

Actas de las XXIII JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA

Trazos imaginarios

Cartografías teórico críticas
entre la literatura y la escuela



Jitanjáfora

Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura

Trazos imaginarios: cartografías teórico críticas entre la literatura y la escuela: actas de las XXIII Jornadas la Literatura y la Escuela / compilación de Lucía Belén Couso; editado por Lucía Belén Couso. - 1a ed. - Mar del Plata: Jitanjáfora, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46209-4-1

1. Literatura Infantil y Juvenil. 2. Fomento de la Lectura. 3. Promoción de la Lectura. I. Couso, Lucía Belén, comp. II. Título.

CDD 860.9982

Coordinación: Lucía Belén Couso

Edición y diagramación: Lucía Belén Couso

Corrección: María Marta Martínez

Mar del Plata, Argentina

Asociación civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura

Contacto: jitanjaforamdp@gmail.com

labibliotecadeirulana@gmail.com

ISBN 978-987-46209-4-1



Jitanjáfora

Actas de las XXIII JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA

Trazos imaginarios

Cartografías teórico críticas entre la literatura y la escuela

Coord. Lucía Belén Couso

LAS PRÁCTICAS ESCRITURA EN LA ESCUELA Y EL PROFESORADO

<i>Re-inventarnos en la escritura de ficción. Entre la escuela y la universidad</i> Marinela Pionetti	6
<i>La escritura en el aula: un recorrido por las propuestas de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue</i> Mariana Basso Canales y Carina Curutchet	13
<i>Para escribir no existe el lugar correcto, para el deseo tampoco</i> Larisa Cumin	23
<i>Leer y escribir textos académicos: el desafío de la inmersión en la lectoescritura académica desde la escuela media</i> María Emilia Artigas	29
<i>Propuesta de prácticas de escritura académica en el aula: lectura y análisis de los paratextos del artículo científico</i> Chiara Abiuso	43

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA Y EL PROFESORADO

<i>Literaturas posautónomas y cultura de la cancelación. Indagaciones en torno al canon escolar en el Profesorado en Letras</i> Carola Hermida	52
<i>Popol vuh: Entre manuales y nuevas formas de abordar un texto sagrado en el aula</i> María Carolina Bergese	63
<i>Formar mediadores de lectura literaria: Desafíos y posibilidades de dispositivos didácticos</i> María Agustina Peláez y María Dapino	74

<i>Desandando caminos: la relación conflictiva entre la literatura y la didáctica</i>	87
Gabriela Carolina de la Iglesia	
<i>Leer y escribir en Wattpad: Aproximaciones desde la ciencia de datos</i>	98
Emilia Oriana Pozzoni	

EL TEATRO EN LA ESCUELA

<i>Compartir el ritual: la escuela como la gran ocasión para la formación de espectadores/as teatrales</i>	104
Milena Bracciale Escalada	
<i>Del teatro a la literatura: experiencias de juegos teatrales en la escuela secundaria</i>	112
Eugenia Fernández	

LA LITERATURA PARA NIÑOS Y NIÑAS. CARTOGRAFÍAS CRÍTICAS

<i>¿Reconfiguraciones de la memoria social? Representaciones de la vida de Mercedes de San Martín en la literatura para las infancias</i>	124
Carla María Indri	
<i>La literatura argentina para niños y niñas en las políticas públicas de lectura. Una mirada a las colecciones de aula para el nivel inicial (2013-2015)</i>	134
Marianela Valdivia	
<i>Hacia una lectura comparada de la obra poética de María Elena Walsh y Gianni Rodari</i>	143
Laura Martín Osorio	
<i>“Una máquina para atrapar la realidad...” El problema de la traducción y sus derivas en Repertorio de lecturas para niños y adolescentes de Fryda Schultz de Mantovani, Beatriz Ferro y Lydia Penchansky de Bosch (1968)</i>	154
Lucía Belén Couso	

Las prácticas de escritura en la escuela y el profesorado



Re-inventarnos en la escritura de ficción. Entre la escuela y la universidad

Marinela Pionetti¹

*"La esperanza" es esa cosa con plumas
que se posa en el alma
y canta una canción sin letra
y nunca, nunca se calla.
Emily Dickinson*

Escribir en Letras

Una de las respuestas más frecuentes cuando comenzamos el trabajo con las narrativas en Didáctica Específica (guiones, autorregistros, observaciones) es la dificultad y/o el desafío que presenta para lxs estudiantes usar la primera persona o a hacer funcionar como motor de sus escritos la subjetividad, el propio punto de vista sobre tal o cual situación, texto o escenario. Sin dudar, refieren las numerosas veces que a lo largo de su trayectoria académica se les ha pedido impersonalidad y citas de autoridad para sostener cada idea.

Considerando que la escritura académica es imprescindible en el mundo de la formación universitaria, de la investigación y las publicaciones periódicas y/o divulgación, este requerimiento es totalmente acorde con las incumbencias de la licenciatura, incluso con la del profesorado, si tenemos en cuenta que un profesor en Letras, como bien han afirmado Gustavo Bombini (2015) con Cristina Blake y

¹ Ayudante en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras en la UNMdP. Integra los grupos GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje) y "Cultura y política en Argentina". Forma parte del CELEHIS y del INHUS, en dicha Universidad. Es profesora de Literatura en escuelas secundarias públicas de Mar del Plata. Ha publicado trabajos vinculados con la enseñanza de la literatura y con la obra educativa de Sarmiento y Juana Manso, tales como *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas* con C. Hermida y C. Segretin y la Colección *Esa plaga de polleras* en co-autoría con M. Bracciale y R. Sabobe. Mail de contacto: marinelaionetti@gmail.com

Elisa Boland,² un egresado de esta carrera bien puede desempeñarse como redactor en medios, corrector de editorial y demás actividades ligadas a la escritura académica. Y en ese sentido, la formación en estos géneros y tipo de escritura es indiscutible. De hecho, en estas jornadas hay un simposio simultáneo a este, a cargo de colegas especialistas, en el que se comparte e intercambian ideas sobre esa práctica en la universidad. Sin embargo, resulta llamativa la ausencia casi total de la práctica de escritura de invención en este mismo espacio. Si bien todxs lxs que pasamos (y aún seguimos) en las aulas de Letras lo sabemos, y recordamos ciertos mitos vinculados con la escritura en la carrera, pocas veces se nos hizo tan patente la referencia a su negativa como en el foro de presentación del 2020 (año particular si los hubo) en el que la euforia de seguir adelante y pensar que todo pasaría pronto incitó a los comentarios personales y hasta confesionales en el aula virtual.

En ese foro les habíamos pedido como actividad de presentación, y en busca de empezar a pensar en torno a lo que significa para cada unx *ser profesor*, escribir su trayectoria hasta llegar a la Didáctica Específica en clave ficcional. El disparador, tomado de un ejercicio ya realizado por lxs colegas de la UBA, era el cuento “Vidas ejemplares” de Fontanarrosa, en el que, con su estilo y humor inconfundible, parodiaba la trayectoria de un personaje hasta llegar a ser estudiante de Filosofía y Letras desde el punto de vista de un amigo. Los invitábamos a ficcionalizar, incluso a través del humor, su itinerario, con sus hitos, aciertos y desventuras de la carrera que los había traído hasta aquí. En varias ocasiones, es esta consigna la que genera los comentarios que mencioné anteriormente e incluso reticencias (“No quiero escribir sobre mi vida en la facultad, no es ejemplar, no es interesante” comienza su texto L.), puesto que lo que menos esperan al comenzar la Didáctica Específica es encontrar como primera propuesta la de escribir un relato de ficción en el que hablen de sí mismxs.

En esa actividad, que se desarrolló en un foro, nos llamó la atención la cantidad de veces que evocaron una misma escena, que podemos considerar a esta

² Recomiendo las observaciones de “Volver a educar. El perfil ampliado del profesor en Letras” en Bombini (2015).

altura un *clásico* de la carrera. En ella recordaban los primeros días de clase, en una de las materias de primer año, escuchar a una docente insistir, palabras más, palabras menos, en que “si se anotaron en Letras porque quieren ser escritores (o porque les gusta escribir), les aviso que están en el lugar equivocado”. Y esa sentencia había adoptado la fuerza de un proverbio capaz de aniquilar con el tiempo, usos y costumbres, las motivaciones ficcionales y poéticas de muchxs estudiantes que pasaron por sus aulas, al punto de que la propuesta de “Vidas ejemplares” les causaba escozor. Tan fina y prolijamente se había delineado la subjetividad letrada de los futuros docentes. Curiosamente, la profesora evocada también era referida como modelo intelectual, de una pasión rayana en el histrionismo y cuyo canto afrancesado seducía como el de una sirena a lxs jóvenes ingresantes, al punto de ser considerada por estudios biográficos narrativos de un grupo de investigación de nuestra facultad como una *docente memorable*. Sin dudas, lo es. También sabemos que muchos, como Odiseo, desoyeron el canto de la sirena y continuaron escribiendo ficción y poesía por fuera de este ámbito (pienso en Martín Zariello, en Mica Concolino, por ejemplo), incluso hay quienes transitan ambos mundos generando enlaces y cabeceando las distancias que median en sendos universos como Esteban Prado, Mati Moscardi y Facu Gimenez.

Pero lo que nos interesa, más allá de quién haya lanzado por primera vez la sentencia es la progresiva anulación de la escritura de invención en el transcurso de la carrera para quienes gustaban de practicarla o lo hacían furtivamente antes de entrar a Letras. Al maravilloso mundo de lecturas, autores, formas discursivas y retóricas que se abren con la carrera, muchos de los cuales posiblemente no hubiéramos conocidos de no ser porque se incluyen en los programas de Letras (el canon académico, otro tema, otro debate), parecen corresponder solo monografías, informes, reseñas, análisis formales y finales orales. Incluso en el taller de oralidad y escritura, la invención ha tenido escaso lugar.³ Nos referimos a la invención según sugiere Alvarado (2013) y no la creación como producto de un genio de inspiración romántico. La invención como parte de la retórica antigua encargada de buscar los

³ Este año se ofrece el Taller II, más orientado a la escritura de invención.

elementos más adecuados para la situación comunicativa, cual sea. La invención como producto de un trabajo con materiales previos, de selección, recorte, planificación, escritura, revisión y reformulación que se va desarrollando en un proceso hasta llegar a la versión más acabada o con la que se cumple con el objetivo propuesto. La invención como un juego con reglas provistas por un pre-texto llamado consigna fríamente calculada con sus vallas y trampolines, como lo propuso Tobelem en el inicio de los talleres de escritura en nuestro país.

Nos referimos a la escritura de invención que viene *mutando*, como bien ha observado Genette (1992), desde sus inicios en la enseñanza escolar bajo distintas formas: de la copia explícita y declarada de modelos latinos y franceses hasta la composición tema, que en Argentina nacionalizó emblemáticamente “La vaca” y de la cual también nos habla Fontanarrosa en “Maestras Argentinas. Clara Dezcurre”. Esa misma escritura escolar que hizo de las tareas escolares de Victor Hugo y Flaubert sus primeras publicaciones. La misma que le proponemos escribir a nuestrxs estudiantes en la secundaria, con más o menos inventiva de nuestra parte, desde los clásicos cambios de finales hasta las ficciones más variadas a partir de la lectura literaria, pasando por los cambios de género, las ampliaciones, las reformulaciones, la incorporación de uno u otro personaje, los *crossover*, la escritura de invención en la escuela media es indiscutida. Luego, vale preguntarnos qué lugar tiene, cuánto se escribe a partir de la invención y qué rol cumple en la evaluación, aspectos de los que Mónica Bibbó, Paula Labeur, Sergio Frugoni, entre otros, se ocupan en reiterados escritos (2014, 2010, 2017), promoviendo también la incorporación este tipo de escritura en la Universidad.

Y... ¿por qué no?

Teniendo en cuenta todo esto, nos preguntamos si sería posible que en el transcurso de la carrera de Letras se escribiera ficción, independientemente de la ambición o de la voluntad de publicación, reconocimiento y éxito editorial, de prestigio que acecha esta práctica en un circuito más amplio, ¿acaso es necesario escribir teniendo siempre ese horizonte a la vista? ¿Todos tenemos que escribir, publicar? ¿No podríamos escribir sin apelar a ese objetivo, en primera instancia? ¿Por qué quienes

proponemos escribir ficción a nuestrxs estudiantes no “practicamos” con más frecuencia este ejercicio maravilloso que, seguramente, a variixs encanta, gusta o al menos intriga? ¿Con qué autoridad exigimos a nuestrxs estudiantes tales o cuales escritos de ficción, la lectura en voz alta de sus producciones, la revisión y la corrección si nosotrxs nunca nos aventuramos a tales pruebas? No digo con esto que todxs tengan que hacerlo siempre ni de manera sistemática, ni siquiera frecuentemente, pero sí atravesar esa experiencia en algún momento de nuestra formación.

Como anticipé, la escritura académica es necesaria pero no es excluyente de la escritura de invención en el proceso de aprendizaje y de trabajo con un objeto de enseñanza doble como es el nuestro, entre los cuales, uno de ellos es artístico. No se trata de alimentar egos -que bien sabemos, se alimentan solos- sino de ejercitar una práctica con la que muchos nos vinculamos previo a la carrera y que, junto con la pasión por la lectura, nos acercó a estas aulas. En el prólogo de *La trama de los textos*, Bombini (2009) recupera la figura del profesor como lector cuestionando cómo es que los lectores apasionados que fuimos podemos volvernos burócratas de la literatura y afirma que solo “se trata de volver a leer, de imaginar una comunidad de lectores a la que pertenezco, donde los libros van y vienen, entre mis amigos y yo, entre mis colegas y yo, entre mis alumnos y yo” e insiste “no hay rutina que pueda poner freno a esta posibilidad de ser traficantes de cultura. No hay mandato institucional, no hay currículum lo suficientemente eficaz que nos distraiga de aquella pasión inicial. No hay prescripción que pueda entorpecer una relación vital con la cultura” (21) e incita “Haga el intento: convoque a unos amigos, a unos pares o a unos alumnos a leer unos poemas o unos cuentos en voz alta. Organice una tertulia y verá cómo no hay colega -no hay profesor- que se sustraiga a la tentación de reconocerse otra vez como lector” (21). Más de uno se sentirá convocado por esta evocación, más de uno dirá “bueno, pero con la escritura es diferente porque está la institución que rige la lengua de por medio” y sí, es así pero no olvidemos que la ficción, así como tiene también sus reglas, es el lugar de lo posible y de los mundos imaginarios como ha observado Bruner (1996). Y con este mismo envión, seguir el trazo por fuera de la facultad, practicarlo en espacios que exceden la formación

académica: talleres, encuentros, el Pinta escribir de Mariana Castro, los ida y vuelta de las Paulas del Altillo, por mencionar algunos, son oportunidades para reunirse, descontracturar la mano, arrancar, como Girondo, “las telarañas que tejen de continuo: el hábito y la costumbre” y animarse a jugar y a sufrir un poco con estas pasiones de multitudes insospechadas.

Los escritos de lxs practicantes del 2020 en aquel foro, los de este año en Didáctica y en el Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura, y los de nuestrxs sujetos secundarios (Dalmaroni 2011) de hoy, fraguados al calor de las pantallas (como tituló Mariana una charla sobre jóvenes prosumidores digitales) y al ritmo sincopado de la música que suena en auriculares inalámbricos nos hacen pensar que tal vez las aulas de Letras no sean un lugar tan equivocado para la ficción. Tampoco si es el correcto, pero nunca el imposible. Al acompañar estas experiencias y ver sus resonancias, sus proyecciones, pienso qué mejor que poetas y escritores en las aulas, que hayan transitado en la carrera algunos géneros y estilos de escritura, que hayan metido las manos en la masa de la invención, se las hayan embadurnado de diversos modos de decir, de contar, de cantar, que hayan aprendido a liberar y apaciguar el ego frustrado o demasiado excitado por TPs, monografías, 10 sobresalientes y felicitados, que armen ronda, taller, café o mateada literaria con sus chicos, los escuchen, les den voz y les ofrezcan la suya.

Esa cosa con plumas...

Esperamos que estos encuentros, como la *Gramática de la fantasía* de Rodari (2013) sean un clásico, útiles a quienes creen en la necesidad de que la imaginación, que la escritura de invención ocupe un lugar en la educación, de la formación docente, a quien tiene confianza en la creatividad, a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, un bello sonido democrático. No para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo” (8).

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2009) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2015) "Volver a educar. El perfil ampliado del profesor en Letras" En *Textos retocados. Lengua, Literatura y enseñanza*. Pp. 131-141. El Hacedor.
- Bibbó, M; Labeur, P. y Cilento, L. (2014) *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en Lengua y Literatura*. Lugar Editorial.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Dalmaroni, M. (2011) La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. En *El toldo de Astier*. Año 2. Número 2. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- Genette, G. (1992) Retórica y enseñanza. En Bombini (comp.) *Literatura y educación*. Pp.17-33. Centro Editor de América Latina.
- Labeur, P. (coord.) (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. El Hacedor.
- Frugoni, S. (2017) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. El Hacedor.
- Rodari, G. (2013) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue.

La escritura en el aula: un recorrido por las propuestas de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue

Mariana Basso Canales ⁴

Carina Curutchet ⁵

Introducción

En este trabajo, abordaremos una selección de antologías de la editorial Colihue, pertenecientes a la colección Leer y Crear, a fin de poder analizar cómo fue cambiando su propuesta respecto de lo que significa la escritura literaria en la escuela. Desde esta mirada, nos proponemos hacer un abordaje que tenga en cuenta la materialidad de los textos (Chartier, 2016) y la mediación editorial (Chartier, 2000; Sapiro, 2017). En este sentido, el análisis de las antologías, tanto de su selección como de sus paratextos, nos permitirá dar cuenta en un orden diacrónico de las modificaciones realizadas, las cuales guardan relación con ciertos paradigmas, especialmente con la influencia de los talleres de escritura en la Argentina (Tobelem, 1994; Alvarado, 2013), aunque conviven, como veremos, con otros. Partiremos de una selección de antologías de la década del '80 hasta algunas más cercanas del año 2000.

La colección Leer y Crear: escribir a partir de la lectura

4 Mariana Basso Canales es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Actualmente es becaria de investigación categoría B (UNMdP), cursa la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP) y el Doctorado en Letras (UNMdP). Forma parte del grupo de investigación GRIEL (Grupo de investigaciones en Educación y lenguaje), radicado en el CeLeHis. Es adscripta en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras y docente en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.

Correo electrónico: bcmariana15@gmail.com.

5 Carina Curutchet es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Cursa la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP). Forma parte del grupo de investigación GRIEL. Es JTP en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras y docente en escuelas secundarias e institutos superiores de formación docente de la ciudad de Mar del Plata. Integra la Asociación civil Jitanjáfora. Correo electrónico: curutchetcarina@gmail.com

Las antologías que forman parte de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue presentan una serie de paratextos, entre los que se incluyen introducciones y actividades posteriores a la lectura de los textos literarios seleccionados. Esta colección fue creada en 1978, dirigida desde entonces hasta el año 2006 por Herminia Petruzzi. La selección de textos respondía a las lecturas obligatorias de los programas de la escuela media (literaturas argentina, española e hispanoamericana), con un nutrido paratexto que funcionaba como “notas de profesor” (Bombini, 2004), y cuyos autores eran reconocidos actores del campo intelectual (Eduardo Romano, Delfina Muschietti, Nora Mazziotti, Patricio Esteve, Lidia Blanco) (Labeur, 2015). Sin embargo, desde el volumen 10, a fin de permitir la expresión de voces diferentes dentro de la cultura argentina, la colección introduce en su catálogo lecturas alternativas a esos programas (Labeur, 2015), lo cual comenzó a ser un rasgo distintivo de esta colección. De esta manera, como sostiene Tosi (2021), “las antologías, configuradas mediante dos operaciones centrales de mediación editorial, como la selección y el recorte de textos, vehiculizan una historia literaria y trazan un recorrido de lecturas que definen una determinada concepción acerca del objeto ‘literatura’” (p. 134).

De acuerdo con el nombre de la colección, uno de los objetivos de estas guías paratextuales previas y posteriores a la lectura es la producción de nuevos textos por parte de los lectores, que son, específicamente, estudiantes de la escuela secundaria. En este aspecto, podemos reconocer cierta concepción de la escritura considerada como una actividad no espontánea, que puede ser planificada y pensada a partir de otros textos. Esto nos remite a las propuestas del taller de escritura, muchas veces cercanas al juego, pero en las que “siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Tobelem, 1994, p. 16). Si tenemos en cuenta el contexto en el que originalmente fueron editadas las antologías de la editorial Colihue, podemos reconocer, efectivamente, influencias de los talleres de escritura. Este tipo de propuestas desembarcan en la escuela a mediados de la década del '80, en el contexto de la vuelta a la democracia, que posibilitó que ingresaran a las aulas los talleres de escritura, que hasta el momento habían tenido lugar solamente en espacios no

institucionales e incluso clandestinos (Alvarado, 2013; Frugoni, 2006; Finocchio, 2009). Si bien en poco tiempo perdieron espacio en las políticas educativas de la época, “en la década de 1990, la mayoría de los manuales y libros de texto para el área incluyen consignas de taller de escritura entre sus actividades” (Alvarado, 2013, p. 69).

El concepto de “escritura” en la escuela remite a diversos significados. Alvarado (2013) sostiene que históricamente la escritura abarcó la ortografía, la caligrafía y la composición. El entrenamiento en caligrafía fue declinando con el paso del tiempo y las nuevas tecnologías, mientras que la ortografía siempre mantuvo un espacio propio diferente de la composición. En lo que respecta a esta última, en la Argentina, se relaciona con la concepción de la escritura como proceso retórico (invención, disposición, elocución) y en las últimas décadas, a partir de investigaciones de la psicología cognitiva, con la interacción de subprocesos recursivos de los que resulta el texto (en los que interviene la planificación, redacción y revisión). A partir de 1980, al hablar de escritura se alude a la composición y la redacción, pero continúa siendo un término amplio, que en algunos casos equivale a “composición”, en otros a redacción, o recupera connotaciones lúdicas y de experimentación (Alvarado, 2013).

En este sentido, en las propuestas de las antologías de Colihue encontramos esa polisemia del término con actividades que se acercan más a lo textual y estructural, y otras que intentan jugar con el lenguaje, vincularlo con lo conocido, mezclar géneros, en los que los textos del corpus son tomados como punto de partida y no como modelos a copiar.

