y prácticas de enseñanza significativas, esas que dejan huellas en sus trayectorias escolares. No menos importante resultó esta experiencia de trabajo colectivo, en equipo, en la que cada una se destacó desde un rol diferente: interpretando alguno de los personajes, musicalizando o tan solo alcanzando los recursos necesarios.

¿Quizás es el momento de subirnos a algún barco pirata sin el temor de dónde podemos concluir o qué nos puede ocurrir en el camino?

¿Será el momento de encarnar el papel del piojo, la pulga, las cucarachas, la vaquita de San Antonio o el ratoncito y animarnos a subir a algún barco pirata para “*correr mundos*”?

No debemos olvidarnos que en palabras de María Cristina Ramos (2012):

Es mediador el maestro, el bibliotecario, cualquier adulto que oficia de puente entre los chicos y la lectura, jugando su juego a favor del encuentro. El que comparte con la contundencia de la alegría un texto que le gustó; el que se acerca a la búsqueda de un chico, no a la búsqueda puntual sino a lo que puede descifrar como una señal de complicidad, una botella al mar calladito del que busca, tal vez azarosamente, algo significativo (p. 22).

Referencias bibliográficas

- Blake, C.; Mathieu, C. y Frugoni, S. (2016). Introducción. En *Literatura, Infancias y Mediación*. La Plata: Vuelta a casa editorial.
- DGCyE (2018). Diseño Curricular para la enseñanza Primaria. Provincia de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Ramos, M. C. (2012). Cerca de la lluvia. En *Aproximaciones a la narrativa y a la poesía para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A.

Leer sin límites: promoción de la lectura en Educación Especial

Lorena Rueda



Palabras finales

El campo de la literatura para niños, las prácticas lectoras y las infancias no son temas nuevos, pero necesitan continua reflexión. Los adultos comprometidos, desde la escuela, el barrio y/o el campo académico, encontramos en la escritura la voz para pensar en los objetos culturales que construyen subjetividad y dan voz a los recién llegados.

Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. Las páginas de la lectura en el centro, las de la escritura en los márgenes. Y también: escribir leyendo. Abriendo un espacio para la escritura en medio de una mesa llena de libros. Leer y escribir son, en el estudio, haz y envés de una misma pasión. Estudiar: lo que pasa entre el leer y el escribir. Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente. (Larrosa, 2013, p. 12)

Por una infancia protegida y alegre.
Por niños y jóvenes que encuentren en el
lenguaje una herramienta, un juguete, una
caricia.
Por adultos que apuesten a la lectura y la
literatura para abrir puertas y diseñar
imaginarios.
Porque este proyecto sea -como el lenguaje-
un puente hacia los otros.



Jitanjáfora