Las antologías: selección

De esta manera, nos detendremos en algunas antologías de Colihue, teniendo en cuenta propuestas que focalizan en diversos géneros, en autores o en regiones del país. Para comenzar, seleccionamos una antología de la década del '80, *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)* (1983), en la que encontramos que, a la selección de textos, le continúan una serie de actividades bajo el título general de “Propuestas de trabajo”. Allí podemos observar que el concepto de “trabajo” nos

remite a la lectura y la escritura entendidas como actividades para el aula necesarias y que exigen cierto esfuerzo. Entre ellas, encontramos consignas que proponen relacionar los cuentos con los paratextos iniciales de la antología, en los que se incluyen conceptos teóricos. Por ejemplo, en dicho apartado se plantea la dificultad de definir lo regional y, en una actividad, se solicita retomar la introducción y relacionarla con un fragmento de un texto de Juan José Saer. Aquí observamos la lectura guiada y el recorte, que orienta, que funciona como andamiaje, prejuzgando que el lector por sí solo no recordaría o no leería la introducción sin la referencia. Es también un funcionamiento tautológico de estas antologías, de no salir del propio libro para leer, que lo acerca a los manuales escolares. Asimismo, se propone la relación con otros lenguajes artísticos (como canciones de rock y tango) y con fragmentos de otros textos que se incluyen en las actividades. Podemos observar (tal como habíamos comentado anteriormente respecto a que la selección se expandía más allá de los textos solicitados por el programa) la inclusión en las actividades de materiales que estaban por fuera de lo estrictamente escolar, en una mirada que delata un destinatario esperable joven, capaz de vincular lo leído con el mundo conocido. Esto se relaciona con la impronta de la colección de incorporar lecturas alternativas, pero también da cuenta de un interés por el lector joven, al que se le pueden ofrecer materiales ajenos a lo escolar, aun cuando esto signifique desdibujar los límites de lo literario.

Como habíamos comentado, la selección de textos literarios que realiza la colección en cuanto a géneros y materiales es muy amplia, dando lugar también a la poesía, género no tan frecuente en las colecciones escolares. De esta manera, de esta misma época elegimos una antología de poesía, *Poesía argentina del siglo XX*, publicada en 1982. Si nos centramos específicamente en las propuestas relacionadas con la “creación”, tal como propone el título de la colección, vemos que en esta antología son presentadas como “Trabajos de composición”. Esta expresión nos remite a una tradición fuertemente arraigada en la escuela argentina que tiene que ver con ejercicios escolares de escritura. Esta manera de denominar las producciones escritas realizadas por alumnos predomina sobre todo en la primera mitad del s. XX; luego comienza a compartir su espacio con otros términos como

redacción o expresión escrita. Estos “trabajos de composición” son planteados para ser realizados por los alumnos luego de las actividades de análisis y, en algunos casos, retomando conceptos teóricos o críticos planteados en la introducción. Algunas consignas parten de los textos leídos pero buscan su anclaje en la realidad de los estudiantes, como es el caso de la siguiente propuesta: “Trabajo de composición: a partir de los epitafios del CEMENTERIO DE MARTÍN FIERRO y el PARNASO SATÍRICO, incluidos en la Introducción, intentar una cuarteta humorística con personajes y hechos de la vida del colegio o de actualidad periodística” (Muschietti, 1982, s/r). Por otro lado, la idea de “intentar” parece querer alejar la propuesta de la idea romántica de creación, de talento innato, que, en el ámbito escolar puede atentar contra la motivación para la escritura por parte de quienes no se conciben a sí mismos como “creativos”.

En segundo lugar, seleccionamos algunas antologías de la década del '90, en este caso también encontramos actividades al final de la selección, agrupadas bajo el título general de “Propuestas de trabajo”, aunque podemos encontrar ciertas subdivisiones de interés. Por ejemplo, *Cuentos con detectives y comisarios* (1994) incluye “Propuestas de trabajo”, seguido de “Propuestas finales”. En el primer grupo, las consignas se subdividen en “Lectura” y “Producción”, en un guiño al lector en el que la división indica que las primeras tendrán respuestas que deben buscarse en los cuentos y los paratextos, mientras que el segundo grupo tiene una mayor libertad en tanto puede “producir” un texto nuevo. También podría inferirse en esta división cierta concepción de la lectura como actividad no productiva, que se limita a encontrar o calificar, en lugar de ser una práctica que construye significación a partir del trabajo del lector. Esto nos remite a una de las concepciones acerca de la lectura que según María Eugenia Dubois (1994) predominó hasta los sesenta, pero que quedó fuertemente arraigada en la escuela hasta nuestros días: “la lectura como conjunto de habilidades”. Desde este posicionamiento teórico, leer es un proceso que se puede dividir en partes, una de las cuales es la comprensión. De todos modos, en estas antologías la lectura y la escritura, a modo de las prácticas de taller, no se desentienden una de la otra. Así, encontramos actividades que se agrupan bajo el título de “Lectura” pero que luego incluye la escritura, por ejemplo en “Propuestas

finales”, en las actividades de escritura se plantea: “Hacer una síntesis global de la segunda parte de la Introducción (el comisario); escribir una opinión personal y una cita” (p. 193). Se insiste en una lectura textual que retoma los paratextos iniciales, para luego escribir.

En esta década se edita también una antología de actual circulación en las escuelas, *Y usted, ¿de qué se ríe?* (antología de textos con humor) (1998). Forma parte de los envíos del Estado de 2021, en la colección Leer Abre Mundos. En este caso contiene todas las actividades en un apartado final titulado “Propuestas de trabajo”, que inicia por propuestas generales para continuar con otras que se detienen en cada texto seleccionado. Luego del título hay un párrafo en el que se explica la finalidad de las consignas: “son algunas sugerencias para el trabajo con los textos de la presente antología, tanto en el aula como fuera de ella” (p. 119). Aquí se intenta ampliar el espacio de trabajo, excede lo institucional con “caminos posibles para leer”. Si bien evita la división entre “Lectura” y “Producción”, se mantiene el mismo estilo que en las antologías anteriores en cuanto a la formulación de las actividades, que mezclan lenguajes artísticos e incluyen la experiencia del lector. En este caso es una antología muy heterogénea que incluye relatos de autores literarios consagrados como Roberto Arlt o María Elena Walsh junto a otros textos que en su origen no fueron escritos, como “Una leyenda con aires correntinos” de Alejandro Dolina, que es un fragmento del programa radial “La venganza será terrible”; o que no tuvieron originalmente circulación literaria, como “Felices vacaciones” de Enrique Pinti, publicado en el diario *Clarín*. Al igual que en otras antologías, hay un uso recursivo de los paratextos con referencias, pero a fin de posibilitar la escritura de nuevos textos incluye propuestas que apelan a identificar modelos de análisis o estrategias usadas por los autores para crear nuevos textos. Por ejemplo, indica “Elegir una película y “verla” y “analizarla” con una mirada extrañada como lo hace César Bruto” (p. 120). En este punto retoma el texto “Rebeca, una mujer inolvidable”, incluido en la antología, que en tono humorístico y desafiando lo ortográfico, refiere a la película estadounidense de 1940 en blanco y negro. De este modo, los conceptos teóricos se transforman en herramientas para escribir. Son consignas que buscan corroborar la lectura pero desde la puesta en práctica de lo

leído. Esta también es una perspectiva que nos vuelve a acercar a los talleres de escritura, con actividades que cruzan lenguajes artísticos.

Por último, de la década del 2000, podemos encontrar nuevas ediciones de LyC en las que se mantiene el formato de selección y paratextos que guían la lectura. Por ejemplo, una antología centrada en una autora, *Cuentos difíciles* (antología de Silvina Ocampo) (2000), en las que al final de la selección se encuentran “Propuestas de trabajo” que se subdivide en tres apartados: “Cada uno de los cuentos (aislados del conjunto)”, “Los cuentos en conjunto (heterogéneos e indivisibles”, y “Preguntas inquietantes (al gusto de Silvina Ocampo)”. En la introducción de este apartado sostiene que “como los textos de Silvina tienen ese “algo más” que nunca termina de explicarse, para sortear este problema proponemos abordar la presente antología de tres formas” (p. 97). Así, se explicita una decisión editorial en esa organización, que además intenta ser una expresión o decisión que involucra la lectura previa de los textos de Silvina Ocampo. En las actividades que apelan a cada uno de los cuentos, se presentan consignas que motivan la escritura desde el cruce de los paratextos, otras que apelan a lo vital y el debate, y a recuperar esos conocimientos que nos son exclusivamente literarios para promover nuevos textos (p. 98).

De esta década también es *Cuentos con humanos, androides y robots* (antología) (2000), una antología de ciencia ficción en la que las consignas están también todas al final en “Propuestas de trabajo”, pero al igual que en la de policial se dividen en “Lectura” y “Producción”. Antes de esta división hay “Propuestas generales” que involucran a todos los relatos y en las que se propone cruzar géneros artísticos, con productos finales que superan el trabajo en el aula, como los actos escolares. Antes de las consignas particulares, a modo de introducción, hay un párrafo que resume y resalta un aspecto del género presente en cada cuento. Le recuerda al lector de qué trata el relato y adelanta lo que se enfatizará en las actividades. En sus consignas, de forma similar a otras de las antologías, como comentamos en el caso de la de humor, se propone escribir cruzando diversos tipos textuales, a partir de guiar y de indicar ciertos aspectos importantes. Por ejemplo, para “Los espías” se solicita: “1. Cambio de discurso. Transcribir el contenido del cuento (escrito en forma de carta) como noticia periodística, en la que la función

dominante no sea la apelativa, sino la informativa” (p. 213); o para “Los afanes”: “1. Imaginar que Heller lleva un diario. Transcribir lo que escribió en él, el día antes de su muerte. Recordar: el diario se escribe en primera persona” (p. 214). Si observamos, se brindan “pistas”, andamiajes que dan información necesaria, tanto para la escritura como para su posterior revisión, porque pensemos que en estos casos no podríamos indicar una corrección de esta escritura en términos de correcto o incorrecto sino que se acercaría a un “comentario” como sostiene Frugoni (2006): “Digamos que el comentario se aparta de las formas más mecánicas que consideran la escritura en términos de “error- acierto” o de “escribir bien- escribir mal” y apunta principalmente al trabajo que debe hacer un escritor a partir de la consigna propuesta” (p. 76). Asimismo, esto nos obliga a pensar en las formulaciones de las consignas y el cuidado necesario como profesores de considerar qué indicamos en sintonía con lo que luego corregimos.

Otro ejemplo es *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)* (2001) en las que se incluyen cuentos de terror y también las propuestas están al final del libro. En este caso se hace una división entre “Propuestas de trabajo” que se dividen por cuento, y “Propuestas finales” que son las generales. En las del primer grupo si bien se mantiene un párrafo inicial introductorio, la división no es ya “Lectura” y “Producción,” sino “Para comprender e interpretar” y “Para imaginar y escribir”. Al igual que en otras de las antologías propuestas, en varias oportunidades los conceptos estructurales se propone abordarlos desde el trabajo con la propia escritura, por ejemplo, para “Pígmalión”: “5. Escribir nuevamente la historia pero en primera persona, con un narrador protagonista: Ranieri” (p. 190), o en “Donde la sangre es escasa” se propone buscar información sobre Shelley, Lord Byron y personajes de Dickens citados en el cuento y se pide “Redactar la respuesta a modo de nota a pie de página que se desprenda del párrafo en el cual se citan estos autores, suponiendo un lector-alumno de escuela que debe reponer dicha información” (p. 204). En este tipo de propuestas se supera la mera detección textual o una definición descontextualizada, y si bien son situaciones ficcionales por lo menos otorgan cierto contexto que exige pensar en destinatarios específicos, en escribir desde ciertas perspectivas y en determinados tipos textuales. Es decir, se reconoce a la escritura

como un problema retórico. Pensemos que, en la escuela, muchas veces los estudiantes se limitan a copiar textualmente o revisar errores ortográficos de superficie sin tener en cuenta, como sostiene Alvarado, que “escribir es reescribir” (2013, p. 75).

Para finalizar, queremos mencionar que a pesar del paso de los años, LyC aún mantiene la inclusión de antologías de poesía, como *Poemas para mirar* (2006). En este caso las “Propuestas de trabajo” se dividen en “Opiniones y debates” y “Práctica de la escritura”. Advertimos aquí la enunciación de “práctica”, más cercana a ciertas concepciones contemporáneas sobre la escritura en la escuela. Asimismo, en este caso se explicita en la antología que cada propuesta de escritura tiene tres instancias, que son las que podemos reconocer como propias del taller de escritura (producir, socializar y reflexionar).

Conclusión

Siguiendo a Alvarado (2013), es funcional para nuestro trabajo pensar la diferencia entre “escritura de invención” y “escritura creativa”, dado que no podemos considerar ambas como sinónimos de “creatividad espontánea”. Desde esta concepción, la escritura de invención no nace de la inspiración sino que es parte de un proceso y un trabajo, en el que se le permite al escritor reflexionar sobre el mundo y transformar su conocimiento, a través de consignas que exigen buscar recursos y superar desafíos desde el trabajo con el propio lenguaje.

En este sentido es que consideramos desde los orígenes de la colección LyC un interés por pensar la escritura a partir de la lectura previa de los textos literarios. Si bien en el desarrollo cronológico de las sucesivas ediciones de LyC podemos advertir que no hay cambios determinantes, sino variaciones y matices entre las formas de enunciar y organizar las consignas a lo largo de las décadas, sí podemos observar el interés constante por ampliar el canon literario escolar más allá de los límites de los programas, incluyendo nuevos lenguajes artísticos y apelando a las vivencias y el mundo conocido, en una propuesta que intenta resaltar en sus actividades que su principal destinatario es un joven estudiante. En este intento por hacer de la lectura literaria y de la escritura un problema retórico es que podemos

sostener que la colección expone desde sus orígenes la clara influencia de los talleres de escritura.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Baronzini, A., Cordobes, A. y Sorzoni, R. (selección y notas). (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)*. Ediciones Colihue.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.
- Braceras, E. (selección y notas). (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)*. Ediciones Colihue.
- Braceras, E. y Leytour, C. (selección y notas). (1994). *Cuentos con detectives y comisarios (antología)*. Ediciones Colihue.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones del libro*. Gedisa.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Gandolfi, G. y Labeur, P. (selección y notas). (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Ediciones Colihue.
- Gramuglio, M. T. (1995). *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)*. Ediciones Colihue.
- Iritano, G. (2006). *Poemas para mirar (antología)*. Ediciones Colihue.
- Labeur, P. (2015). "Leer y crear y La movida de Editorial Colihue (1983-2003): modos de imaginar a un lector juvenil en la escuela". En *Actas Jornadas sobre la Historia de las Políticas Editoriales en la Argentina*. Museo del Libro y de la Lengua. Disponible en <http://museo.bn.gov.ar/media/page/paula-labeur.pdf>.
- Muschietti, D. (1982). *Poesía argentina del siglo XX. Antología*. Ediciones Colihue.
- Prestigiacomo, R. (2007). *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)*. Ediciones Colihue.
- Sapiro, G. (2017). *La sociología de la literatura*. F.C.E.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Aula XXI, Santillana.
- Tosi, C. (2021). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuaderno 124 / Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (2021/2022), pp. 127-146.

Para escribir no existe el lugar correcto,
para el deseo tampoco

Larisa Cumin⁶

Iba a comenzar reflexionando sobre el título de este simposio, El lugar equivocado, pero en el camino – las vueltas- de la escritura me topé con un poema que quiero a leerles, porque me parece una mejor manera para empezar – dejar resonando un poema siempre es una buena o mejor manera de empezar. Se deja además de su sonido, resonando lo que el poema sabe.

Cuando era adolescente jugaba al Hockey

Era muy torpe, pero muy esforzada.
Me encantaba salir los domingos al sol a correr,
transpirar como un ñandú desaforado.
No se me ocurría de qué otro modo ser
e insistía horriblemente con lo que había encontrado por ahí.
Una vez decidí leer mis poemas para mis amigas.
Me salían, todavía, peor que los dribbles. Fue como confesarme.
El director técnico me despreciaba,
saltaba de una habitación a otra
en los hoteles dos estrellas deprimentes en los que dormíamos
durante los viajes.
Jamás se me insinuó.
Prohibía a viva voz que me pasaran la bocha,
¡NO SE LA PASES A VALERIA!
Me mandaba al arco y eso sólo cuando la arquera titular faltaba.
Yo les pedía por favor
por favor
que no.
Entre todas
me ponían el equipo de goma eva, sucio y salado,
ajustaban acá y allá las tiras del disfraz, el casco gigante
con olor a vaca muerta.
Y me dejaban ahí, sola, en el fondo del fondo.
De la bronca dejaba pasar los goles.
Todos y cada uno de los goles del equipo contrario. (p. 25)

⁶ Magíster en Escritura Creativa por la UNTREF, Profesora de Letras (UNL) y Especialista en Cs. Soc. con mención en Lectura y Escritura en Educación (FLACSO). Publicó los libros *El magún* (Rosa Iceberg, 2022), *La calle del eros* (Vera Cartonera, 2022) y *La gran avenida* (Vera Cartonera, 2020; es pulpa, 2022), *La escapista* (Club Hem, 2018). Conformó el grupo de difusión de poesía para las infancias Poeplas y dirige la colección de crónicas "Quilozas" de la editorial Vera Cartonera. Correo Electrónico: larisacumin@gmail.com

Este poema es del libro *Antitierra* de Valeria Tentoni, un libro que salió primero en Chile por *Pez espiral* en 2014, y luego en 2016 por la editorial *Neutrinos* de Rosario. Es un libro del que di a leer en mis talleres, pero del que no recordaba puntualmente este poema.

El acto de escribir está rodeado, o compuesto mejor dicho, por muchas más instancias que el escribir en sentido concreto, es decir más allá de lo que llamamos escribir literalmente. Si llegué a este poema, es porque dudo mucho antes de escribir (o dudo para escribir/dudo escribiendo), y porque hablo mucho también –a veces quizás de más- sobre las trabas y las dudas que me agarran; y en esas charlas con otros acerca de lo que tengo en mente escribir a veces me aparecen ideas (que me dicen los otros o que yo me escucho diciendo, y digo ¡ah!), pequeños salvavidas que puedo tomar o dejar a la deriva. En este caso, como les contaba, venía pensando en arrancar esta charla con el título del simposio: *Los lugares equivocados*, la escritura de ficción en la escuela secundaria y el profesorado y de ahí había saltado a pensar en la clase de educación física y a los deportes, pensaba puntualmente en todas las horas que pasé en la escuela primaria y secundaria jugando y padeciendo el vóley. Se lo comenté a mi pareja y él me leyó el poema, y lo tomé; y algo fue cobrando forma.

Porque además de dudar, de hablar, de dar vueltas, leer también es una instancia de escribir escritura (a partir de ahora voy a hablar de escritura, para referirme a esta escritura de ficción o a algo más amplio que eso, o la escritura literaria, o con “pretensión de”).

Valeria Tentoni, poeta, escritora Bahiense, que estudió abogacía, pero se dedica a la literatura, lleva adelante el blog de *Eterna Cadencia*, donde entrevista a escritores y escritoras periódicamente, y escribe, claro. Y en su juventud jugaba al hockey, uno de sus lugares equivocados.

Vuelvo al poema: “No se me ocurría de qué otro modo ser/ entonces insistía horriblemente con lo que había encontrado por ahí” ¿De qué otra manera se encuentran las cosas, si no es por ahí, eso que está afuera de uno?

La poeta, para darse cuenta de que se deseaba otra cosa, en este caso escribir poemas, tuvo que estar en el arco. Tuvo que bancarse el casco con olor a vaca muerta. Y también tuvo que bancarse que los poemas le cuesten más que los

dribbles. Para encontrar el equipo correcto a veces hay que estar en el equipo contrario. Dejar pasar los goles, no hacer nada aparentemente, es a veces hacer, pasarse al otro lado. Este momento en el que la poeta deja de jugar, me suena tanto a la escena en que el Sargento Cruz abandona el lado de la yuta para pasarse al de Martín Fierro, pero con mucho menos parafernalia. Lo que hace es dejar de hacer, justamente cuando cree que deja de jugar: empieza a jugar; cuando deja de insistir con el lugar equivocado, encuentra por dónde; o dónde no estaba el deseo y por lo tanto dónde sí. Dejar de jugar es la justicia poética, y es pasarse al equipo de la poesía.

La pregunta, a la afirmación de los lugares equivocados es, entonces: ¿Cómo puede alguien darse cuenta de que le gusta escribir (o de que lo detesta horriblemente) si nunca pasó por esa práctica? Pensar que la escuela es el lugar equivocado para escribir ficción equivale a pensar que es el lugar equivocado para practicar un deporte, o aprender dibujo. ¿Por qué no la escritura literaria o con pretensiones de, en la escuela o en el profesorado?

Y acá se nos abren otros problemas. La escritura paradójicamente parece por momentos ser un lugar sagrado reservado a los escritores (¿quiénes serán los escritores? es una pregunta para otro momento) y al mismo tiempo (acá está la paradoja) parece ser una tierra de nadie, algo que todos ya saben, donde no hay ninguna especificidad que aprender porque si todos hablamos y escribimos (literalmente hablando), entonces escribir escritura no puede ser tan complejo. Una tierra baldía.

En las tierras baldías se arman picaditos, canchitas improvisadas, se tira una sogá y es una red, se ponen dos zapatillas y hay un arco, bastan dos o tres y una pelota para que haya partido. En esas canchas todos juegan, pueden jugar, vale jugar. Pelota o lapicera, canchita o papel, lo mismo da. Hay algo que suena democrático (igual) en ese terreno, parece que no necesito materialmente mucho más para escribir. Pero ¿El que juega es jugador de fútbol?, y ¿el que escribe? ¿Es la poeta una jugadora de hockey? ¿O es una poeta que juega al hockey?

Me gustaría traer a Rancière, para aclarar un poco. En un libro que seguramente han leído, o escuchado nombrar al menos, El maestro ignorante, él

escribe sobre la experiencia de Joseph Jacotot un maestro del SXIX que lleva a la práctica, y milita, una forma de enseñanza donde todos puedan pasar por todas las experiencias que quieran para emanciparse. Se trata de experimentar más que estar en el lugar del que no sabe y al que le deben enseñar, estar en el lugar del que puede y va a encontrar la forma de cómo hacerlo, así sea un zapatero pintando cuadros (o escribiendo), o un pintor haciendo zapatos; que todos puedan tener la posibilidad de decir: soy pintor o soy un zapatero.

Cito a Rancière: “Es verdad que el hombre dotado de razón puede hacer todo. Pero además debe aprender la lengua propia de cada una de las cosas que quiere hacer: calzado, máquina, poema.” (2007, p. 94)

Pero que alguien, cualquiera, pueda decir “yo también soy poeta/escritor/jugadora de hockey...”, que haya una igualdad, no niega ni borra tres cosas: 1- que tiene que aprender, 2- que existe una distancia entre pintar y hacer una obra de arte (pero que esa distancia no invalida un hacer, sino que lo promueve) y 3- que cada práctica tiene su lengua.

Entonces, la escritura, a pesar de estar hecha con la lengua, tiene una lengua propia (como el hockey o el fútbol).

En este deseo de abrir el taller para que todos puedan decir “yo también soy poeta/escritor” se abre otra cuestión. Si quiero acompañar a otros a escribir (acompañar en la búsqueda), encender en otros ese deseo (en algunos lo voy a lograr, no en todos, otros van a preferir jugar al vóley), tengo que poder acompañar/impulsar en la búsqueda de un no saber. No hay manera de explicarle a alguien cómo tiene que escribir de antemano, puedo tirar coordenadas, dar algunas herramientas y hasta algunos salvavidas. Pero la escritura no está ahí, la escritura aparece cuando se escribe. En estas instancias que mencioné y en otras más que voy a mencionar y seguramente en muchas que se me escaparon. La escritura aparece en las vueltas, en el enredo, en la cancha improvisada y en el arco cuando tengo que atajar. La cuestión es, entonces, cómo acompañar al otro en ese acto de escribir escritura si no pasé yo misma por esa angustia y ese deseo. Si lo mando al arco a atajar penales, tengo que haber pasado por esa experiencia alguna vez para poder comprenderlo y no gritar de afuera como si adentro fuera fácil. Al mismo tiempo

tengo que poder conservar una distancia prudente, una distancia donde pueda dejar solo al otro que no es lo mismo que dejarlo solo en el fondo del fondo. Tengo que encontrar entre ese equilibrio de dejarlo aparecer, sin dejar que se caiga, o si cae ayudarlo a levantarse. Es su texto, su escritura. Si digo algo desde afuera de la cancha tengo que estar concentrada en el partido y sentirlo propio, si digo algo tiene que ser para arengar o ayudar a encontrar ese hueco por donde un gol entre, y si el que entra es el gol del contrario, tengo que poder incitarlo a fallar otra vez, pero fallar mejor (acá le estoy robando a Pauls que le roba a Beckett). Me estoy refiriendo a corregir, a ayudar/acompañar al otro a corregir. Otra instancia más, ineludible, imprescindible de la escritura: corregir. Contra la que más resistencia se encuentra en los talleres.

Pero, la escritura no termina ahí, hay otra instancia fundamental de escribir y es cuando alguien lee lo que produjo y otros escuchan. El taller permite que se dé en vivo algo que en la literatura impresa se da por diferido (y acá estoy parafraseando a Fernando Callero, quien fue mi profe de poesía): tener al lector enfrente, permite armar la primera comunidad de lectores de un escritor, una comunidad de colegas. Así como los que van a ver jugar al hockey o al fútbol a un amigo/a son sus primeros hinchas. En el taller quienes leen los textos de sus compañeros/as son sus primeros lectores, que además pueden hacer una devolución de su lectura in-situ. Y quien escribe, va a seguir escribiendo y leyendo sus producciones ante su compañeros/as y su profe, quienes se van a constituir como los lectores que seguirán el hilo de lo que va construyendo. Y eso da impulso para nuevos textos, para que quien escribe no se repita ni se abatate, porque de a poco irá creando obra, o una pretensión de.

No sé, y tampoco creo que importe, si esos otros que escriben en el taller, en la escuela, en el profesorado serán alguna vez escritores en términos profesionales. Tengo que pretender que sí; y tengo que darles la oportunidad a todos de experimentar la escritura. Y la oportunidad de que si alguien lo desea vaya con todo por ahí. Y también, la oportunidad de abandonar si lo detesta, si cree que no; la oportunidad de hacerlo solo por oficio, para aprobar raspando, pero que apruebe

por el intento. Y que mejor lugar, el lugar correcto, para atravesar esa experiencia, para enredarse y caerse que en un potrerito.

Referencias bibliográficas

Cumin, L. (2022), La Calle del Eros, Vera Cartonera.

Pauls, A. (2022), Fallar otra vez, Gris Tormenta.

Rancière, J. (2007) El maestro ignorante, cinco lecciones sobre emancipación intelectual, Libros del Zorzal.

Tentoni, V. (2014) Antitierra, Pez Espiral.

Leer y escribir textos académicos: el desafío de la inmersión en la lectoescritura académica desde la escuela media

María Emilia Artigas ⁷

Origen del planteo

Las prácticas de lectura y escritura académica de lxs estudiantes al ingresar en la Universidad o los estudios terciarios suelen no haber sido ejercitadas previamente en la escuela media. Si bien los diseños curriculares, sobre todo en los últimos años de la formación media, contemplan el análisis y producción de distintas tipologías textuales asociadas a la práctica académica (informes, monografías) son pocos los espacios para un desarrollo progresivo y cabal.

A partir del desfase advertido entre la tradición de lectoescritura en el ámbito de la escuela y el de los estudios superiores, resulta nodal preguntarnos por los desafíos, posibilidades y medios de intervención que, como docentes de ambos niveles, podemos propiciar en el aula. Como mediadores resulta primordial concebir ya no esos desfases como déficits sino, como oportunidades para volver a los textos fomentando una lectura crítica. Vale decir, ante la dificultad del abordaje de textos científicos nos propusimos volver a los textos para analizar el contenido y, también, su composición, así como las estrategias discursivas empleadas. Carolina Cuesta, Paula Labeur y Sergio Frugoni (2007) señalan, a raíz de las preguntas en torno a la lectura de un texto de ficción –aquí nos permitimos pensarlo en torno a los textos de estudio– “está en nuestras manos responder (...) con el dato o dar cabida al saber como significado, al señalar (...) indicios posibles” para que una

⁷María Emilia Artigas es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becaria Doctoral de CONICET. Desarrolla tareas de investigación y docencia en la cátedra Taller de Escritura Académica en la Facultad de Humanidades, Departamento de Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es parte del grupo de investigación “Tradición y Ruptura” del CELEHIS y forma parte del Grupo de Estudios Andinos del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Correo electrónico: meartigas@hotmail.com

pregunta se “resuelva en la comunidad de lectura, volviendo al texto (...) buscando allí señales, discutiéndolas” (2007, p. 6). Estamos proponiendo no condenar a lxs estudiantes a un pasaje difícil entre los textos leídos en la escuela y aquellos abordados en la formación terciaria o de grado superior; por el contrario, estimulamos un proceso de inmersión en las tradiciones académicas con orientaciones previas. Ello implica una temprana ejercitación de manera procesual en la escuela media con una injerencia que amplíe la labor de lxs docentes de Literatura y pueda trabajar en conjunto con docentes de otras áreas. Ante este desafío, retomamos las ideas de Cuesta, Labeur y Frugoni e intentamos ver qué acceso tienen a textos de estudios nuestrxs estudiantes (¿se los proporciona siempre el/la docente?, ¿bajan información de sitios seguros?, ¿leen de primeras fuentes?). De igual modo, quisimos indagar en cómo se despliegan distintas estrategias de lectura y escritura, asimismo el modo de comprensión para futuros exámenes.

En esta comunicación nos proponemos reflexionar en torno a la lectoescritura, particularmente, durante los últimos años del trayecto de la escuela secundaria que se suman a la serie de desafíos enfrentados tanto por lxs alumnxs como por lxs docentes en el tránsito entre niveles. A pesar de que existen muchos estudios focalizados en los desafíos de la educación universitaria en los primeros años de las carreras (Narvaja de Arnoux, 2002; Riestra, 2006; Marin y Hall, 2007; Klein, 2007; Cubo de Severino, 2014; Hall, 2014, Navarro y Aparicio, 2018) nos interesa posicionar teóricamente nuestro enfoque a partir de la idea de “zonas de pasaje” (Bombini, Labeur, 2017) como noción operativa para pensar el tránsito y el acompañamiento por parte de lxs docentes en una construcción del saber colaborativa y democrática. A partir de la observación de los alcances de la escritura en los últimos años del trayecto de la escuela y la descripción de dinámicas de trabajo focalizadas en el ingreso a distintas carreras analizamos los imaginarios sobre las prácticas de lectura y escritura con la que lxs alumnxs terminan su formación media y aquellos que sobrevuelan en torno a estudiar en la Universidad.

En línea con la propuesta de Bombini y Labeur (2017), valoramos los saberes que los jóvenes llevarán a sus carreras de grado como trayectorias estudiantiles

previas atendiendo a los diversos modos de apropiación de la cultura puesta en juego en la subjetividad de cada uno. Es por eso que su problematización y abordaje desde el secundario nos parece primordial. En las zonas de pasaje (Bombini, Labeur, 2017) la intervención docente resulta crucial, así como el acompañamiento de ingresantes y estudiantes de los primeros años. De ellos nos hemos ocupado en cursos de ingreso a la carrera de Letras en la Universidad de Mar del Plata. En esta oportunidad desarrollaremos lo concerniente al trabajo en una escuela secundaria de nuestra ciudad.

La secuencia didáctica propuesta parte de la lectura y análisis de textos extraídos de materias que no son Lengua y Literatura. Compartiremos una actividad concebida y desarrollada en el marco de la materia que dictamos en la Universidad, esto es, el “Taller de Escritura Académica” (TEA) destinado a estudiantes de carreras de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicha secuencia fue adaptada y puesta en marcha en la formación secundaria. Como docente de la Escuela Leonardo Da Vinci, escuela italiana de Mar del Plata, trabajamos con jóvenes de 5to año. Con el propósito de pensar en qué consiste la alfabetización académica temprana (Marín, 2006) atendimos, principalmente, a la relevancia de adquisición de conocimiento por medio de la escritura para desmitificar aquellas asociaciones como herramienta de retención y repetición de saberes. También, buscamos analizar en profundidad qué desafíos de lectura encontraban lxs estudiantes cuando se les ofrecían textos de mayor complejidad o sin simplificaciones. La secuencia que se expone a continuación da cuenta de un ejercicio en etapas (distintos encuentros) que partió de la lectura de textos de estudio en uso.

Secuencia didáctica, paso uno: leer, explorar, anotar

Se escogió, dentro de una serie de textos abordados para futuros exámenes, uno de la materia Sociología trabajado en el primer semestre. Al tener contacto con la docente a cargo y haber conversado en distintas oportunidades sobre el acompañamiento de lxs jóvenes en los desafíos de leer distintos textos, acordamos la puesta en marcha de variadas estrategias y metodologías de estudio y de escritura.

Para comenzar nuestra labor, en concreto, partimos de un pequeño extracto sobre el concepto de cultura, propuesto en el manual en uso, *Psicología, segunda edición* (2012) de José Ignacio Alonso García que lxs estudiantes habían leído y trabajado en guías y exámenes. Este extracto tenía su correspondiente referencia bibliográfica, entonces, buscamos el texto original, esto es, *La cultura como praxis* (2002) de Zygmunt Bauman para leer un fragmento mayor del texto fuente del que se desprendía la cita del manual. Con el aval y acompañamiento de la docente del área nos propusimos activar distintas maneras de leer. Cabe aclarar que en diferentes clases observamos que para lxs jóvenes leer era directamente marcar y que muchxs señalaban la imposibilidad de captar o apropiarse de algún sentido (una breve noción, alguna idea aislada) cuando leían; sin embargo, marcaban posibles ideas principales en el material. En principio, la motivación fue deshacernos del imaginario sobre la lectura para un examen como una práctica casi mecánica de subrayar y memorizar qué dice el texto, operatoria difundida entre el alumnado que busca leer, retener información, aprobar.

Desde el placer a la sistematización de información, la lectura establece múltiples niveles de sentido, por lo general, desatendidos por lxs alumnos. De este modo, tratamos de proponer una lectura distendida del material, aunque fuera un texto abordado para un examen posterior. En otros términos, tratamos de concebir al texto como una posibilidad para acceder a cierto saber sin que ello supusiera mayores requerimientos por parte de lxs docentes. Es por eso que, en una primera instancia, se les requirió una lectura completa y de corrido del texto para luego conversar sobre cuestiones generales: les preguntamos si les gustó el contenido, qué les había llamado la atención y qué les había interpelado del tema, para luego, paulatinamente, requerirles algunas impresiones sobre cómo estaba compuesto el escrito.

En un momento inaugural, se discutió la noción de cultura puesto que ya habían trabajado sobre dicho concepto con la docente de Sociología tanto ese año como los anteriores en otra materia que dicta: Psicología. En una segunda puesta en común, surgieron apreciaciones en torno a la accesibilidad el texto y el tipo de registro. Por ejemplo, se dieron intercambios espontáneos como: “me gusta por la

facilidad para entenderlo a pesar de ser de la materia Sociología” (Lucio) o “lo pude leer entero y entendí todas las palabras” (Jazmín) o bien, “está escrito por un profesional, pero habla tranqui” (Juan Cruz). De esta forma, empezamos a detectar ciertas apreciaciones o alusiones al registro. Asimismo, comentarios como “me pareció bueno que te pone en situación” (Lara), para aludir a una eficaz contextualización. Esto último, sin duda, establece una estrecha relación con las estrategias que buscábamos remarcar: contextualización, uso de la ejemplificación, reformulación y la recolección final, advertida por dos alumnxs: “al final te vuelve a explicar todo”, “al final cierra todo lo anterior” (Marco y Agostina). Estos aspectos inclinados hacia una prematura observación de la forma hicieron avanzar la clase que fue enriqueciéndose con comentarios, por ejemplo, sobre la eficacia de la pregunta retórica y de la analogía con la tragedia, con el propósito de entender la idea de las fuerzas indómitas en la cultura. En función de esto, se valoraron las referencias a Anthony Giddens y Georg Simmel como referencias teóricas ineludibles para el abordaje del tema. También, pudimos establecer algunas relaciones temáticas a partir de la idea de *lo trágico*, en este caso particular, porque lo habíamos trabajado en las clases de Literatura de 4to año que dicto.

Aprovechamos el intercambio para señalar la importancia de las referencias teóricas en los textos académicos, así como la operatividad de los ejemplos en escritos donde pretendemos esclarecer conceptos complejos. Pudimos subrayar el dialogismo propio de estos escritos que se caracterizan, entre otras cosas, por establecer diálogos con marcos teóricos. En línea con estas observaciones pudimos pensar entre todxs qué hace que un texto pueda ser considerado como un texto *claro*. Otras intervenciones valoraron la operatividad del resumen y la recolección de datos al final. Frente a dicha idea, le repreguntamos a lxs alumnxs por qué creían que se volvía a ofrecer una explicación al final. Un estudiante advirtió que el manual presentaba el resumen del trabajo y advirtió la voluntad de apuntar solo lo más importante mientras que, en la fuente original el texto se desplegaba y explicaba de manera más lograda. Entre todxs, llegamos a la conclusión de que las referencias a los teóricos antes expuestos eran el sustento de las ideas del autor, los cuales permiten la comprensión del surgimiento de esas nociones sobre la cultura que, por

cierto, fueron pensadas e interpretadas de múltiples maneras. Como reflexiona Roger Chartier: “Leer, mirar o escuchar son, en efecto, actitudes intelectuales que, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico y/o estético que se considera que modela, autorizan a la reapropiación, el desvío, la desconfianza o la resistencia” (38). A partir de un aporte juzgado por ellxs como menor, dos alumnas comentaron que lo más valorado había sido la comprensión del texto: “me gustó porque lo entendí, básicamente, porque comprendí cómo estaba escrito” (Iara), “era formal pero no raro” (Julieta), y así, emprendimos el trabajo propuesto para la segunda instancia -acaso la parte que nosotras considerábamos crucial- que prevé la lectura crítica sobre la composición y una aproximación a dicha lectura, de manera escrita.

Esa observación ameritó la sistematización de los aspectos compositivos apuntados en el pizarrón sobre la estructura del texto, a saber: el marco teórico, el uso de ejemplos, el empleo del registro académico que, a su parecer, no dificultaba la lectura, la pregunta retórica, la recapitulación como recurso explicativo. Con este intercambio, les propusimos la relectura del texto siguiendo una estrategia llevada a cabo en el taller y denominada “escribir la lectura”.

El primer paso consistió en realizar anotaciones en los márgenes, usamos el derecho para apuntar ideas principales de cada párrafo y otras, en el margen izquierdo, sobre cuestiones compositivas, por ejemplo: qué tipo de lenguaje se usa, si había ejemplos y si eran claros, si se citaban otros autores, si se ponían en juego otras operaciones como la caracterización, la definición. Luego de una puesta en común de las apreciaciones sobre el contenido del texto, anotadas en un margen, y adelantadas en el intercambio anterior, volvimos sobre aquellas destinadas a observar cómo se explica el tema y advertimos la importancia de plantear una lectura como escritores (Cassany, 1993). Fue curioso advertir que cuando ellxs estudian o leen para rendir sus exámenes en pocas oportunidades le dedican un momento a la reflexión sobre el modo en que está escrito el texto. Como si dichos saberes fueran exclusivos del área de Literatura o Prácticas del lenguaje. Incluso lxs estudiantes subrayaron, al igual que muchxs docentes, que el análisis de los aspectos compositivos y formales de la lengua no eran valorados en otras materias. Por esta

razón tratamos de establecer un diálogo acerca de qué es leer para ellxs, en otros términos, les preguntamos si leer era atender exclusivamente al contenido. Como sabemos, en el monitoreo de la lectura y la escritura intervienen no solo conocimientos enciclopédicos, lingüísticos y discursivos sino también el saber qué es leer y qué es escribir (Narvaja de Arnoux, 2010) razón por lo cual remarcamos la imposibilidad de disociación entre el contenido y la forma, pues cuando leemos se superponen ese qué y ese cómo advertidos en las anotaciones marginales realizadas al comienzo de la clase.

En dicho momento, dedicamos un espacio a la reflexión en torno a sus futuros académicos, y surgió, espontáneamente, el comentario acerca de que una docente los estaba ejercitando en la práctica de tomar apuntes frente a una clase oral o una exposición teórica. Fue entonces que indagamos qué otras prácticas o métodos de estudio creían que iban a poner en marcha en sus carreras universitarias. Al observar que la práctica de la escritura y de la lectura se imbrican en el ámbito académico como una misma actividad, en tanto cuando leemos, escribimos nuestras ideas (tal vez al margen o como apuntes o notas), también establecemos diálogos con otros textos, así, insistimos en las diversas formas de apropiación de los saberes. Se subrayó, entonces, que cuando escribimos no podemos prescindir de nuestras lecturas, no sólo a nivel temático sino como modelos ya que de esos textos adquirimos vocabulario, formas de organización, estímulos para consultar bibliografía, entre otras operaciones. Buscamos, por medio un registro consciente y sostenido, la lectura como escritores, esto es, la formación de una mirada crítica sobre los textos leídos. De este modo, pudimos registrar intercambios que resultaron insumos valiosos para hacer avanzar nuestra intención de observación de aspectos propios de la composición textual en aras de plantear un resumen del texto con la inclusión, de a poco, de observaciones metacríticas.

Si bien la toma de notas, muchas veces consideradas “marginales”, suele ser una práctica habitual en lxs estudiantes avanzadx, es importante, desde la alfabetización temprana, el acompañamiento y la orientación a nuestrxs estudiantes para que empiecen a registrar, asimismo, anotaciones de índole metodológico. En otros términos, fomentamos la observación sobre cómo está concebido el texto, las

estrategias de composición usadas por lxs autores, la organización de la información, las relaciones establecidas con la bibliografía, por qué y para qué proponen dichas relaciones bibliográficas, cómo se valen del lenguaje para lograr claridad explicativa, el funcionamiento de los ejemplos o analogías, por citar algunas posibles apreciaciones. De esta forma, pudimos pasar a la siguiente etapa.

Secuencia didáctica, paso dos: escribir la lectura para otrxs estudiantes

Deseamos que nuestrxs alumnxs progresivamente puedan leer como escritores, en consecuencia, tratamos de establecer una conversación previa en torno a los imaginarios, deseos, proyecciones sobre qué significa para ellxs ingresar en la universidad. Aprovechamos dicho intercambio para proponer cuestiones propias del mundo académico como la noción de saber colaborativo y las consideraciones acerca de la lectura y la escritura como prácticas indisolubles. Diagramamos ese encuentro y las sucesivas clases como instancias para enfatizar la concepción de la escritura ya no como herramienta para rendir exámenes sino valorando su función epistémica, como herramienta para formar conocimiento en tanto es sabido que lxs estudiantes “que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que pensaría el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida” (Carlino, 2004, p. 323). En otras palabras, buscamos enfrentar a lxs jóvenes a un problema semántico, pero también retórico, que pueda redundar en una profundidad crítica más compleja, desafiante.

Como señalamos al comienzo, a raíz de la cita de Frugoni, Labeur y Cuesta la lectura debe abrirse a la pregunta, y tratándose de textos de estudios, la pregunta se convierte en indicios posibles para volver al texto con el propósito de detenernos en algunos pasajes y formas compositivas, buscando allí señales, discutiéndolas en conjunto, hallando modos de composición que resulten modélicos. En esa apertura del texto como contenido y como composición, buscamos no condenar a que dichos materiales “sean documentos ratificatorios, comprobatorios de una posible clasificación” (2007, p. 6). Para tal fin, pusimos en marcha, después de la anotación en los márgenes, un ejercicio de escritura donde se unieran aquello apuntado sobre

el contenido y sobre la forma por medio de una consigna que parte de una situación real de la comunidad educativa de pertenencia y que pudiera resolver problemas de estudio en otras instancias educativas. Así, retomamos la propuesta del centro de estudiantes cuyo principal objetivo es llevar a cabo distintas actividades y estrategias para que lxs estudiantes avanzadx puedan ayudar a lxs cursantes de los años inferiores con los materiales de cada asignatura. Tras ese ideal, se han armado bancos de recursos *on line* y una biblioteca/repositorio de textos y resúmenes que formalizó lo que antes era un pasaje de mano en mano de papeles, fichas y los famosos *machetes*. En este caso, les pedimos la redacción, de a dos, de un breve texto (alrededor de 350 palabras) que lograra resumir los puntos primordiales de este material atendiendo al contenido y a cómo está escrito. Insistimos en la consideración de lxs lectores del material: alumnxs que lo recibirán el año próximo en ocasión de estudiar esa unidad de la materia Sociología. Para la redacción, les recomendamos unir las columnas del QUÉ DICE EL TEXTO (contenido, temas y subtemas) y el CÓMO SE DESARROLLA ESE CONTENIDO (estrategias explicativas, formas de esclarecer un tema, recursos desplegados con el fin de lograr la claridad del tema) y así, ofrecer un resumen completo del texto. Hicimos, asimismo, un primer intento entre todxs recuperando las primeras líneas.

El proceso se desarrolló en dos instancias de textualización de borradores supervisados por medio de un documento colaborativo al que ingresaron distintas parejas de trabajo para la lectura y sugerencia de modificaciones, al igual que las docentes. Finalmente, esas fichas quedaron disponibles como material para ese año y los siguientes. Este pequeño ejercicio crítico escriturario puede servir como un posible modelo para implementar esta estrategia de “escribir la lectura” con otros textos y, en otras materias, en aras de promover una lectura crítica, para evitar las aproximaciones mecánicas a los textos de estudio.

Los déficits acarreados desde la escuela a las casas de altos estudios suelen pensarse a través de prácticas que buscan volver a alfabetizar (Sánchez y Guzmán Conejeros, 2008), sin embargo, la propuesta desarrollada intenta el borramiento de las distancias entre niveles, así como la promoción de lectura de materiales concebidos no taxonómicamente para la escuela media y, otros, para la universidad.

Salvando las distancias entre dichos materiales, consideramos que puede estimularse una lectura temprana donde se rastree reflexivamente qué esperar de ciertos textos, se explore la información paratextual, y qué cosas podrían encontrarse en ellos a partir de la observación de la composición y la estructura, evitando la simplificación que muchos manuales ofrecen. Es sabido que en los manuales “uno de los recursos que están al servicio de la simplificación de los conocimientos es el refinado aparato paratextual cuyo objetivo es captar la atención” (Gazali, 2007, p. 350) así como el recorte y la fragmentación de textos y enciclopedias variadas. No queremos con esto hacer una crítica a las intenciones informativas y formativas de los manuales pues valoramos su uso en las aulas entendiéndolos como un material más dentro de posibles listas amplias de bibliografía que puedan enfrentar a lxs jóvenes a lecturas científicas desafiantes. Los manuales, no obstante, logran en una primera instancia esa maleabilidad y manipulación de información compleja que el término, etimológicamente, requiere.

De este modo, por medio de situaciones de lectura mediadas por orientaciones didácticas, intentamos la apropiación de conceptos y modos de decir, la comparación y cotejo entre los problemas retóricos y los propios del contenido, la autonomía para analizar, de modo paulatino, distintas zonas del texto, por ejemplo, aquellas descriptivas respecto de aquellas más argumentativas. Por último, buscamos un posicionamiento como lectores cuyo *ethos* se profile en consonancia con su futuro estudiantil y de formación profesional. Tratamos de minimizar los desfases entre niveles en esa zona de pasaje atendiendo a una temprana toma de conciencia sobre lo que implica la formación profesional. En ese sentido, resulta de interés, pero para cuestionar o bien abrir el debate en torno a la distinción propuesta por Nelda Pilia y Mabel Espeche (2008) quienes diferencian entre los textos de la escuela media (se enfatiza en los manuales) y los materiales abordados en la universidad. Según estas autoras los textos considerados “escolares”, géneros multimodales, se diferencian de los propios “de la académica” en la complejidad de contenidos y los elementos icónicos. Entendemos que ciertos textos pueden incluirse en las planificaciones de la escuela secundaria en los años superiores como desafío tanto docente como estudiantil. Buscamos un abordaje abierto, permeable y

la discusión de dicha distinción para ver a esos textos como una frontera que debe saltarse con el propósito de volver más accesible la incursión, al decir de Labeur y Bombini, por las zonas de pasaje (2017). Si bien es cierto que existen en los centros de capacitación instancias de acompañamiento en los ingresos a las carreras, es cierto también, que la escuela es el lugar propicio para formar en valores. Como docentes en distintos niveles buscamos fomentar el amor por el conocimiento así como el aumento de las fortalezas para el ingreso en nuevos mundos laborales y académicos donde ya no parece ser suficiente que unx alumnx exprese sus ideas o posea la capacidad de resumen sin antes poder captar de manera crítica la composición e intención autoral. Es por esta razón que esta secuencia didáctica que parte de un curso en la Universidad, pensada como gradualidad y en consonancia con las necesidades reales de alumnxs y docentes del nivel medio, buscó el borramiento de estas distinciones a partir de la ejercitación con un texto propuesto en la planificación y acorde a los lineamientos del diseño curricular vigente para 5to año de la escuela secundaria superior, pero extraído de su fuente original. Se proyectó un abordaje que puede ejercitarse en otras materias y en distintos años. Pensamos ya no en dificultades y déficits sino en formas de apropiación de los saberes desde, como reclamaba Marta Marin (2006), una alfabetización académica temprana.

Tablas, imágenes y figuras



- El desarrollo psicológico es una construcción social, la experiencia psicológica se constituye a partir de la interacción con los demás. Esta corriente teórica atribuye gran importancia al entorno social.
- Los elementos que constituyen la subjetividad (creencias, valores, pautas morales, pautas de comportamiento) son de naturaleza simbólica (cultural), es decir, no son realidades empíricas, sino representaciones de la realidad. De ahí el interés que adquieren el lenguaje y la comunicación.

La psicología cultural

"El programa de una psicología cultural no es negar la biología o la economía, sino mostrar cómo las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y la historia tanto como de la biología y los recursos físicos. Necesariamente, utiliza las herramientas de interpretación de las que siempre se ha servido el investigador de la cultura y la historia. No existe una sola "explicación" del hombre, ni biológica ni de otro tipo. En última instancia, ni siquiera las explicaciones causal, es más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana."

Jerome Bruner, *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1998.

- La psicología cultural habla desde una cultura concreta y en un momento histórico determinado. Reconoce que si se modifica la cultura, o cambia el significado, cambian nuestros modos de comprender. Y cuando éstos varían, también cambian nuestras experiencias psicológicas (pensamientos, actitudes, sentimientos y emociones).

La cultura como praxis

"La cultura resulta ser un agente del desorden tanto como un instrumento del orden, un elemento sometido a los rigores del envejecimiento y de la obsolescencia o como un ente atemporal. La obra de la cultura no consiste tanto en la propia perpetuación como en asegurar las condiciones de nuevas experimentaciones y cambios. O, más bien, la cultura se perpetúa en la medida en que se mantiene viable y poderosa, no el modelo sino la necesidad de modificarlo, de alterarlo, de reemplazarlo por otro. Así pues, la paradoja de la cultura se puede reformular como sigue: todo aquello que sirve para la preservación de un modelo socava al mismo tiempo su afianzamiento.

La búsqueda del orden transforma a todo orden en flexible y en menos que eterno. La cultura no puede producir otra cosa que el cambio constante, aunque no pueda realizar cambios si no es a través del esfuerzo ordenador. La pasión por el orden, nacida del temor al caos y el descubrimiento de la cultura, la percepción de que el destino del orden se halla en las manos del ser humano, fue lo que marcó la entrada del mundo moderno en la era de un imparable y acelerado dinamismo de formas y modelos."

Zygmunt Bauman, *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 33.

Imagen 1 y 2. Alonso García, José Ignacio (2012). *Psicología, segunda edición*. Santa Fe: Interamericana editores.



El combate nunca se detiene, es el verdadero estilo de vida de todas las culturas. La sedimentación de las formas y su erosión van de la mano, a pesar de que actúan en proporciones y ritmos diversos, con lo que, de vez en cuando, se altera el equilibrio entre los dos aspectos del proceso cultural. Según Simmel, nuestro propio tiempo — moderno — está marcado por una especial inquietud de las fuerzas vitales: «El impulso básico que se halla detrás de la cultura contemporánea es de naturaleza negativa, y ello se debe a que, a diferencia de los hombres de épocas anteriores, ya llevamos cierto tiempo viviendo sin compartir ideal alguno, tal vez incluso sin ningún ideal en absoluto^[9]».

Uno se pregunta por qué podría ser así. Puede ser que la búsqueda moderna de orden, el osado y consciente salto de la temporalidad a la atemporalidad, del movimiento a la quietud, suponga la propia derrota de los que la emprenden. Si no existe ninguna «forma fija» que pueda reclamar otro fundamento que la fuerza creativa humana que la hizo nacer, tampoco es probable que alguna forma alcance el estatus de un «ideal», en el sentido de un «estado final» o de un «objetivo último», que, una vez alcanzado, conduciría al cese de toda crítica sobre las formas, induciendo por fin a una convivencia armónica entre la «vida subjetiva» y «sus contenidos». Cuanto más consciente, determinado e ingenioso es el imperativo por crear el orden, más visible es la impronta de fragilidad que conllevan sus productos, y cuanto más débil se muestra la autoridad de dichos productos, menos «atemporal» resulta ser su fijeza.

La tragedia de la cultura según Simmel, como todas las tragedias, carece de un final feliz. Como todas las tragedias, cuenta una historia de actores zarandeados por fuerzas que se revelan más indómitas cuanto más tratan de domarlas, guiadas por un hado que ellos no pueden controlar. Hoy, en términos más mundanos, aunque no menos dramáticos, las influyentes ideas se repiten a lo largo y ancho del reino de las ciencias sociales, muy particularmente en el modelo de *sociedad de riesgo*, postulado por Ulrich Beck, o en el concepto de *incertidumbre manufacturada*, de Anthony Giddens o, incluso, en la visión de la democracia moderna de Cornelius Castoriadis como «un régimen de reflexividad y autolimitación», una sociedad que sabe, o debería saber, que no tiene garantizado un significado, que vive inmersa en el caos, que es un caos en sí misma, ese caos que necesita conferirse una forma, que nunca se fija de una vez por todas^[10].

Resumiendo, tal como se tiende a entenderla actualmente, la cultura resulta ser un agente del desorden tanto como un instrumento del orden, un elemento sometido a los rigores del envejecimiento y de la obsolescencia, o como un ente atemporal. La obra

de la cultura no consiste tanto en la propia perpetuación como en asegurar las condiciones de nuevas experimentaciones y cambios. O, más bien, la cultura «se perpetúa» en la medida en que se mantiene viable y poderosa, no el modelo, sino la necesidad de modificarlo, de alterarlo y reemplazarlo por otro. Así pues, la paradoja de la cultura se puede reformular como sigue: todo aquello que sirve para la preservación de un modelo socava al mismo tiempo su afianzamiento.

La búsqueda del orden transforma a todo orden en flexible y en menos-que-eterno. La cultura no puede producir otra cosa que el cambio constante, aunque no pueda realizar cambios si no es a través del esfuerzo ordenador. La pasión por el orden, nacida del temor al caos, y el descubrimiento de la cultura, la percepción de que el destino del orden se halla en las manos del ser humano, fue lo que marcó la entrada del mundo moderno en la era de un imparable y acelerado dinamismo de formas y modelos. En la búsqueda de modelos y de *Eindeutigkeit*, la ambivalencia de la libertad ha encontrado el método patentado de su propia conservación.

Imagen 3 y 4. Bauman, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis*. diegoan ebook. En línea: <https://www.libronube.com/descargar-la-cultura-como-praxis-zygmunt-bauman/28651/>

Referencias bibliográficas

Alonso García, J. I. (2012). *Psicología, segunda edición*. Interamericana editores.
Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Paidós.

- Bombini, G. y Labeur, P. (coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Revista Educere*, vol. 8, núm. 026, p. 321-327.
http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chartier, R. (1999). *Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas. El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- Frugoni, S.; Labeur, P. y Cuesta, C. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura. Módulos de trabajo para docentes y alumnos*.
http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/documentos/practicas_de_lectura_y_escritura_entre_la_escuela_media_y_los_estudios_superiores/documento_1.pdf
- Gazali, A. (2007). Los manuales del nivel medio. En L. Cubo de Severino (Coord) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico* (pp.337-356). Comunicarte
- Marin, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Pilia, N. y Espeche, M. (2008). Estrategias superestructurales: texto y paratexto. En J. N. Porro, (Ed.) *¿Cómo leer textos de estudio?: entre la escuela media y la universidad* (pp. 31-44). EDUCO.
- Sánchez, M. T. y Guzmán Conejeros, R. (2008). La lectura en la universidad. En J. N. Porro, (Ed.) *¿Cómo leer textos de estudio?: entre la escuela media y la universidad* (pp. 91-102). EDUCO.

Propuesta de prácticas de escritura académica en el aula: lectura y análisis de los paratextos del artículo científico

Chiara Abiuso⁸

Introducción

La presente comunicación describe una primera experiencia de enseñanza de escritura que surgió a partir de una propuesta didáctica en el marco de una adscripción estudiantil a docencia a Taller de Escritura Académica, materia que se dicta para todas las carreras de la facultad de Humanidades de la UNMDP, en el segundo cuatrimestre de 2022. Con el objetivo de valorizar el saber en torno a la escritura académica en el ámbito de la formación docente, diseñamos una actividad que promueva no solo la práctica escrituraria sino también el intercambio oral entre pares, una vez finalizada la clase. La propuesta consistió en la lectura, análisis y elaboración de un resumen o *abstract*, un paratexto particular de suma importancia de las ponencias y los artículos académicos. A través de la explicación del contenido teórico y la lectura de varios ejemplos, los estudiantes lograron producir un resumen para una ponencia de su propia autoría. A lo largo de este trabajo, damos cuenta del marco teórico que sustentó la iniciativa, así como también los pasos que seguimos, los logros y las dificultades que hallamos y las conclusiones a las que abordamos finalizado el recorrido.

Las prácticas universitarias implican cierta demanda a los estudiantes respecto a la lectura y la escritura de textos que difícilmente habían ejercitado previamente a su ingreso a este nivel. De hecho, en muchos casos, sucede que el acercamiento a los textos académicos en la formación escolar se da desde un rol

⁸ Chiara Abiuso es estudiante avanzada de la carrera de Letras de la UNMDP. Actualmente desarrolla sus actividades en el marco de una adscripción a investigación y docencia al Taller de Escritura Académica del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades. Correo Electrónico: abiusochiara@gmail.com

pasivo del estudiante, cuya tarea consiste simplemente en reproducir o parafrasear los dichos de otros para comprobar la adquisición de un saber y demostrar el uso correcto de la normativa gramatical. Por esta razón, es necesario que los estudiantes puedan reconocer los textos académicos como objetos susceptibles de ser analizados, identificar las estrategias discursivas operantes para, así, producir textos cuyas características respondan a las propias de los géneros académicos, que demandan el dominio de ciertas habilidades tanto explicativas como argumentativas. Se busca que los estudiantes, entonces, puedan avanzar desde una voz meramente reproductiva a una voz que construya conocimiento, confiada en los hechos que reporta, el análisis y las críticas que formula y las conclusiones a las que arriba (Bazerman, 2010, p.13).

Como lo indica la denominación de la asignatura, la modalidad taller representa una intervención pedagógica particular. Esta supone un trabajo constante altamente participativo por parte de los estudiantes, quienes se enfrentan a una tarea ininterrumpida de lectura y escritura de textos académicos. A partir de la discusión y del análisis de ejemplos modélicos de cada género, se pueden identificar sus rasgos distintivos. Además, numerosas consignas de escritura permiten el desarrollo de habilidades y estrategias que enriquecen las producciones de los estudiantes (Alvarado, 1981).

En este sentido, la práctica dentro del taller consiste en la elaboración de textos breves, en cada clase, los cuales son compartidos con el grupo para una devolución, tanto por parte de los docentes como de sus pares, quienes así desarrollan habilidades de escucha y comentario crítico. Si comprendemos la escritura como un proceso, estas propuestas promueven el trabajo constante con planes y borradores que destierren la idea de escritura como desarrollo lineal para favorecer la autoconsciencia sobre el acto de escribir en términos de una permanente recursividad. Por ello, tanto los ejercicios realizados en clase como los trabajos prácticos y parciales atraviesan un proceso atento de reescritura.

Creemos que la enseñanza de la escritura académica es de suma importancia ya que es preciso “escribir y leer para aprender” (Carlino, 2004, p.8), pues estas prácticas son un instrumento que permiten explorar los contenidos disciplinares.

Por otro lado, es necesario “aprender para escribir y leer” (Rose y Martin, 2013, p.18) pues los contenidos se “enseñan, aprenden, negocian y evalúan” (Navarro, 2010, p.30) según rasgos discursivos específicos a cada disciplina.

Una de las propuestas abordadas fue el análisis y elaboración de un paratexto particular de los textos académicos: el resumen o *abstract*. El *abstract* no solo es uno de los primeros contactos del lector o lectora con el artículo académico, junto con el título, subtítulo, epígrafe y demás elementos, anticipando y condicionando la lectura, sino también forma parte de los requisitos a la hora de presentar una ponencia o un artículo a un ente de divulgación científica. Por esta razón, se hace necesaria la adecuada y precisa elaboración del paratexto, atendiendo a sus elementos constitutivos de forma tal que, en un solo párrafo, pueda anticipar de manera clara y concisa el contenido total del artículo.

Se espera, entonces, que, mediante la economía de recursos discursivos, los estudiantes puedan condensar en un párrafo la información clave de su ponencia para que sirva como lectura orientativa e invite al lector interesado. Para ello, es importante que sepan no solo reconocer los elementos constitutivos del resumen, sino también que puedan elaborarlos e incluirlos en sus propios *abstract*. En este sentido, adoptamos una modalidad expositivo-explicativa a partir de un ejemplo concreto en el que se fueron señalando los elementos propios del resumen a medida que se explicaban sus características, como un primer acercamiento a este paratexto.

Teniendo en cuenta que el alumnado proviene de todas las carreras de la facultad de Humanidades, uno de los desafíos con los que nos enfrentamos fue la elección del material para trabajar en clase:

[Los] rasgos generales de las prácticas letradas y epistemológicas comunes a las humanidades son útiles para la alfabetización y aculturación de los estudiantes del grado, pero es preciso considerar que existen aún más diferencias de una disciplina a otra, o, incluso, de una especialización a otra. (Navarro, 2010, p.29).

Por esta razón, el material elegido para las consignas de escritura debía ser pertinente, pero también que no dejara de lado los campos científicos de los cuales provenían los estudiantes. Así, una de las primeras tareas a las que nos sometimos

fue a la búsqueda de resúmenes incluidos en trabajos académicos de revistas de divulgación de diversas universidades y grupos de investigación de Argentina. Creemos que la vinculación con el contexto promueve el descubrimiento de ciertos modos de escribir que puedan reconocer como familiares o conocidos, lo cual deja de lado la idea de un modo prescripto de hacer “buena” escritura. Además, los resúmenes elegidos debían poseer los elementos distintivos de un *abstract*, al mismo tiempo que debían ser claros y presentar los contenidos de manera condensada.

Una vez elegido el material, establecimos el trabajo sobre un ejemplo modélico para recorrerlo e ir explicando los elementos constitutivos de este paratexto. Creemos que la exposición oral sin un sustento concreto que pueda visualizar lo explicado no favorecería la adquisición del conocimiento ni la apropiación de los contenidos.

Secuencia didáctica

A fin de ordenar la presente comunicación y especificar el modo de trabajo propuesto para una clase de taller, presentamos la secuencia didáctica tal como fue organizada y expuesta frente a los estudiantes. En primer lugar, propusimos un primer acercamiento previo a la explicación teórica para luego pasar a una instancia teórico-práctica a partir de la presentación de un ejemplo modélico. Para finalizar, propusimos dos actividades prácticas que les permitieran a los estudiantes, en primera instancia, corroborar el aprendizaje del material teórico y, en segundo lugar, lograr producir un *abstract* para una ponencia propia cuya escritura representaba la segunda instancia evaluadora parcial.

Primer acercamiento: ¿Qué es el *abstract*?

En principio, recordamos el concepto de paratexto y preguntamos a los estudiantes si conocían éste en particular. Cuando hablamos de paratextos o elementos paratextuales nos referimos a todo aquello que acompaña un texto: título, subtítulo, palabras clave. Son el primer contacto que un lector tiene con el texto y cumplen una función anticipatoria, por eso son tan importantes. Algunos contestaron que estaban

familiarizados con el concepto, pero que, de todas maneras, no sabían que el resumen del artículo académico tiene una estructura establecida.

Explicación

Toda ponencia requiere de un resumen o *abstract* que debe ser elaborado con precisión. Siempre debe ir acompañado del título, obviamente, y de sus palabras clave. Tiene ciertos elementos que deben estar presentes. En un solo párrafo se debe lograr dar una idea acabada del texto completo. Por supuesto, no reemplaza la lectura de la ponencia, pero sí brinda un acercamiento y orientación. Se espera, en general, que estén condensados en un único párrafo de entre 200 y 300 palabras. No debemos verlo como una síntesis de ideas centrales, como usamos por lo general la palabra “resumen”. No debe resumir ideas principales, sino dar cuenta de la estructura y los elementos que componen el texto. Cabe aclarar que, muchas veces, dependiendo de la publicación a la cual presentemos un artículo, se suele pedir el resumen en inglés también. Es uno de los elementos más importantes del texto académico y tiene dos objetivos:

- a. Funciona como presentación para un primer lector. Cuando se envía, por ejemplo, un artículo a una publicación académica, el receptor evalúa la pertinencia a partir de la lectura del *abstract*. Es lo que primero se pide en las inscripciones a jornadas o congresos especializados, por ejemplo.
- b. Funciona como orientación a los lectores especializados, o no, que decidirán si leerán el artículo, si lo consideran un aporte para sus investigaciones, y demás cuestiones. La lectura de los resúmenes puede servir para buscar artículos que sean útiles para nuestra investigación sin leer el texto completo.

Trabajo a partir de un ejemplo

Vamos a analizar un caso concreto para ir recorriendo los elementos propios de este paratexto. Pero, además, recomendamos que miren y revisen revistas académicas y ejemplos de *abstract*.

Título del artículo propuesto: “Del sinsentido como bioescritura. *Nonsense* y vida en Mario Levrero” de Natalia Biancotto.

Palabras clave: Nonsense, Mario Levrero, extrañeza

Abstract: Este trabajo se propone realizar una lectura de *Caza de conejos* (1986), de Mario Levrero, a partir de la idea de que la extrañeza y aparente “falta” de sentido de la novela es efecto de las formas narrativas propias del nonsense. Nuestra hipótesis afirma que la preocupación por la imaginación nonsensical en los relatos de Levrero pone de manifiesto un singular modo de producir/preguntarse por el sentido que busca imaginar el devenir indiferente e impersonal de una vida. Se postula entonces la noción de posibilidades de vida nonsensical para conceptualizar el modo en que estos relatos buscan hacer sensible la suspensión del sentido y la inmanencia de una vida como pura potencia inmanente, a-subjetiva, informe y sin razón.

Con este resumen se buscó recorrer sus partes constitutivas al mismo tiempo en que se hacía una exposición oral explicativa sobre las características de cada una. Luego de finalizada esta actividad introductoria, se propuso otro *abstract* para que, de manera individual, reconocieran los elementos.

Título del artículo propuesto: “¿De qué están hechos los discursos retóricos?” de Martín Miguel Acebal (2020). Publicado en *Revista Anclajes*.

Palabras clave: Retórica; Arte contemporáneo; Intertextualidad; Práctica Social

Abstract: “El presente artículo propone una revisión del concepto de ‘retórica’ postulado por el Grupo μ a partir de la noción de práctica de Louis Althusser y de la teoría semiótica de Charles S. Peirce. En este marco, la retórica –o la aprehensión retórica de un discurso– es entendida no sólo como una superposición dialéctica de grados, sino también como un proceso de transformación que involucra una materia prima, un producto y un criterio de transformación. El foco del artículo está puesto en comprender cómo se produce la transformación de ciertos discursos cuando ingresan en el proceso retórico. A partir del análisis de discursos poéticos contemporáneos –visuales, escultóricos, exhibitorios, entre otros–, buscamos demostrar que la transformación que realiza un discurso retórico involucra tres clases de intervenciones sobre sus materias primas: una teórica –la definición ontológica–, una económica –la relativa a su disponibilidad en un mercado de bienes–, y una política –su posicionamiento en relación con los ámbitos de pertenencia y regulación de estas materias primas–. El reconocimiento de estas intervenciones y la identificación de la instancia dominante pueden ayudar a caracterizar la estrategia material en el análisis retórico de un discurso.”

Así, obtuvimos los elementos que construyen un *abstract*. A continuación, se especifica cada elemento junto con su definición y algunos ejemplos de cómo se pueden introducir en la escritura:

OBJETIVO: propósito de la investigación. Pueden enunciarse como “tienen por finalidad”, “buscan”, “con el propósito de...”, entre otras.

TEMA: ampliar lo ya adelantado en el título. Contextualización histórica, ideológica, teórica, etc.

HIPÓTESIS O IDEA RECTORA: lo que se intenta demostrar a lo largo de todo el texto. Sostenemos, demostramos, etc.

CONCLUSIONES PARCIALES: adelanto de las conclusiones del texto. Modo de adelantar el contenido también.

METODOLOGÍA: forma en que se lleva a cabo la investigación. Lectura de textos, recopilación de datos, lectura comparativa, análisis discursivo, entre otras cosas.

MARCO TEÓRICO: nos permite enmarcar el trabajo en un campo de estudio específico y conocer las nociones teóricas que lo sustentan. No salen de la nada, siempre tienen que tener sustento teórico. Es frecuente encontrar frases como “según las nociones de...”.

Si se recorren resúmenes de textos académicos varios, se encontrará que no todos tienen los elementos ordenados: pueden y suelen faltar algunos, como la metodología o el tema, que suelen enunciarse de modo conjunto o derivado del tema. Si se realiza un resumen, la idea es que se trate de incluir todos los elementos, o al menos la mayor parte.

Luego de la realización de las actividades, les preguntamos a los estudiantes si se habían presentado dificultades de algún tipo y si se sentían listos para realizar los resúmenes de sus propios trabajos. Ofrecimos también una breve explicación sobre el concepto de palabras clave y los impulsamos a agregarlas a sus textos, una vez finalizada la etapa de realización del borrador. Luego, se hizo una revisión general del estado de sus ponencias y una puesta en común del proceso de escritura que estaban llevando a cabo.

Conclusiones

Esta comunicación dio cuenta de una primera experiencia de enseñanza de escritura académica en el ciclo superior. La iniciativa no podría haber sido posible sin la asistencia del y las docentes integrantes de la cátedra del Taller de Escritura Académica en el recorrido de formación docente propiciado por el espacio de

adscripción, el cual fomenta el constante aprendizaje y crecimiento profesional. Además, las situaciones desarrolladas en el espacio áulico manifiestan la necesidad persistente de habilitar instancias no solo de práctica escrituraria, sino también del intercambio oral entre colegas en formación de las mismas disciplinas o de otras carreras de grado de la Facultad de Humanidades.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M.; Rodríguez, M. y Tobelem, M. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena Editores.
- Bazerman, C. (2010). "El descubrimiento de la escritura académica". En Navarro, Federico (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 11-16) Facultad de Filosofía y Letras.
- Carlino, P. (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En *Leer y escribir en la universidad*, (pp. 5-21). Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura)
- Navarro, F. (coord.) (2010). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Facultad de Filosofía y Letras
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox

Las prácticas de lectura en la escuela y el profesorado



Literaturas posautónomas y cultura de la cancelación. Indagaciones en torno al canon escolar en el Profesorado en Letras

Carola Hermida¹

Literaturas posautónomas en las aulas de literatura

En 2006, Josefina Ludmer publicó un provocativo ensayo titulado “Literaturas postautónomas”, que fue luego reeditado en varias oportunidades.² En esas páginas, la investigadora se refiere a ciertas escrituras contemporáneas que “fabrican presente”, atraviesan la frontera de lo literario e incluso de lo ficcional y definen un territorio que elude los estatutos, convenciones, clasificaciones y convenciones de la literatura autónoma. Esto genera una “literatura diaspórica”, ante la cual, “...o se ve el cambio en el estatuto de la literatura, y entonces aparece otra episteme y otros modos de leer. O no se lo ve o se lo niega, y entonces seguiría habiendo literatura y no literatura, o mala y buena literatura.” (Ludmer, 2009: 46).

Este estado de la situación, que implica una revisión del concepto de “campo literario” y de “literaturidad”, plantea a la vez fuertes interrogantes al canon literario, entendido por supuesto, no como la jerarquización de un listado de obras sino también como la instalación de determinados modos de leer. Algunas de estas cuestiones reaparecen en trabajos posteriores cuando se intenta describir el presente de la teoría y la crítica literaria actual, como ocurre, por ejemplo en “Ecología crítica contemporánea”, de T. Gramuglio (2017), donde su autora se pregunta acerca de la configuración de nuevos objetos de estudio, de los desafíos

¹ Dra. en Letras por la UNMdP, donde se desempeña como docente a cargo del área de Didáctica Especial y Práctica docente del Profesorado en Letras y como investigadora del CeLeHis, cuya comisión directiva integra. Es socia fundadora de *Jitanjáfora* donde realiza acciones orientadas a la formación de mediadores y difusión de la LIJ. Sus últimas publicaciones en coautoría son: *Escuchar al estudiante. La inclusión socioeducativa en la práctica y Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*. Crlhermida05@gmail.com

² Desde su primera publicación en línea el texto siguió circulando con diversas modificaciones en medios digitales, hasta su inclusión en *Aquí América Latina. Una especulación*, editado por Eterna Cadencia en 2010. Aquí cito por la versión presente en *Propuesta educativa* (2006).

de la escritura académica y sus lectores, de los nuevos espacios para la circulación de la crítica especializada, etc.; o en *Contiendas en torno al canon*, donde G. Maradei (2020) piensa el canon como conflicto que estructura las historias de la literatura argentina escritas a partir de la posdictadura. La concepción de la literatura y la teoría, los problemas de la periodización, el desarrollo y la redefinición de los géneros, los movimientos literarios, la preeminencia de los parámetros biográficos y generacionales son algunos de los aspectos de los que se ocupa su análisis. Ahora bien, ¿cuáles son las reverberaciones que la situación descrita por Ludmer genera no solo en el campo de la teoría, la crítica o la historia literaria, sino también (o a partir de allí) en la didáctica de la literatura? y ¿qué lugar asumen estos debates en la formación docente y en las prácticas que tienen lugar en la escuela secundaria? En el presente trabajo me interesa analizar no sólo qué nuevos objetos investigamos y cuáles son sus circuitos de difusión, sino qué objetos enseñamos; cómo construimos en la escritura estos objetos; qué concepciones de la literatura (y/o de lo no literario, y/o de lo ficcional) sustentan nuestras propuestas didácticas; qué criterios de selección, organización, periodización ponemos en práctica para enseñar literatura; qué papel juegan los parámetros biográficos, históricos, generacionales en las planificaciones didácticas; qué epistemes y qué modos de leer se entraman en nuestras aulas.

La extensión de este trabajo no permite abordar estos interrogantes en la curricula completa de los Profesorados en Letras, por lo que nos detendremos exclusivamente en el lugar que asumen en las materias pertenecientes al área de la formación docente específica: “Didáctica Especial y Práctica Docente” y el “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura” materias presentes en los últimos años de la carrera, puente y puerta entre la Universidad y la Escuela Secundaria. Si el concepto de literaturas posautónomas invita a observar estas zonas y escrituras liminales, que eluden la clasificación o la etiqueta de lo que es o no es literatura, es interesante focalizar en esta “zona de pasaje” (Bombini y Labeur, coords. 2017), de “metamorfosis” (Bombini, 2012), “de borde” (Gerbaudo, 2009) que es la práctica docente en los profesorados universitarios.

Contra la idea de que la enseñanza de la literatura en el Nivel Medio es una aplicación mecánica de los saberes vistos en la formación docente o de que el canon escolar es una simple reproducción del canon académico, G. Bombini (2015) y P. Piacenza (2012) cuestionan su supuesto carácter estable y cualquier lectura homogeneizadora. Ambos especialistas, a partir de Bronckart, hablan de una “cierta autonomía” del campo didáctico que se evidencia en distintos momentos de la historia de la enseñanza de la literatura en nuestro país, como la temprana lectura de Borges en las aulas de la escuela secundaria (antes que en la universidad) o la incorporación del boom latinoamericano en los programas de literatura del Nivel Medio.

En esta línea, interesa indagar aquí qué ocurre ahora con las “literaturas posautónomas” no solo en la “ecología crítica contemporánea” sino en las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011). Si bien las prescripciones curriculares parecen posicionarse en el territorio de las literaturas autónomas, en las propuestas del mercado editorial y en las clases que observan y/o planifican los docentes en formación, los límites entre “lo literario” y “lo no literario”, “lo ficcional” y “lo no ficcional”, las fronteras entre modos de leer institucionalizados y epistémicos (Cuesta, 2019) se desdibujan. Recordemos que, como señala C. Cuesta (2006), los saberes en torno a lo literario que circulan en la escuela son fruto de un entramado de voces, experiencias y discursos sociales que exceden el ámbito institucional y/o académico. Por tanto, el lugar que asumen en los medios de comunicación y en las redes sociales los cuestionamientos vinculados con los temas, las historias, los personajes o el lenguaje de los textos literarios que se leen en la escuela tienen una fuerte repercusión en el corpus de lecturas que se recortan en las propuestas didácticas.

Si, como dice M. Kohan (2015), en la conformación del canon nacional argentino lo político asumió un lugar preponderante y, a partir de la consolidación del campo literario, los propios agentes lograron imponer criterios inmanentes, ¿qué ocurre entonces con el canon (y puntualmente con el canon escolar) en tiempos de posautonomía? ¿Cómo abordar estas cuestiones desde la didáctica especial y la práctica docente? ¿Qué otros agentes, qué otras instituciones y voces

están permeando la selección de textos en la escuela? ¿Qué otros modos de leer se están promoviendo desde los medios de prensa, desde los títulos *ad hoc* publicados por ciertas editoriales, desde la cultura de la cancelación que pide suprimir o censurar ciertos textos?

La pregunta acerca de qué y cómo leer en la escuela no es nueva. Sin embargo, hoy en día, ante la diáspora de los textos que se consideran literarios y la diáspora de voces que reclaman, cuestionan y excluyen obras, autores y modos de leer posibles, es necesario habilitar espacios para debatir estas cuestiones en nuestras aulas.

En el presente trabajo, desarrollaré estas cuestiones a partir de la experiencia que tiene lugar en el marco de las mencionadas materias del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Para ello, luego de contextualizar el problema, describiré algunas de las propuestas de análisis crítico que promovemos en las aulas, analizaré las consignas teniendo en cuenta los desafíos epistemológicos e ideológicos que suponen y estudiaré algunas de las alternativas que diseñan los docentes en formación en este marco.

Canon y selección literaria en las aulas

Las clases destinadas a abordar el problema del canon literario en las aulas son espacios para el debate y las interrogaciones más que zonas de certezas. Esto ocurre, como he señalado, no solo en el ámbito de la formación docente sino en la sociedad en su conjunto. En los medios de comunicación y en las redes sociales nos encontramos a diario con noticias y publicaciones referidas a las polémicas que genera la selección literaria escolar: aparecen en estos textos listados de autores u obras censuradas, docentes apartados de sus cargos por elegir determinada novela, ediciones que “traducen” o adaptan ciertos títulos para transformarlos en lecturas políticamente correctas; ante esto, encontramos propuestas que deciden sostener un canon hegemónico o incorporar solo aquellos títulos novedosos pero acordes con ciertos valores, promoviendo un uso moralizante de la literatura y también otras que diseñan corpus que desafían a sus lectores en distintos niveles. Qué textos elegir entonces, para qué, para quiénes... Para abrir estos debates, en la

cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente, proponemos la siguiente consigna grupal³:

Si una mañana de febrero un profesor

El protagonista de *Si una tarde de invierno un viajero*, para superar el problema de la selección literaria ante los “Libros Que Si Tuvieras Más Vidas Que Vivir Ciertamente Los Leerías También De Buen Grado Pero Por Desgracia Los Días Que Tienes Que Vivir Son Los Que Son” acude a diversos listados que le ayudan a elegir y priorizar:

Los Libros Que Hace Mucho Tiempo Tienes Programado Leer,
Los Libros Que Buscabas Desde Hace Años Sin Encontrarlos,
Libros Que Se Refieren A Algo Que Te Interesa En Este Momento,
Los Libros Que Quieres Tener Al Alcance De La Mano Por Si Acaso
Los Libros Que Podrías Apartar Para Leerlos A Lo Mejor Este Verano,
Los Libros Que Te Faltan Para Colocarlos Junto A Otros Libros En Tu Estantería,
Los Libros Que Te Inspiran Una Curiosidad Repentina, Frenética Y No Claramente Justificable.

A la manera de Calvino, pensemos en el posible protagonista de *Si una mañana de febrero un profesor*, que se enfrenta al dilema de elegir entre los “Libros Que Si Tuvieras Más Horas de Literatura Ciertamente Los Leerías También De Buen Grado Pero Por Desgracia Los Horas de Literatura Que Tienes Con Tus Alumnos Son Las Que Son”

Crean en grupo tres posibles categorías que podrían ayudar a este profesor en el desafío de seleccionar los títulos para su curso de literatura e incorporen al menos tres títulos en cada caso.

La puesta en común de estos textos y su análisis a la luz de las noticias y las anécdotas de aquellos que ya están dando clases circulan para presentar este contexto que ha puesto en evidencia que ya no podemos hablar de canon sino de cánones, no podemos hablar de obras canónicas sino de obras canonizadas (Piacenza, 2012). Las selecciones no son absolutas sino circunstanciadas, dependen de los contextos, de los contenidos, de las orientaciones curriculares, de los proyectos institucionales, de las preferencias del profesor y/o de los estudiantes, etc. También dependen del “canon disponible” (Fowler, 1979), es decir de aquellos textos que se encuentran al alcance de los docentes ya sea porque hay ejemplares en la biblioteca institucional, o bien porque forman parte de los

³ La idea para diseñar esta consigna surge a partir de una propuesta que realiza P. Labeur en *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura* (2019)

programas de distribución de libros que han llevado adelante el Estado Nacional y los Estados Provinciales, o porque se encuentran en línea. Es el momento entonces de presentar estas colecciones, compartir los posibles itinerarios de lectura que pueden entramarse entre estos libros, invitar a conocer los títulos, autores, ilustradores y proyectos editoriales de calidad que en los últimos años han llegado a las escuelas y que permiten dinamizar un canon escolar cristalizado y rígido. Asimismo, es necesario recorrer en esta instancia con mirada crítica las propuestas que brinda el mercado a través de colecciones y antologías pensadas *ex profeso* para la escuela dado que, en la trayectoria formativa de los estudiantes del profesorado de nuestra facultad, estos materiales no han sido previamente objeto de estudio.⁴ Llegados a este punto, Belén, una de las ayudantes que integra la cátedra de Didáctica Especial y Práctica docente, propone la siguiente consigna:

Una Gift Card

Imaginá que este salón funciona como una librería compuesta de las siguientes secciones: 1) Libros que aparecen sugeridos en los diseños curriculares del ciclo superior, 2) Libros que alguna vez leí y me gustaron, 3) Todas las colecciones y editoriales cuyos catálogos exploramos en esta clase.

Ahora que ya visualizaste las 3 secciones a tu alrededor, te regalo una *Gift Card* para que te compres 3 textos literarios, seleccionándolos de las 3 secciones que conforman la librería. Esta selección debe pensarse para llevar a una clase de literatura para 4°, 5° o 6° año.

Una indicación más: la selección debe basarse en los siguientes interrogantes: ¿Cómo y en qué sentidos los textos que compraste podrían motivar la lectura literaria y crear experiencias lectoras significativas? ¿Qué grados de participación de los/as lectores permite la selección? ¿Qué condiciones de lectura favorece? ¿Cuáles son las posibilidades de lectura que brinda?

La puesta en común de estas selecciones permite reflexionar en torno a los criterios que manejamos los docentes a la hora de diseñar los *corpus* con los que trabajaremos. Estos criterios pueden ser muy distintos de aquellos que nos llevan a elegir las lecturas a partir de las cuales se realizan los trabajos prácticos en las demás materias del profesorado, los títulos sobre los que se escriben las ponencias para los congresos, los textos que son objeto de los proyectos de investigación o las

⁴ Un análisis de diversas colecciones y programas de distribución de libros por parte del Estado, así como de variadas colecciones y antologías del mercado puede verse en Cañón y Hermida (comps) (2017)

novelas que compramos para nuestra mesa de luz. Como respuesta a estas consignas aparecen en cambio criterios tales como la accesibilidad, la extensión, el costo, la relación con el cine y otros géneros, la posibilidad de relacionar esas lecturas con otros contenidos y/o materias, la experiencia docente, los recuerdos de infancia, etc.

A su vez, cuando se abre la posibilidad de seleccionar otros soportes, tales como los audiovisuales, el campo se expande y se construyen *corpus* plurales que invitan a cuestionar la idea de un canon escolar universal y ahistórico, para entramar en cambio nuevas constelaciones entre textos diversos, como veremos a continuación.

Nuevas constelaciones

Como hemos dicho, compilar textos literarios para las propuestas áulicas es una práctica que permite reflexionar en torno al canon, el archivo y el problema de la selección literaria. Por tanto, interesa detenernos ahora en otra propuesta que posibilitó un análisis crítico de estas cuestiones en el marco de las trayectorias formativas de nuestro profesorado. El “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura” dictado en 2022, bajo el título *Eso que brilla en el aire. Poesía y escuela*, se propuso promover el análisis, la reflexión y la problematización en torno a las prácticas con poesía en las aulas del Nivel Medio y, particularmente, abordar el rol de la selección literaria en las aulas de lengua y literatura (Gerbaudo, 2011). Con tal fin, en la primera unidad analizamos la tensión entre canon literario y canon escolar, corpus y archivo y, luego de explorar diversos subgéneros, formatos, etc. planteamos un trabajo práctico cuya primera consigna planteaba:

“Inaugurar un **Álbum de poesía** a la manera de uno de figuritas, que podrás ir completando a lo largo de la cursada y servirá como insumo para el trabajo final.

Para esto, te proponemos:

- a. Seleccionar y “pegar” las primeras figu-poesías (10 aproximadamente) a partir del corpus visto en esta primera unidad (colecciones escolares, libros ilustrados, libros álbum, fanzines, poemas objeto...) en función de algún criterio a elección (geográfico, cronológico, temático, autoral, etc.).
- b. Redactar un epígrafe para cada poema (o fanzine o libro elegido) en el cual se consigne la cita completa y/o el link, en el caso de que corresponda.
- c. Elegir un título para este primer apartado del álbum.”

Las consignas siguientes invitaban a realizar una fundamentación de dicha compilación y finalmente diseñar una situación didáctica a partir de alguno/s de los textos del corpus. Analizar las distintas maneras en que los estudiantes resolvieron este primer punto, como veremos, evidencia el estallido del concepto “literatura”, del que hablaba Ludmer en el inicio de esta comunicación, instala en el debate el problema de la posautonomía y abre la reflexión acerca de las diversas formas de apropiación (y/o de cancelación) de ciertos textos y prácticas culturales.

La metáfora de Michel de Certeau (1996) que define al lector como un viajero que arrebató los tesoros de Egipto para disfrutarlos, podría ayudarnos a caracterizar a estos compiladores, que son ante todo lectores, quienes le arrebatan ciertos textos a la tradición, al canon, a los textos leídos y analizados en la carrera, pero también a la cultura popular y juvenil, y asumen una tarea de selección y montaje. Intentan eludir mandatos o series preestablecidas y entran en esa manera la tarea del profesor, del compilador, del reseñador o crítico y aún del lector, con el fin de formar nuevos lectores y escritores.

Así, por ejemplo, Lara diseña el álbum titulado *Bailá. vení, volá. Flora y fauna en la poesía de todos los tiempos* y reúne en él una selección de poemas escritos, enriquecido con el audio de su lectura; canciones; el video de una reseña en la que presenta un libro objeto de la editorial Barba de Abejas; imágenes de la/s páginas de libros álbum; etc.⁵ La versatilidad de la plataforma digital elegida le permite incluir diversos formatos y convocar de ese modo a diferentes formas de experimentar la poesía, desde la lectura de la imagen o el texto, hasta también lo visual y lo auditivo. A su vez, dado que selecciona dispositivos en los cuales la materialidad ocupa un lugar central, comparte el ejercicio de exploración y manipulación y evidencia de esta forma el peso que las diversas formas de acceder al poema plantean en el proceso de construcción de sentidos. En esta línea, en *Manos a la obra*, Andrea diagrama un álbum con poemas escritos por mujeres, y aprovecha las posibilidades de la virtualidad para incluir también videopoemas,

⁵ <https://view.genial.ly/631f5d9beafcd430018b72ed1/interactive-image-baila-veni-vola-flora-y-fauna-en-la-poesia-de-todos-los-tiempos>

que entran en la lectura poética, la ilustración, la animación y la composición visual en una producción de una gran densidad semiótica. A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de las antologías escolares que encontramos en el mercado, estas propuestas *recogen flores* que están dispuestas de diversos modos y entonces trasplantan, copian, plagian, cuentan, cantan, hojean y leen en voz alta los poemas elegidos.

Estas operaciones que se evidencian en los álbumes realizados por los estudiantes dan cuenta de esta postautonomía, tanto en lo referido a los textos que seleccionan, a las constelaciones que diseñan, como así también a las acciones a las que invitan. De esta forma cuestionan el canon escolar presente en ciertos manuales o documentos curriculares, las selecciones literarias impuestas y los modos convencionalizados de ordenar los textos. En lugar de compilar siguiendo los criterios de nacionalidad, movimiento estético, generación literaria, subgéneros o cosmovisión (como propone el actual diseño curricular de la provincia de Buenos Aires), los estudiantes del Seminario tomaron otras decisiones. Lucía diseña *Constelaciones sonoras* y allí elige solo poemas que explotan recursos fónicos;⁶ Damián invita a visitar *Mundos posibles, una expedición a la poesía sci-fi*, revisitando un género que tradicionalmente ha llegado a la escuela de la mano de la narrativa;⁷ Amaranta, por su parte, construye una propuesta orquestada a partir del aspecto lúdico del lenguaje poético: el soporte virtual posibilita la inclusión de juegos, mazos de cartas, caligramas y adivinanzas, etc.⁸

Los docentes que diseñan estos álbumes pueden liberarse de ciertas imposiciones (del mercado, del curriculum, de las tradiciones escolares, de los dictados de “lo políticamente correcto” y la cultura de la cancelación) y crear su propia compilación literaria, a cambio de implicarse en tareas de selección, diseño y producción. Esta libertad posibilita el abordaje de autores, tópicos y géneros a menudo censurados en las selecciones destinadas a la escuela. Esto puede verse, por ejemplo, en el álbum creado por León, titulado *Versos capitales* que reúne

⁶ <https://view.genial.ly/631a2f4704279d00181d9ccb/interactive-content-album-de-figu-poesias>

⁷ <https://view.genial.ly/63207bb01bf8c400117b9579/interactive-image-imagen-interactiva>

⁸ <https://view.genial.ly/631f6d27672c2a0019454d93/interactive-image-piensa-palabra>

poemas que se agrupan en torno a los pecados capitales.⁹ A su vez, si bien en este trabajo no podemos detenernos en esta cuestión, digamos también que posibilitan otros modos de leer y que invitan a diversas formas de apropiación de la palabra poética en el aula.

En el inicio de este trabajo se planteó el interrogante acerca de qué objetos enseñamos en nuestras aulas, cómo los construimos en la lectura y la escritura, qué concepciones acerca de la literatura sustentan las prácticas docentes en estos tiempos de posautonomía, cuáles son los criterios de selección y organización de los textos, cuáles son, en definitiva, las “contiendas del canon” (Maradei, 2020) que se libran en las situaciones de enseñanza. Si, como señala la afirmación de Ludmer citada más arriba, nos encontramos actualmente ante una “literatura diaspórica”, aparece entonces “otra episteme y otros modos de leer” (2006). En las aulas del profesorado, a través de las consignas presentadas, se intenta no solo dar cuenta de estos nuevos modos, sino de experimentarlos a través de estas propuestas que ponen en juego la ficción, lo lúdico, la exploración y el convite para diseñar nuevas constelaciones y *corpus* que entramen recorridos plurales para habitar esta diáspora.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2015). “Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon”. *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. (113-120). El Hacedor.
- Bombini, G. (coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el Nivel Superior*. Biblos.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2017). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. UNMdP. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1k2u8YXL_jnNstbwwjmmbbR9jveiZbe1vc/view
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. UNSAM – Miño y Dávila.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Editorial Iberoamericana.

⁹ <https://view.genial.ly/631a94d2918892001787441a/interactive-image-album-versos-capitales>

- Fowler, A. (1979). "Género y canon literario". *New Literary History*. Vol X, N°1. Traducción de José Simón. (97-119).
- Gerbaudo, A. (dir) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens.
- Gerbaudo, A. (2009). "Literatura y enseñanza". *La investigación literaria*. (165-194). UNL. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gramuglio, T. (2017). "Ecología crítica contemporánea". *Cuadernos de Literatura* 21.41: 50-61. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl21-41.ecco>
- Kohan, M. (2015). "Notas sobre el canon". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNIPE. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/manufacturer/paula-labeur/colecciones/herramientas>
- Ludmer, J. (2009). "Literaturas posautónomas. Versión 2.0". *Propuesta educativa*. Nro. 32. Pp. 41-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704005.pdf>
- Maradei, G. (2020). *Contiendas en torno al canon. Las historias de la literatura argentina*. Corregidor.
- Piacenza, P. (2012). "Lecturas obligatorias". En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. (pp. 107-124). Biblos.

Popol vuh: Entre manuales y nuevas formas de abordar un texto sagrado en el aula

María Carolina Bergese¹⁰

La historia de América, de los Incas acá,
ha de enseñarse al dedillo, aunque no se
enseñe la de los arcontes de Grecia.

Nuestra Grecia es preferible a la que no
es nuestra. Nos es más necesaria

José Martí, "Nuestra América"

Desde hace ya unas décadas hay un libro sagrado que recorre las aulas escolares de la Argentina. Con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 llegó un cambio importante en los Diseños Curriculares de las escuelas secundarias bonaerenses, que vino a darle más espacio a la especificidad de la Literatura e impulsó la recuperación de las letras hispanoamericanas. El marco teórico que sustenta esta idea se basa en la propuesta de Teresa Colomer, quien considera que los textos literarios posibilitan la comprensión de las diferentes actividades humanas y que representan así la realidad en diferentes "cosmovisiones". Esta concepción justifica una suerte de ordenamiento no cronológico de la literatura y señala para cada año de la materia un recorte de cosmovisiones preescriptivas. Esta propuesta deja ciertos espacios ambiguos y otorga al docente la libertad de seleccionar los textos que considere relevantes para sus aulas. Ante esta situación, al final del documento, se observa la confección de una lista de lecturas sugeridas que orienta al docente en la búsqueda del material adecuado a las cosmovisiones

¹⁰ Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante graduada regular en la cátedra Literatura y Cultura Latinoamericanas I. Este trabajo se desprende de las conclusiones y reflexiones que se generaron en el contexto del seminario de grado: "Mitos y cosmovisiones indígenas: derivas del *Popol Vuh* y del Ollantay en las letras de América Latina", en el año 2023. Correo Electrónico: bergesecarolina@gmail.com.

propuestas (Pionetti, p. 2). Entre las primeras obras recomendadas para 4to año, en la sección “Cosmovisión mítica”, se encuentra el libro el *Popol vuh*.

No debemos olvidar, además, el rol fuerte que tienen las editoriales y los libros de estudios en la organización y la selección del canon escolar. Es por eso que, desde hace un tiempo, este libro sagrado del pueblo maya-quiché convive en nuestras aulas, en forma recortada, descontextualizada, con nuestros estudiantes actuales, junto a celulares y hojas rayadas. En este trabajo nos proponemos revisar cómo es presentado el *Popol Vuh* en los manuales de estudio y, finalmente, propondremos algunas posibles líneas de acción para abordar este complejo texto en el presente, en nuestro particular lugar de enunciación pedagógico.

Sin ánimo de realizar un análisis pormenorizado de la historia de este texto, importará ofrecer algunas coordenadas de su trayectoria, entre olvidos y rescates¹¹. Vale mencionar, por ejemplo, que lo que nos llega hasta el presente es una copia realizada en un contexto colonial, en idioma quiché, pero en caracteres latinos, que, como expresa Martin Lienhard (1990), fue realizado en circunstancias de un secuestro, es decir, ante la premura del poder colonial que amenazaba con la destrucción de sus creencias y ritos. En la actualidad, encontramos muchas traducciones de este libro¹², que cada una responde a diferentes contextos de enunciación y a complejas operatorias culturales. Las más conocidas y que se

¹¹ Se estima que fue escrito entre 1554 y 1558, aproximadamente, y todavía sigue siendo una incógnita quien fue su redactor. Algunos investigadores sostienen que fue un indígena alfabetizado llamado Diego Reynoso, que ya había firmado algunos textos similares, pero otras hipótesis creen que fueron varios los autores que recopilaron estas historias. Se supone, además, que los relatos allí mencionados tuvieron una circulación oral y, a la vez, muchas escenas fueron encontradas representadas en cerámicas, piedra y piezas textiles.

¹² de Bourbourg, quien también tuvo acceso a los archivos, y en 1861 publicó en París la traducción: *Popol Vuh, le livre sacré et les mythes de l' antiquité américaine*. Esta versión fue exitosa y acercó a mucha gente al mundo maya, así como fue la principal fuente de otras traducciones. Además, a esta edición le debemos el hecho de que, hasta el día de hoy, llamemos a este texto como “Popol vuh”, palabra que aparece mencionada en el preámbulo del texto. Brasseur se llevó el original a Francia y tras su muerte quedó en manos del coleccionista Edward Ayer, quien donó en 1911 sus volúmenes sobre los indios americanos a la Universidad de Chicago. También se destaca, posteriormente, la versión de Georges Raynaud en 1925, que dará origen a las que realizará Miguel Ángel Asturias en 1927. El original del *Popol Vuh* redactado por Ximénez recién será encontrado por el guatemalteco Adrián Recinos en 1941, trasapelados en la Biblioteca de Newberry, en Chicago.

pueden encontrar en las librerías argentinas son las siguientes: La de Miguel Ángel Asturias: *Popol Vuh o el libro del Consejo de los indios Quiché* (Losada, 1927), la de Adrián Recinos: *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché* (FCE, 1947/ 1960) y la de Adrián Chávez Pop Wuj. *Libro del tiempo Poema mito-histórico Kí- ché* (Del Sol, 1981). Cada una de estas versiones se inserta en contextos determinados y conocerlas nos ayudan a comprender de qué forma estas tradiciones se fueron recuperando, pensando en los diferentes públicos a los que apuntaba, así como los objetivos que cada traductor encontraba en semejante empresa. Cabe destacar que, en los últimos tiempos, han aparecido nuevas traducciones que optan por disponer el texto en verso y están hechas por estudiosos de la cultura maya, como el caso de la italiana Michaela Craveri, o por integrantes de la comunidad quiché, como es la traducción de Sam Colop.

En busca del *Popol vuh* en los manuales de 4to año de Literatura

Como ya hemos mencionado, ante el requerimiento del Diseño Curricular, los manuales de diversas editoriales incluyen en sus propuestas al *Popol Vuh* como tema principal de la cosmovisión mítica. Para este trabajo tomaremos como objeto de análisis el libro de Santillana “Saberes clave” IV: *Literatura: las cosmovisiones míticas, épicas y la mirada trágica*; el de Estrada “Huellas” *Literatura. Una perspectiva mítico-trágica*; el de Mandioca “Serie llaves” *Literatura. Voces míticas, épicas y trágicas* y de Tinta Fresca *Literatura ES. 4*.

La editorial Santillana incluye en la primera unidad, denominada “Relatos de origen”, el contrapunto entre dos cosmogonías: la griega y la americana. Se ofrece una versión adaptada, titulada “A las puertas del Olimpo”, de los mitos griegos realizada por Beatriz Fernández y Alicia Stacco y una edición del *Popol Vuh* de la Editorial Dante, pero no se especifica el traductor. Está acompañado por ilustraciones semejantes en su técnica a las pinturas que realizó Diego Rivera al texto maya. Se recorta del texto solo la parte de la cosmogonía y la creación del hombre. Se evidencia, por medio de los corchetes, las partes que fueron suprimidas. Vale aclarar que en el texto original las diferentes creaciones del hombre por parte de los dioses no se encuentran solo en la primera parte, sino que

la definitiva, la de maíz, se ubica la 3era parte de la edición de Recinos, por ejemplo, y representa una transición ente la parte del texto más de carácter mítico y la siguiente de índole histórico. Gracias a este recorte parece una sola unidad, cuando en el original representa un cierre de una etapa.

Las actividades apuntan a la comprensión de texto, por lo que se formulan preguntas simples tales como: “¿Cómo y para qué poblaron la tierra los dioses?” o la confección de un cuadro con las diferentes etapas de creación del hombre. En un pequeño recuadro titulado “Sobre *El Popol Vuh*” se refiere al manuscrito de Ximénez y califica que la mejor versión es la Chávez “quien logró la mejor interpretación del texto” (p.14), pero no se incluye su versión en el libro de texto, paradójicamente. Dentro de las actividades se proponen el completado de un cuadro comparativo entre las dos cosmovisiones, sin aporte, todavía, de contextos pertinente de cada una, que recién aparecen en la página siguiente. Luego de las partes más teóricas, en que se explica qué es un mito o la cosmogonía, se ubican abajo más consignas sobre los textos cosmogónicos, que tienen como objetivo la comprensión de la información brindada y la indagación en las culturas. En el apartado sobre la cosmogonía, se vuelve al texto y se expone su estructura, acompañada de la imagen de un libro del *Popol Vuh*, comentada por Ricardo Mimenza Castillo, que lleva como subtítulo “Biblia de los maya Quiché”. Por último, en la sección “Cosmogonía y pintura” incluye una reproducción de la acuarela de Diego Rivera sobre el texto “La creación del hombre” y una serie de propuestas de investigación y de relación entre la imagen y el texto leído.

En el libro de estudio de la editorial Estrada, el *Popol Vuh* se ubica en el “Bloque 3: Los orígenes” y dentro de éste en la sección “2. Los orígenes en clave latinoamericana”. Aquí encontramos una síntesis de cómo fue el encuentro del manuscrito de Ximénez, el contexto de producción y se explica la estructura del texto. Cierra esta parte citando las últimas palabras del *Popol Vuh*. Además, incluye una sección titulada “La imagen y las palabras”, en donde se observa un gráfico que representa la concepción maya del universo y se les propone una serie de preguntas con el objetivo de que los estudiantes comprendan su forma de entender el mundo. Luego, se incorporan fragmentos de los capítulos 2, 3 y 4 de la

edición de Losada, sin incluir el nombre del traductor. También se observa la gran cantidad de corchetes que indican las supresiones hechas por las editoras. Estas partes también corresponden a la creación del universo y del hombre, solo hasta la versión de madera. El texto se enriquece con ilustraciones que representan a los dioses, los animales y el proceso de creación del hombre.

La propuesta didáctica coloca la atención en la traducción y, por eso, aporta una cita del prólogo de Colombres a la edición de Chávez y pregunta: “¿Qué observaciones hace Colombres sobre la traducción más popularizada del fraile Francisco Ximénez?”. También busca que los estudiantes relacionen este mito con los de la cultura cristiana y tiene por objetivo que justifiquen sus opiniones. Al final del bloque, se encuentra una sección llamada “Plan lector” en donde se indica la lectura de otros textos, en este caso: *Mitos clasificados 2*, de la editorial Puerto de Palos, y se les asignan cuatro preguntas más sobre el *Popol vuh*, que quedan lejos del texto en su disposición espacial. Estas actividades, semejantes a las de Santillana, buscan la comparación con las creaciones del hombre en la mitología griega y la investigación en otros libros o en internet.

Por otro lado, en la editorial Mandioca, el tema se encuentra en el capítulo 7, titulado: “El mito latinoamericano: entre lo real y lo fantástico” y en la sección “Pasaje de lectura” encontramos fragmentos del *Popol Vuh o Libro del consejo*, en la versión de Ángeles Durini, que se encuentra inédito, según se expresa al final del texto, pero al cotejar con las ediciones, descubrimos rápidamente que pertenece a la traducción de Asturias. En esta ocasión, observamos una selección más extensa, ya que incluye el pasaje de la creación de la tierra, la creación de los animales y los hombres, hasta la destrucción del hombre de madera, las aventuras de los gemelos en la bajada al Xibalbá y, por último, la creación de la gente de maíz. También se encuentran los paréntesis que indican la supresión de partes del texto original. El texto está acompañado con ilustraciones sutiles de animales y mazorcas que hacen más amena la disposición en la página. Vale destacar que, en las partes teóricas, se explica sobre el autor, la importancia de esta historia en la cultura maya y la organización del texto.

La consigna que se plantea inmediatamente debajo del texto tiene como objetivo la comprensión del argumento, se les indica ordenar los núcleos narrativos e incluye una actividad de escritura creativa que consiste en reescribir la parte del descenso al Xibalbá y cambiarle el final. Luego de leer la parte teórica, incorpora más actividades, esta vez relacionadas con el poder de la palabra, el significado de los nombres de los dioses y el vínculo del pueblo maya con la naturaleza.

Por último, en el libro de estudio de la editorial Tinta Fresca, el texto que nos interesa se inserta dentro del capítulo 2, titulado “Cosmogonías”. En esta oportunidad, utiliza la edición de Fondo de Cultura Económica, es decir, la de Adrián Recinos y también se emplean los corchetes que dan cuenta de la edición. Quizás es en esta editorial en donde se encuentra el fragmento más completo, ya que presenta: el preámbulo; de la primera parte fragmentos del capítulo 1, 2 y 3; de la tercera parte los capítulos 1 y 2. Acompañan los fragmentos imágenes similares a la de los códices mayas e incluye un glosario con términos que pueden resultar complejos. Además, se observan recuadros que complementan el texto con información, por ejemplo, sobre la traducción de Chávez, su relación con otras artes e incluye el link para hacer la visita virtual del museo del *Popol Vuh*. Luego de incorporar una sección teórica sobre este libro, se encuentra una segunda parte, en la que presenta fragmentos muy breves de las aventuras de los héroes Hunahpú e Ixbalanqué, correspondiente a la segunda parte de la edición de FCE. Luego, el capítulo recorre las otras grandes culturas prehispánicas: la azteca y la inca, también incorporando leyendas, poemas náhuatl e incas y fragmentos de crónicas coloniales que recuperaron mitos de estas culturas. Es importante mencionar que, en cada página, se encuentran diversos links que promueven que el estudiante siga profundizando el tema o completando la lectura.

Luego de cada fragmento del *Popol Vuh*, entonces, se encuentran actividades que implican la relectura y el relevamiento de información, tal como señalar los fragmentos de la creación de la naturaleza y del hombre. También busca que los estudiantes comparen el texto con los relatos bíblicos, al igual que los otros manuales. En este caso, incluye como consigna de escritura la posibilidad de

pensar cómo sería la revolución de los objetos en el siglo XXI. En la sección que recupera el episodio de los héroes, plantea que los estudiantes comparen estos héroes con los de la mitología griega, presentado en el capítulo 1 del libro y luego se centra en la figura de la mujer en este relato, así como el vínculo con la historia del Génesis bíblico.

Como conclusión de esta breve búsqueda del *Popol Vuh* por estos manuales, encontramos que el texto sufre recortes y selecciones que privilegian especialmente la parte de la cosmogonía y la creación del hombre y, en menor medida, las aventuras de los héroes. Esta elección enmascara la necesidad de relacionar esta cultura con otras y es por eso que en la mayoría de las propuestas se lleva a los estudiantes a la mera comparación, sin la complejización que ameritaría dicha operatoria. Más que aportar al conocimiento de la cultura americana busca, en la mayoría de los casos, que los estudiantes realicen actividad de comprensión textual que podría realizarse con cualquier otra narración. Solo en las actividades de Tinta Fresca y en la de Mandioca se incorporan al menos una propuesta de escritura creativa. Destacamos que, entre las propuestas de la editorial Santillana, se sugiere la escritura de una cosmogonía propia siguiendo los modelos leídos, lo que conduce a la comprensión del tema desde la propia escritura.

Posibles abordajes del Popol Vuh en las escuelas secundarias

Muchas preguntas se nos presentan a la hora de llevar este texto complejo al aula: ¿Qué queremos provocar con la introducción de este texto en el aula? ¿Cómo lo leeremos: completo o por fragmento? ¿Los estudiantes lo leerán solos o en grupo? ¿Qué traducción usaremos? ¿Qué actividades propondríamos? ¿Con qué objetivos? En primer lugar, celebramos la aparición de este texto en el Diseño Curricular y en nuestras aulas, pero más nos interesa pensar en el cómo y el para qué. Consideramos el espacio del aula como un lugar conversación, que invita a dialogar sobre la cultura, la identidad y la sociedad en la que vivimos, por lo tanto, debe propiciar la reflexión. Creemos que se necesita presentar la complejidad que implica que este texto sagrado este acá, presente entre ellos, sin desentendernos

del conflicto en el que fue producido, recuperado y traducido. Pero también es importante que puedan relacionarlo con su presente, que encuentren puntos de contacto y logren sensibilizarse con las culturas originarias que aun resisten en nuestro continente. Creemos que no debe ser inocente ofrecer este texto en la actualidad y nos debe permitir hablar sobre la identidad, las creencias, la ecología, los saqueos, las tierras y las discriminaciones que sufren estos pueblos que aún conservan estas creencias. Siguiendo las reflexiones de Roland Barthes en el texto “Reflexiones sobre un manual”, sería valioso partir del presente y abrir los textos a la polisemia, al simbolismo (p.54).

Como primer acercamiento al texto, nos parece interesante pensar en dinámicas lúdicas y grupales. Por ejemplo, al crear una suerte de “artesanía didáctica” (Sardi 2012) recuperando la edición de Albertina Saravia, editada por Porrúa en 1982. El libro está organizado de modo tal que, en cada hoja, se encuentran dos partes: una visual, con imágenes de los tres códices mayas¹³ que se conservan y una escrita, con los fragmentos de la edición de Ximénez. Por lo tanto, se puede jugar con esta edición y proponerles a los estudiantes que conecten la imagen del códice con el texto e intuyan el orden del texto. Esta actividad permitiría leer con un objetivo e implicaría empezar a registrar otro tipo de registro más allá del alfabético.

Otra opción, como actividad de pre-lectura, es partir de las acuarelas que Diego Rivera realizó para este texto en 1931. Primero, articulando preguntas para que imaginen el relato que dio origen a esas ilustraciones, para luego leer las partes del *Popol Vuh* en que fueron inspiradas. Finalmente, se les puede indicar que realicen una pintura o una historieta de una de las partes que más le haya interesado. De esta manera, estamos partiendo de otro lenguaje, para luego

¹³ Los tres códices son: el *Codex Dresdensi*, el *Codex Tro-Cortesianus* y el *Codex Peresianus*. Estos códices pueden consultarse, respectivamente, en:
<https://pueblosoriginarios.com/meso/maya/maya/codices/dresde/dresde.html>,
<https://pueblosoriginarios.com/meso/maya/maya/codices/madrid/madrid.html>,
<https://pueblosoriginarios.com/meso/maya/maya/codices/paris/paris.html>

ingresar al texto con el objetivo de realizar búsquedas, generar hipótesis y resolver enigmas.

Otro punto de partida sería la de comenzar con algunas reescrituras de este texto como estrategia motivadora, por ejemplo, la de Eduardo Galeano: *Las aventuras de los jóvenes dioses*, ilustrado por Nivio López Vigil. Esta “recreación libre” se centra en los episodios más narrativos de las aventuras de Hunahpú y Ixbalanqué. La lectura en forma conjunta en clase invita a conocer primero la historia, para luego ir a buscar alguna de las traducciones. Como actividad de cierre se les puede pedir que hagan una nueva versión, al estilo de Galeano, pero de la cosmogonía y crear así un libro álbum.

Otro pasaje de gran relevancia y potencialidad es el de las aventuras de los héroes gemelos y su bajada al Xibalbá. La lectura de esta parte puede estar acompañada con la propuesta de realización de un juego de mesa, en la que los estudiantes tengan que reproducir ese camino e incluir las pruebas y las casas del terror (casa de las navajas, del frío, de los tigres, del fuego, de los murciélagos). Esto posibilita a trabajar con otras áreas, como la de plástica, así como historia y geografía. Luego, el hecho de disponerse a jugar y tener que recontar la historia permite nuevas interpretaciones y una mayor apropiación del texto leído. En esta sección, puede ser interesante realizar una secuencia didáctica a partir del juego de la pelota y la importancia del fútbol en América. Para ello se puede conectar con la lectura grabada del cuento “El extraño futbol de los mayas” de Luis Gruss o la crónica de Juan Villoro “El patio del mundo”.

Una imagen interesante que aparece en uno de los pasajes finales del libro (Edición de Recinos, p. 132) es la figura de los “nahuales”, animales protectores relacionados con cada individuo y asignado al nacer. A través de esta figura es posible realizar presentaciones individuales por medio de un animal que los identifique, dibujarlo e invocarlo. Como es un texto sagrado, también cobran relevancias los cantos y pedidos (Edición de Asturias, capítulo 34 y 45) que los personajes les hacen a los dioses. Estos fragmentos resultan provechosos para pensar qué deseos les podemos pedir, qué cuestiones de la naturaleza necesitamos salvar, etc.

Como actividades de pos-lectura, nos parece importante enfatizar la idea de que estos textos tuvieron un origen oral, por lo tanto, se pueden seleccionar fragmentos e invitarlos a realizar narraciones orales, grabarlas e incluir sonidos o música. A la vez, podría ser interesante proponerles que investiguen entre sus familiares y vecinos si conocen historias legendarias de sus pueblos, mitos y cantos que recuerden. Esto ayudaría a relacionar el texto con los legados vivos de la cultura popular. Por lo tanto, se podrían leer los cuentos de Rigoberta Menchú “*Li M’ in, una niña de Chimele*”, en donde esta activista guatemalteca escribe una serie de cuentos que tienen como base las leyendas maya de su pueblo. Además, incluir este texto permite recuperar las voces de personas que en el presente se reconocen de esa cultura y ayudan a visibilizarla. Otro ejemplo interesante, son los textos de la lingüista mixteca Yásnaya Gil, quien escribió una irónica carta titulada: “Las lenguas indígenas escriben su carta a Los Reyes Magos”, pidiéndole igualdad de derechos: “En fin, quisiéramos tener todos los juguetes que tienen las lenguas como el alemán, el inglés o el japonés” (p. 43). Estos textos actuales contribuyen a complejizar la mirada sobre el *Popol Vuh*, al ponerlos en diálogo con las nuevas expresiones de los descendientes de estos pueblos.

A modo de cierre, creemos que, de la misma manera en que nuestros ancestros consideraban a la palabra como una fuerza poderosa y creadora, así tenemos que transmitir esa potencialidad, para que los estudiantes de nuestras aulas puedan contar a su vez sus propias historias. El desafío es, entonces, reencontrarnos con esas voces, escrita ante su posible desaparición, y que encierran un mundo de creencias particulares, y ubicarlas en nuestro espacio rioplatense, en el siglo XXI y en nuestras aulas heterogéneas, atravesadas por pantallas y redes sociales. Así, por medio del ritual pedagógico, invitarlos a pensar desde otro tiempo, otra territorialización y otra voz. Concluimos, por último, con las palabras de Gustavo Roldán que nos insta a que “Trabajemos para que esos lenguajes vuelvan a tomar la fuerza de la tierra y el vuelo de los pájaros” (p. 114).

Referencias bibliográficas

- Anónimo. *Pop wuj. Libro del tiempo. Poema mito-histórico kí-chè*. Traducido del texto original por Adrián Chávez. Prólogo de Carlos Bóckler. Nota preliminar y revisión de Adolfo Colombres. Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del Sol. 1994 [1987].
- Anónimo. *Popol vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Traducidas del texto original con introducción y notas de Adrián Recinos. Colección Popular. Ed. F.C.E, 2017[1960].
- Anónimo. *Popol vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Traducidas del texto original con introducción y notas de Adrián Recinos. Colección Biblioteca Americana. Ed. FCE.2012 [1947].
- Anónimo. *Popol vuh o Libro del Consejo de los indios quichés*. Traducido de la edición francesa de Georges Raynaud por Miguel Ángel Asturias y J. M. González de Mendoza. Losada, 1969 [1927].
- Anónimo. *Popol Wuj. Antiguas historias de los indios quiché de Guatemala*. Ilustrada con dibujos de los códices Mayas. Versión de Albertina Saravia. Porrúa, 1992 [1982].
- Avendaño, F. et al (2011). *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Santillana.
- Barthes, R. (2003). *El susurro del lenguaje*. Editora Nacional.
- Bracchi, C. (coord.) (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Gil, Y. (2020). *Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Isola, L. M., et al (2011). *Literatura 4. ES. Una perspectiva mítico-trágica*. Estrada.
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico – social en América Latina (1492 – 1988)*. Casa de las Américas.
- López, C. M. “Nuevos aportes para la autenticidad del Popol Wuj”, *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXV, 226 (2009) (pp. 125-151).
- Menchú, R. y Liano, D. (2001). *Li M'in, una niña de Chimel. Una fábula verdadera en la tierra de los mayas*. Sudamericana.
- Pionetti, M. (2011). “La cosmovisión épica en el manual: ¿un modo de leer el canon?” en Actas de las XI Jornadas “La literatura y la escuela” organizada por la Asociación civil Jintanjafora. <https://jitanjafora.org.ar/pionetti%20marinela.pdf>
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*. Comunicarte.
- Sampayo, R. *Literatura. Voces míticas, épicas y trágicas*. Serie llaves. Mandioca.
- Sardi, V. (2012). “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura.” *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*. (12), (pp. 217-228). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf

Formar mediadores de lectura literaria: Desafíos y posibilidades de dispositivos didácticos

María Agustina Peláez¹⁴

María Dapino¹⁵

Introducción

Partimos de considerar que para formar mediadores de lectura literaria resulta necesario atender no solo a la formación del sujeto didáctico sino también a la formación personal del docente. Como señala Munita (2021), esta última dimensión se conforma a partir de las experiencias personales previas a la formación (*trayectoria preprofesional*), las formas de comprensión de sí, del mundo y de la enseñanza que el sujeto ha construido (*sistemas de creencias*), y la relación personal que ha establecido con el universo de lo escrito (*experiencia de lectura*) (p. 213). En este trabajo, analizamos dispositivos didácticos incluidos en trayectos formativos inicial y de posgrado que profundizan en la lectura personal y proponemos algunas vías posibles para pensar el vínculo con la formación del sujeto didáctico. En particular, se presentan reflexiones teóricas acerca de dos dispositivos llevados al aula de formación inicial y de posgrado: la escritura sobre el camino lector y las conversaciones literarias sobre diversas obras de LIJ.

¹⁴ María Agustina Peláez es Magister en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Facultad de Humanidades de la UNLP y directora de Formación docente de la Prosecretaría de Pregrado de la UNLP. Ha participado en distintos equipos de formación docente a nivel regional y a través de organismos internacionales en temas de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Integra equipos de investigación y extensión orientados a la alfabetización inicial. Correo electrónico: magustinapelaez@gmail.com

¹⁵ María Dapino es Magister en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Adjunta de la cátedra Didáctica de la lectura y escritura (FaHCE-UNLP). Directora de la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP). Docente en formación inicial y continua en temas de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Integra equipos de investigación y extensión orientados a la alfabetización inicial. Correo electrónico: mdapino@gmail.com

Desarrollo

Dispositivo 1: Escribir sobre la vida lectora

¿Por qué desarrollar propuestas de escritura sobre la vida lectora en la formación inicial? Consideramos que los relatos de vida lectora en sus diversas variantes son instrumentos formativos que incluidos en dispositivos didácticos planificados con precisión permiten que las estudiantes se conozcan como lectoras, reflexionen sobre su relación con la literatura y piensen de qué maneras dicha relación incide en sus prácticas de enseñanza (Munita, 2018). Es por ello que proponemos situaciones formativas donde dichos relatos sean revisitados en diferentes momentos de la formación para que cumplan con los propósitos que efectivamente nos interesan. Devetach (2008) señala la importancia de “darle valor a las cosas pequeñas que nos formaron, a lo que creemos que no vale” (p. 20). La autora apuesta en este trabajo retrospectivo a la construcción del camino lector como la ocasión para reconocernos con un recorrido si se amplían las nociones de lectura y de lector. Esta mirada supone corrernos de lo esperable en términos de ciertos imperativos que responden de manera difusa a cánones escolares o académicos.

Por su parte, estudios sobre identidad lectora hacen foco en considerar al sujeto con una historia de lecturas, gustos, preferencias y comportamientos como lectores, que deberían ser confrontadas con el sujeto profesional o sujeto didáctico que se espera formar en las instituciones formadoras ya que de esta manera se puede incidir en la formación del oficio profesional (Dueñas, Tabernero, Calvo et al., 2014). Para estos autores, la escritura de las autobiografías de lectores permitiría la reflexión y por ende el progreso en los modos de leer y la selección de qué leer en función de los propósitos.

Sin dudas, estos estudios realizan también un gran aporte a la didáctica de la formación docente desde un plano metodológico ya que permiten a los futuros docentes conocer instrumentos como las autobiografías lectoras o diarios de lectores y aprehender categorías que les permitirán también organizar la historia lectora de sus propios alumnos (Munita, 2014).

Si, como hemos dicho, consideramos a los futuros maestros como lectores que llegan a la carrera con un tipo de relación particular ya construida con los

libros, consideramos que partir de situaciones sobre autobiografías lectoras puede ser un buen inicio para conocer la relación personal que los estudiantes tienen con la lectura. Nos interesa destacar la importancia del goce personal por la lectura literaria que los futuros docentes deberían transmitir. Por ello, analizamos dispositivos didácticos que pueden permitir tomar conciencia de la relación que deberían construir entre la lectura personal y la lectura como mediadores entre los niños y los libros.

Volver los pasos sobre el camino lector a través de un mural colaborativo

En un seminario de posgrado sobre literatura y escuela¹⁶ al que asisten educadorxs en ejercicio o no con interés en actualizar o fortalecer su formación inicial, proponemos construir colaborativamente un mural que recupere un fragmento, algunos pasos del propio camino lector. Antes de ponerse a hurgar en su propio recorrido lxs cursantes tiene a disposición dos lecturas: “La construcción del camino lector” de Laura Devetach y “Sherezada o la construcción de la libertad” de Graciela Montes. Dos lecturas que conceptualizan la relevancia de volver los pasos sobre el propio camino lector. A partir de allí pueden compartir algunos textos orales o escritos que hayan impactado en su propio recorrido. La propuesta no busca listar y dar cuenta de la cantidad leída sino que en el ejercicio de volver sobre el propio recuerdo lector puedan recuperar uno o dos pensando en que, como dice Devetach (2008), “la mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida (...) dejamos este bagaje interno sin considerar” (p. 18), con esta consigna se invita a participar en el mural (ver imagen 1).

En el mural aparecen imágenes de tapas de libros, algunas recuperadas de internet y otras fotografiadas de los propios libros que lxs cursantes aún guardan con ellxs. Se mezclan con canciones subidas de youtube, fotos de cassettes o cd, junto con audios en los que tararean los estribillos o recitan juegos populares. Se van entretejiendo revistas destinadas a niñxs, con revistas no especialmente dirigidas a ese público, algunas colecciones de distribución masiva con libritos que

¹⁶ Seminario “Literatura y escuela” de las Carreras de posgrado de Escritura y Alfabetización de la FaHCE (UNLP), coordinado por Agustina Peláez y Verónica Litchmann.

venían como obsequio sorpresa en las golosinas. Aparecen en ese entramado distintas lenguas de diferentes idiomas, pero también las lenguas que se cocinan en cada hogar, “esas lenguas maternas que son nuestros linajes lingüísticos, la lengua hogareña, la lengua que se cocinó en las ollas de nuestras casas” (Bodoc, 2016).

En ocasiones, las imágenes también se acompañan de breves comentarios que ofrecen algunas pistas para pensar características de la construcción del camino lector:

“Pensar en mi historia como lectora es recordar los clásicos que mamá me contaba antes de dormir. No teníamos los libros pero ella se las ingeniaba para recordar las historias que sabía y, al mismo tiempo, modificarlas cada noche: los tres chanchitos era la clave. La literatura no fue muy abundante en mi infancia, no era algo de lo cual disfrutaba. Sin embargo, a lo largo de mi formación como psicopedagoga comencé a conocer y valorar las historias como recursos para acompañar a las infancias...” (Ana).

Destacamos el comentario de Ana porque pone en evidencia que aun cuando la literatura puede no haber tenido mucha presencia en el sujeto lector social puede dejar huellas que inciden en el sujeto lector didáctico. El dispositivo didáctico ayudó a poner en relación esos vínculos y valorarlos para el desempeño del rol profesional.

Como aparece en el siguiente comentario, el dispositivo también permite revisar el propio camino lector a partir de leer a otrxs colegas:

“Mientras leo las contribuciones anteriores a las mías, miro hacia mi izquierda donde, en una biblioteca hecha con una caja de cartón forrada por mi mamá hace más de 20 años tengo mi colección de libros del ‘Mundo secreto de los gnomos’ y me pregunto cómo pude olvidarme de incluirlos, así como a Jo March y su hermanas, al caballero de la armadura oxidada que conocí gracias a una profesora de literatura amorosa e inspiradora, o a la serie Elige tu propia aventura... Llego a la misma conclusión que cuando comencé a escribirlo: mi camino está inconcluso. Siempre en construcción. Y me pregunto en este instante cómo osé dejar afuera ese verso de Machado que cantábamos en los viajes de

vacaciones familiares con la melodía del Nano: Caminante no hay camino. Se hace camino al andar” (Silvina).

Silvina puede recuperar parte de su propio camino lector gracias al comentario de otra colega que le permite valorar como literario no solo lecturas consideradas clásicas sino también fragmentos de canciones, escenas familiares, momentos particulares cargados de emoción y sentido personal. Esto nos lleva a la idea de lectura como experiencia.

El mural antecede a una serie de encuentros sincrónicos dado que se trata de un seminario virtual. Ellos son la ocasión para analizar lo sucedido en el foro a modo de una nueva conceptualización sobre el camino lector. La conversación da lugar para reponer una escena de lectura (en la habitación, al aire libre, en días de frío o en días de vacaciones) o traer los primeros textos leídos por sí mismos o bien aquellos que les leyeron (abuelxs, madres, padres, hermanxs, maestras). Se hacen así visibles las redes horizontales, es decir, esos nexos de cohesión que se establecen al compartir lecturas de los mismos textos en un período determinado. Así, también se hacen visibles las redes verticales, aquellas que conecta a lxs lectorxs con la tradición cultural (Colomer, 2005).

A medida que cada colega sube su publicación se van reconociendo lecturas que aparecen más de una vez. Nos encontramos con textos populares tradicionales (muchos centroeuropeos y otros que asoman de nuestra región), clásicos y contemporáneos, autorxs que se reiteran (María Elena Walsh, Graciela Montes, Luis Pescetti junto con J. K. Rowling) así como textos de autorxs no tan reconocidos.

Ahora bien, como señalamos al comienzo, la propuesta de este trabajo es recuperar la voz y la percepción de lxs cursantes sobre cada actividad llevada adelante durante el seminario a partir de las autoevaluaciones. Al respecto, sobre el camino lector en general aparece el impacto de dejar el rol de docentes o mediadoras de lectura para posicionarse como lectoras (“en la primera actividad ya quedó habilitada nuestra propia experiencia lectora”); así como también poder hacerse lugar como lectorxs (“iniciar la cursada pensando en mi propio camino lector, en un primer momento, me resultó incómodo, quizás porque como otras

compañeras compartieron, hasta la adultez, no reconocí ese bagaje de lecturas interno con el que todxs contamos”). A su vez, en esa mirada retrospectiva de la actividad aparecen voces que mencionan la relevancia de la misma para pensar su práctica profesional (“partir del propio camino lector, haciendo consciente mi textoteca interna, me conectó nuevamente con las sensaciones que me generaban los textos al leerlos, recordándome la importancia de este aspecto para pensar en los intercambios de lectura”).

Apelar al camino lector de cada uno pone de manifiesto que lo que creemos que es literario está íntimamente ligado a la experiencia. No se trata solo de volver el tiempo atrás sino de reconocerse en ese pasado en tanto lector y establecer una nueva experiencia dentro de una comunidad lectora.

El propio camino lector a través de una escritura personal

En un espacio curricular en formación docente inicial, la propuesta para volver sobre el camino lector consiste en un relato personal individual y privado. Para invitar a la escritura sobre los recorridos lectores, se lee un fragmento del libro “La construcción del camino lector” de Laura Devetach (2008, p. 35-37) donde la autora recupera su propio camino lector. La selección de ese fragmento tiene el propósito de reconocer como “literario” la variedad de diversos textos orales y escritos ampliando el concepto de lo que habitualmente se reconoce. A continuación se les propone escribir alguna escena de lectura que recuerden y, los textos que recuerdan. Luego se invita a quienes lo deseen a compartirlo. Al finalizar, se entrega a la docente con firma de autoría para que, al finalizar el año lectivo, se pueda volver sobre esas escrituras.

Compartimos a continuación dos ejemplos de narrativas lectoras en las que se puede apreciar el aporte que realizan para reflexionar sobre la relación personal con la lectura literaria:

“Cuando escuché la consigna pensé que no tenía nada para decir porque relacionaba literatura con cuentos que algunos papás o mamás cuentan o contaban antes de dormir, o con libros superextensos que nunca termino de leer. Siempre me sentí hasta ahora muy lejana a la literatura. Después de escuchar el pequeño

fragmento que leyó la profe, entendí que siempre estuve conectada con la literatura, tal vez no a través del típico libro antes de dormir, pero sí a través de la música. Tengo recuerdos de muy pequeña disfrutando momentos con distintos seres queridos y en muchos hay canciones en lugares a los que me hacen volver” (Carola (Inicio de Primer año de Profesorado Nivel Inicial).

“Ya no me representa. Siento que durante la trayectoria de este año aprendí muchas cosas acerca de los textos, desde las características y tipos de personajes hasta la transformación de la literatura durante los años, entre otras cosas. Entendí que cada párrafo, imagen y hasta la forma del texto son a propósito y tienen una función en ese relato. Las lecturas que más me gustaron fueron:

Willy el tímido: Me encantó cómo la imagen acompaña el texto en este libro álbum

Mi mamá es un globo (refiere a “El globo” de Isol): La forma en que es expresado el relato, te hace entrar en la historia de esa niña y vivirlo.

Nieve: una poesía que juega con el lenguaje.

Ej: Empieza

a
caer
otro
poco
de
nieve”

(Amparo. fin de año de Primer año de Profesorado Nivel Inicial).

Tanto Carola como Amparo pueden realizar una autoevaluación de sus vidas lectoras con una mirada positiva. En el caso de Carola, a pesar de considerarse como mala lectora, reconoce que la literatura puede ser algo más amplio de lo que ella imaginaba. Se trata de una nueva manera de entender lo literario, una manera que la incluye, ni más ni menos. En el caso de Amparo la vuelta sobre la narrativa inicial le muestra que ya es otra lectora tan evidente en la frase inicial “ya no me representa”. Para justificar los cambios que puede reconocer

apela a conocimientos de análisis de las obras y puede dar detalles de títulos y géneros.

¿Qué tienen en común y de diferente estas propuestas que buscan reflexionar sobre los caminos lectores?

En cuanto a la privacidad de la escritura: El mural colaborativo se presenta desde el inicio como espacio colectivo donde “todos pueden ver todo” mientras se piensa sobre lo propio. Así se pueden ir identificando (o no) con otros caminos lectorxs pero supone que la mirada de los otros esté presente desde el inicio. La consigna de escritura personal se presenta como privada con la invitación posterior a ser compartida por quienes deseen. Se preserva de esta manera el espacio íntimo.

En relación a cuándo y cómo volver sobre esos caminos lectores el mural colaborativo es la primera actividad que se les propone a lxs cursantes. Luego, al finalizar el seminario se propone la autoevaluación de su desarrollo en el mismo donde tiene lugar

En la consigna de escritura personal se vuelve al final de la cursada para ver qué sucedió luego de diversas situaciones vinculadas a la lectura literaria.

En ambos casos, hallamos la relevancia que tiene para la formación docente aspectos señalados en otras indagaciones (Munita, 2021) de “tomar conciencia de los bagajes personales de lectura, alimentar la identidad lectora y literaria explorando tanto las formas de encuentro íntimo y subjetivo con los textos, como aquellas de socialización y construcción de sentido entre pares, y reflexionar sobre las posibilidades que esa identidad brinda para la formación de lectores en las aulas” (p. 213).

Dispositivo 2: Intercambio entre lectores/as

En el campo de la lectura literaria encontramos diferentes enfoques acerca de las preguntas a realizar para generar intercambios entre lectores/as. Así, la posición de autores como Chambers (2007) pone el énfasis en los intercambios de opiniones más personales en los llamados círculos de lectura, mientras que posiciones como las de Moss (2002) buscan articular la implicación personal del

lector con el análisis de los recursos lingüísticos presentes en las obras. En la perspectiva del debate interpretativo de autoras como Días Chiaruttini (2007) se subraya el debate de interpretaciones que podrían ser contradictorias para encontrar pistas en el texto que las avalen. Castedo (2008) y Kaufman y Lerner (2015) proponen intercambios posteriores a la lectura donde sea posible profundizar en la interpretación del texto y construir sentidos cada vez más elaborados de las obras, atendiendo a diferentes dimensiones, que abarcan las prácticas de lectura, la atención a los aspectos constructivos de las obras y también la inscripción en una tradición literaria particular.

Este segundo dispositivo supone sumergirnos en la literatura infantil y juvenil y compartir nuestras opiniones, miradas, pareceres, sentires, análisis de los textos leídos. Para ello, proponemos como dispositivo de intercambio los foros literarios. Allí las estudiantes/cursantes pueden escoger entre varios corpus de lecturas organizadas según posibles itinerarios de lectura para, luego, realizar sus contribuciones en los foros.

Se les ofrece tres foros para que escojan dos de ellos sobre los que se detendrán e intercambiarán. Esos foros cambian de año a año pero en general se busca que haya una diversidad de textos y que cada foro reúna un corpus ligado por algún tema, un género o subgénero, un autor en particular, entre otras opciones. De esta manera, lxs estudiantes leen a una autora como Colasanti o Bojunga, así como en textos de humor leen “Mi tío Hugo” Sandra Siemens, “El globo” de Isol o “Los cretinos” de Roald Dahl entre otros, clásicos como los limeriks de María Elena Walsh o cuentos populares de Pedro Urdemales.

Los foros comienzan con consignas como la siguiente:

“Bienvenidxs al foro sobre cuentos de Marina Colasanti. La idea es que vayamos conversando a medida que los vamos leyendo, compartiendo pareceres, sensaciones, opiniones... Nos imaginamos que cada unx intervenga varias veces y de manera breve. Ningún comentario es más acertado o menos que otro ni requiere incluir más bibliografía que los mismos cuentos sobre los que estamos charlando....”.

A veces, intervenimos en el comienzo con un aporte sobre lo que nos hizo como lectoras ese o esos textos. Otras, damos tiempo para que aparezcan sus contribuciones y luego intervenimos pero no con el propósito de modelizar el intercambio sino para abrir a nuevos aspectos aún no señalados.

Durante el desarrollo de cada foro y en los intercambios se explicita el desconcierto de algunos finales:

“Al comenzarlas (*se refiere a las historias leídas*), la idea de la búsqueda de este lugar con los cinco cipreses me parecía atractiva, pero al llegar al final, no terminó ninguna de gustarme mucho. No sé si esperaba que realmente lo encontrara, pero creo que los finales tampoco terminaron de convencerme por algún motivo que aún no descifro” (Florencia).

O la angustia de un inicio como el de Stefano, de María Teresa Andruetto:

“Me interesa detenerme en esos primeros párrafos, pensándolos como justamente eso, como potencia, como fuerza que dispara la historia. Si algo caracteriza a esta novela es el trabajo con el punto de vista narrativo y la focalización. De un párrafo a otro vamos y venimos entre personajes y temporalidades y así, vamos hilvanando la historia. Y pienso cómo todas las historias y, sobre todo, aquellas que reconstruyen el pasado familiar y personal, no pueden ser sino fragmentarias, desordenadas, plagadas de sesgos y versiones” (Silvia).

A su vez, llama la tensión la fuerza poética de la narración que habla de los dolores más desgarradores yendo de lo sutil a concreto sin dejar por ello, de ser emotiva y certera: “la mirada detenida allá, en la curva que le tragaba el hijo” (Melisa). O cómo le juega a cada uno el humor en la literatura:

“Comparto con Úrsula la utilización del humor en la novela Los Cretinos, cómo aparece en las descripciones, del sr y la sra Cretino, absurdas y exageradas. Agrego la utilización del humor en la relación entre ambos personajes, las bromas que se hacen, el odio exagerado que tienen hacia otros seres vivos...” (Verónica).

“También, me resultó muy fructífera la lectura de “Art y Max”. Puedo analizar el humor desde varias facetas: la construcción del personaje Max, los malos entendidos (el verbo pintar), la exageración (¡MAAAX!) y las ilustraciones

que complejizan el sentido del texto por los gestos, sensaciones y acciones que narran. También, me pareció muy ingenioso cuando Max "desarma" a Art y lo tiene que reconstruir. Allí las ilustraciones juegan un rol central porque vemos la "recreación" de Art pero que no se parece en nada al original, de hecho, parece un mal dibujo. Entonces, la lectura es de ambos textos (el verbal y el visual) y el humor aparece en ambos lenguajes. ¡Me encantaron estas lecturas! (Úrsula).

"Después de leer los libros de Isol, siempre me queda una mixtura de sensaciones que me movilizan, cuestionan, pican, incomodan, pero por sobre todo me habilitan a reflexionar desde la mirada infantil" (Cecilia).

Pasar por la experiencia de conversar con otros sobre los textos literarios, permitirse comentar aquello que *les hizo* la lectura y a su vez poder escuchar e intercambiar las opiniones de otros.

Como comentamos en este trabajo, al cierre del seminario las cursantes realizan una autoevaluación en la que se las invita a recoger y reflexionar sobre su recorrido realizado en el seminario.

En las autoevaluaciones aparecen reflexiones como las siguientes:

- "El hecho de poder compartir con otros en un foro acerca de distintas cuestiones sobre lo leído, reafirma mi convicción sobre la importancia de los espacios de intercambio".
- "En lo personal los textos de Colasanti fueron una revelación ya que no conocía a la autora (...) Algunos cuentos lograron generarme desconcierto, plantearme retos de lectura y la posibilidad de poner en juego nuevas estrategias. Además, al leer las intervenciones de lxs compañerxs, pude observar el despliegue de diversos modos de leer que iban desde los efectos de lectura, la valoración personal, la identificación, la reparación en aspectos del lenguaje y el estilo de la autora como también cierta centralización en el argumento".
- "Leer con otrxs es poder *leer mejor* en el sentido de ampliar el lenguaje, ampliar el mundo de cada unx y ampliar nuestro pensamiento".
- "Y así, con esa niña que la propuesta del Padlet dejó salir, hice los primeros recorridos por los corpus que nos compartieron. Realmente se transformó en toda una experiencia abordar los textos del eje "Migrar" con los ojos de niña recuperados, con las emociones a flor de piel, permitiéndome imaginar y sentir y disfrutar de cada página, sin necesidad de que esas palabras y esas imágenes me llevaran a conectar con ideas de la teoría literaria o de la didáctica. Fue una consigna que, por lo menos a mí, me conectó profundamente con mi yo lector".

Las autoevaluaciones ponen en valor el espacio y tiempo para compartir desde un rol de lector. Destacan cómo se les amplió su mundo no solo porque sumaron a su textoteca títulos y autorxs nuevos y desconocidos sino también porque se trataba de compartir los propios modos de leer: efectos, valoración personal, aspectos singulares del lenguaje literario, reconocimiento de ciertos rasgos característicos de ese autor. Sentirse acompañadxs y abrigadxs por una comunidad que no evalúa sino que habilita a ir dando lugar a una conversación literaria.

Discusión

Las propuestas formativas desarrolladas en este trabajo incluyen situaciones en las que las futuras docentes o docentes en ejercicio puedan revisar su propia biografía lectora y, a partir de allí, avancen como lectoras cada vez *más fuertes*. En otras instancias, proponer el desarrollo de situaciones didácticas donde las estudiantes realizan intercambios lectores a través de la exploración y selección de libros y las conversaciones literarias. Se trata de experimentar. Se espera, de esta manera, que ejerzan prácticas de lectores vinculadas a la elección de obras y la interpretación de los sentidos del texto.

La puesta en aula de estos dispositivos didácticos y su reflexión y análisis posterior abre caminos posibles para formar a los futuros docentes y quienes ya están en ejercicio como profesionales autónomos. Una cuestión que parece ser compartida en el campo, y esta propuesta avala, es la fuerte relación que hay entre la formación lectora de los sujetos que se forman para ser docentes y la posibilidad de construir criterios didácticos para la adecuada selección de obras de literatura y garantizar condiciones didácticas orientadas a formar lectores literarios capaces de ejercer la discusión literaria y desarrollar hábitos lectores cada vez más autónomos. Es por ello que las propuestas de formación deberían atender simultáneamente a los dos aspectos: la formación de los estudiantes como lectores y como sujetos didácticos.

Imágenes

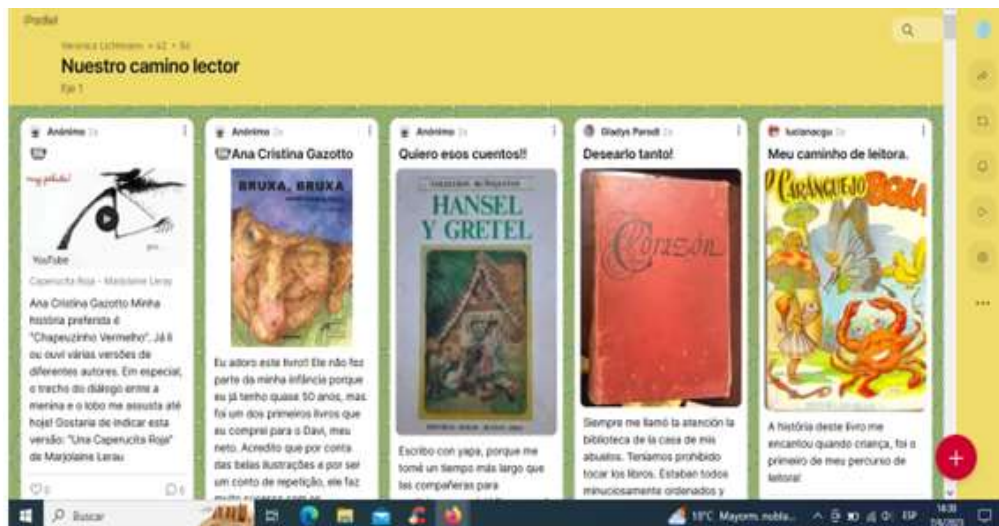


Imagen 1: Mural colaborativo del Seminario Literatura y escuela.

Referencias bibliográficas

- Bodoc, Liliana (2016). "Liliana Bodoc". Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el propósito de la entrega del Honoris Causa a la escritora Liliana Bodoc. [en línea]. Consultado el 15 de abril de 2023 en: <https://www.youtube.com/watch?v=JHQM6bkt7Gs&feature=share>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de cultura económica.
- Castedo, M. (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría (Coord.). En *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 259-291). México: Océano.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Días-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. En *Recherches*. (Enero, 46), pp. 151-166. Recuperado de: <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/151-166dias.pdf>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado 2 de Septiembre de 2016 de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015). *Documento transversal 2, Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de Nivel Superior*. CABA: MEN.
- Munita, F. (2018) "Para mí todos eran cuentos." *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3; Nº. 6, junio de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 102-125).
- Munita, F. (2021) *Yo, mediador [a]. Mediación y formación de lectores*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Desandando caminos: la relación conflictiva entre la literatura y la didáctica

Gabriela Carolina de la Iglesia¹⁷

El debate en el que se inscribe esta cuestión tiene que ver con el lugar que adquiere la literatura en la escuela y la formación en la didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura. En algunos casos, la formación y la enseñanza de la literatura siguen las prácticas y concepciones que, en palabras de Fittipaldi (2007), pueden clasificarse en tres grandes líneas- fuerza. La primera, que proviene del siglo XIX, se centra en lo estilístico y los procedimientos retóricos. La segunda línea, se propone hacer hincapié en la enseñanza de la historia de la literatura a partir de textos canónicos representativos de cada período. Por último, a fines del siglo XX, se propone un abordaje de la literatura en el aula que tiene que ver con poner en diálogo a los textos a partir de distintas estrategias de lectura que se despliegan con los y las alumnos/as que se están formando como lectores.

En esta línea, también coinciden las ideas de Colomer, quien considera que se debe revalorizar la educación literaria porque en esta se propone la formación de lectores competentes para abordar los textos (Colomer, 2001, p. 14)).

Según Fittipaldi y en relación a la tesis que origina esta ponencia, se observan prácticas áulicas en torno a la literatura que reflotan aspectos de estas vertientes, pero especialmente la enseñanza de valores a través de las obras literarias.

Por lo que inmediatamente, surgen los siguientes interrogantes que por una cuestión de espacio y discusión teórica no se realizará en este trabajo:

¿Qué concepción de literatura sostiene la práctica docente?

¹⁷ Profesora en letras (UNR). Docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en el Nivel Secundario en EESA N°1 y en el Nivel Superior en Didácticas de las Prácticas del lenguaje y la Literatura y Ateneo de las Prácticas del lenguaje y la literatura en el Profesorado de Educación Primaria en ISFD y T N° 123. Correo Electrónico: gabrieladelaiglesia6@gmail.com

¿Se considera la especificidad del objeto de enseñanza en el momento de planificar?

¿Qué tensión se produce entre la formación específica y la didáctica?

Ahora, ¿Cómo lograr tensionar de forma armoniosa el abordaje de las obras literarias sin perder de vista la especificidad del objeto de enseñanza? En definitiva, ¿por qué enseñar literatura en la escuela?

Una de las líneas que nos permite reflexionar acerca de esto tiene que ver con lo que Larralde denomina una poética del género “ en la que planteo una lectura que cuestione, que tome distancia y reflexione, que no propongan respuestas cerradas, que permita el intercambio, que se reconozca como un centro disparador de sentidos porque siempre asistimos a subjetividades” (2019, p.20) .

Las intervenciones y el recorrido de lectura, permiten la formación de lectores del ámbito literario críticos y autónomos, pero que no tiene un propósito didáctico-moralizante en el que se propone una lectura de textos literarios con el objetivo de enseñar valores. En muchos casos, se confunde esta idea- fuerza que plantea Fittipaldi (2007) con educar en valores como el amor, la solidaridad, entre otros. Y, lo que Mainé denomina preguntas sin sentido (2013, p. 86) en la que se realiza la lectura de una obra y luego, se responde un cuestionario con preguntas como qué quiso decir el autor, quiénes son los personajes, dónde ocurre la historia o haciendo hincapié en lo estilístico.

En muchos casos, nos encontramos con que uno de los criterios de selección de una obra tiene que ver con el tema a desarrollar en otra área o con la enseñanza en valores tal como lo mencionábamos en los párrafos precedentes.

En palabras de Elena Stapich (2016):

Esta discriminación se evidencia en los criterios de selección con los que operan padres, docentes, bibliotecarios: que los textos en cuestión esgriman “valores” como la solidaridad, el cuidado del medio ambiente, la igualdad entre los géneros, la integración del diferente, etc.; que su lenguaje sea claro, sencillo, y su extensión acotada; que no se emplee un lenguaje vulgar o aparezcan “malas palabras”, ni siquiera cuando estén justificadas por exigencias del realismo; que los finales sean felices; que dejen un “mensaje” positivo; que se eviten los conflictos que podrían derivarse del tratamiento de cuestiones vinculadas con la política, la religión, el sexo, etc. (p. 6).

En cambio, tal como lo plantea Larralde (2019) “La literatura es uno de los lugares a donde los seres humanos vamos a comprender el mundo. Cuando me pregunto para qué sirve la ficción, si debe servir, pienso en ella como un acercamiento a la esencia de lo vivido, como un lugar de encuentro y de confusión, no como parte de un adoctrinamiento escolar” (p. 19).

Si bien la teoría acerca del lugar de la literatura en las aulas y su caracterización parece clara o por lo menos existen distintos autores que plantean ideas que nos invitan a reflexionar acerca de las formas de leer o repensar lo que comúnmente nos preguntamos “¿y después de leer qué hacemos?”. Estas tensionan con las prácticas áulicas en torno a la literatura.

En lo que hace a este último interrogante, María Cristina Ramos (2015) plantea en un apartado de *La casa del aire*, titulado *Al texto ¿hay que trabajarlo?*:

Si hablamos de un texto literario, leerlo es tarea completa también, y su lectura no implica solamente recabar información superficial. Si es literario, el texto tendrá sentidos connotados detrás de lo que denota la superficie. Lo literario conlleva un mundo a desplegar desde el silencio del texto. Paradójicamente, será ese mundo el que resonará de manera singular en cada lector (p. 20).

Desde esta perspectiva, se puede pensar en proponer, por ejemplo, la lectura en el nivel inicial de un cuento como *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza (2012) en el que las preguntas y respuestas están en el texto mismo y en cada camino lector (Devetach, 2007) que vayan construyendo cada uno de los lectores oyentes junto al/la mediador/as de lectura. A partir de preguntas que funcionen como disparadores, surgirán interrogantes, reflexiones y respuestas que tengan que ver con el marco conceptual que implica el término literatura, es decir, en palabras de Colomer inherentes a la educación literaria y, además, implica tejer diálogos entre la literatura y la ESI.

Se pueden resaltar fragmentos como: “Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió encontrar una” (p. 3).

En otro apartado, “Después de descansar un rato, la señora Oso le dijo a Choco:

- Choco, tal vez yo podría ser madre.
- ¿Tú?- preguntó Choco. (p. 23)".

Estos fragmentos permiten abordar la identidad, la familia, los roles, el cuerpo, entre otras cuestiones que pueden desprenderse a partir de esta lectura y que van a movilizar a mediadores y lectores, pero desde la especificidad de lo literario.

Es necesario, preguntarnos, si en el cuento se plantea, por ejemplo, ¿qué es el amor, qué significa una mamá, por qué mi mamá es mi mamá?

Claramente, al leer toda la obra, se observa que eso no acontece, pero si puede permitir desandar ese camino que permitirá construir a partir de las palabras con la intervención de los mediadores.

Es decir, se convierte en un ejemplo que nos invita a repensar este lugar de la literatura que se viene desarrollando en los párrafos precedentes. En cuanto a esto, María Cristina Ramos (2015) sostiene:

Todo texto puede ser el centro de una conversación entre lectores, pero la literatura tiene la virtud de configurarse de distintas maneras; cada lector tiene el derecho a su propia construcción de sentidos, a su propia interpretación, siempre que la misma se apoye en la materialidad del texto, en sus conexiones de sentido, en los indicios, pistas dispuestas como piezas de relojería para ser halladas por el lector (p. 20).

Además, agrega "La literatura instala otro circuito de intercambio con los receptores, un intercambio más íntimo y personal, más rico y más inasible (p. 28).

Otro ejemplo, puede ser *Pata de Dinosaurio*, de Liliana Cinetto (2016) en el que una pata encuentra un huevo distinto en su nido del cual no nace un pato, pero decide afrontar la complejidad de criar a este pequeño que no es un patito, a veces con dificultades, pero logra un vínculo tan fuerte, sano y lleno de amor que hace que ella lo defienda como al resto de sus hijos.

En palabras de María Cristina Ramos (2015):

La literatura convoca desde el juego con la palabra, por la libertad que implica el juego en sí y por la posibilidad de que recale en ideas no previstas. Otras veces porque siembra la dinámica de una pregunta que puede gestionar nuevas reflexiones (p. 26).

En otro caso, por ejemplo, en el nivel secundario de una Escuela de Educación Secundaria Agraria, a partir de la novela *El (h) ijo de la libertad* de Margarita Mainé (2006), se les solicitó a los y las estudiantes de 5° y 6° año que elijan una palabra de la novela y argumenten por qué la eligieron.

En esa escritura surgieron algunas relaciones vinculares que tienen que ver con el seno de su familia, como, por ejemplo, la pareja de su mamá en el lugar de un papá tal como ocurre con la relación de Martín, pareja de María, y Santiago en *El (h) ijo de la libertad* (2006) o la relación que establecieron con alguien que estuvo colaborando con su crianza, mientras otros miembros se encontraban trabajando fuera del hogar.

En otros casos, las notas de lectura fueron un espacio de “confesión” o de “escucha” para el desahogo de duelos por ausencias que no solo tienen que ver con decisiones personales como en el caso de Pedro, sino cuestiones de la vida.

Por ejemplo, surgieron frases como:

“En mí experiencia, eso es ser un papá y cumplir esa función, me pareció lo más atractivo de la novela el ver cómo la relación de los dos va evolucionando y generando más confianza y amor. Me parece muy llamativo y emotivo el cómo Martín se hace padre por su elección y lo hace de la manera correcta para Santiago”.

Justamente esta propuesta de lectura y escritura a partir de la novela de Mainé (2006), se encuadra en lo que Fitipaldi denomina la tercera línea- fuerza en la que prevalece la relación dialógica entre los textos (2007, p. 3).

Se respeta a la literatura como objeto estético con su especificidad y desde ese foco se dialoga acerca de las lecturas que cada uno pudo construir.

Sin embargo, tal como dice De Certeau (1990) en Cañón y Hermida (2012):

Se sigue trabajando con la idea del niño como receptáculo a llenar con un determinado contenido, con la imagen que el adulto reconstruye según su propia biografía, o tal vez con una única idea de niño o con la del niño deseado. Sobre estos presupuestos se escribe, se ilustra, se edita, se vende, se compra, se ofrece o se impone un libro a estos *lectores cautivos* (p. 20).

Por lo tanto, como mediadores, se debe repensar ¿para qué enseñamos literatura en la escuela? Y ¿qué implica enseñar literatura?

En palabras de Marcela Carranza en Mila Cañón y Carola Hermida (2012):

La tensión entre lo formativo y lo estético es uno de los problemas que atraviesa la literatura destinada a niños y jóvenes (...) El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes, y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario tiene una importante incidencia en la selección de textos (p. 20).

En esta línea, es importante resaltar, no solamente el rol de mediador en el que siempre se destaca, sino también cómo desde ese rol debe intervenir, por y para qué.

Siguiendo con las palabras Mila Cañón (2017), el lector interviene activamente en el proceso de lectura para producir sentido.

Dentro de sociedad con el objeto de enseñanza y el mediador, el lector cumple un rol central.

Por lo que se vuelve a insistir en que la escuela es *La gran ocasión* (Montes, 2006) sin distinción de niveles educativos, es decir, es un espacio más que propicio para generar experiencias de lectura que se construyen colaborativamente con un mediador que fortalece la escucha y se corre del lugar de transmisor de saberes académicos. Esto permite, en palabras de Cañón (2015. P. 18) escuchar al otro, contrastar ideas, opiniones, respetar, releer, hacer circular la palabra, democratizar la voz, entre otros aspectos.

Sin embargo, no deja de reconocer que, durante muchos años, la escuela reprodujo un monologismo, ya que:

(...) se ha encargado de asegurarles a los alumnos que los textos dicen lo que el docente quiere escuchar, que dicen lo mismo para todo el grupo del aula, etc., transparentando una visión acerca de la lectura y del texto literario, en especial, muy alejada de la idea de "obra abierta" (Eco, 1981), de lectura interactiva o de las prácticas reales de los lectores expertos (Cañón, 2015, pp. 18- 19).

Estas concepciones, hacen reforzar y poner en diálogo las palabras de Mila Cañón con Gabriel García Márquez (1981), ya que sostiene que: "(...) un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños".

En otras palabras, no leemos una obra literaria con el objetivo de contestar un cuestionario, resumir, realizar un múltiple choice, entre otros dispositivos que circulan en las escuelas y que se encuentran muy institucionalizados sin ser objeto de reflexión por parte de los docentes. En *Un recreo para leer* (2013) Margarita Mainé denomina a este tipo de prácticas escolares “preguntas sin sentido para la formación de lectores apasionados”, mencionando que es muy habitual en las visitas a las escuelas que los alumnos pregunten: ¿Qué es lo que el autor quiso decir con esta historia? En palabras de la autora: “Tantas veces me hicieron esta pregunta y descubro que detrás estuvo el maestro. Difícilmente los niños en forma espontánea la formulen. A veces ni los autores estamos seguros de lo que quisimos decir” (2013, p. 86).

Esta idea, también es esbozada por García Márquez considerando que este tipo de interrogantes acerca de una obra literaria no hace más que convertir a los docentes en rehenes del sistema, esperando que el alumno en un cuestionario de lectura responda algo que ni el propio autor habría respondido. En cambio, hace hincapié en los docentes como guías del proceso, del encuentro con la obra, desde otra perspectiva podría pensarse como un verdadero mediador de lectura, ya que el docente acompaña la lectura, media entre el libro y el lector, con intervenciones que contribuyan a la construcción de significados. Esto no implica una idea vacía de “dar de leer” o leer sin intervenciones, anclajes, andamiajes que permitan la formación del lector, sino que espera que se pregunten, construyan y utilicen los conceptos del campo de la teoría literaria para el abordaje de los textos porque también se corre el riesgo de proponer recorridos lectores vacíos o posicionados desde una práctica que se construye sin teoría.

En relación a este verdadero mediador de lectura que plantea Gabriel García Márquez (1981), Mila Cañón (2017), sostiene:

En este sentido, el trabajo del mediador implica una tarea compleja ya que esta no consiste en extraer verdades ocultas en el texto o en compartir la única verdad de adulto mediador, muchas veces lector convencional del texto para la primera infancia. Se trata de estar dispuesto, tal vez, a ser el

único lector convencional, pero abierto a lo inesperado, preparado para habilitar la palabra de todos y el silencio de algunos (p. 19).

Mila Cañón (2017) vuelve a insistir que el rol del mediador:

(...) consiste, en principio, en suspender sus prejuicios para propiciar un espacio intersubjetivo donde las interpretaciones se crucen, coincidan, se separen, confronten entre sí, con el fin de coordinar las prácticas que van de lo colectivo a lo personal, que muestran que leer es leer con otros para enriquecer el propio camino lector (Devetach, 2012) (p. 19).

En consonancia con estas ideas que se vienen desarrollando, Mila Cañón (2017) continúa:

En ese vaivén de lo colectivo a lo individual, el sujeto se constituye en lector y halla las claves para sostener esta práctica social en la escuela, que es la encargada de generar esas situaciones didácticas, y más allá de ella, se convierte en lector para la vida. Esta es la escena donde se presenta el mediador más activamente. Pero para ser eficaz, esa mediación se apoyará más en escuchar que en hablar, más en preguntar que en responder, más en callar que en explicar. Al conversar sobre lo leído tenemos la oportunidad de encontrarnos cara a cara con la infancia que toma la palabra, que dice lo nuevo, lo inesperado, que nos interpela a veces en lo más íntimo, a veces desde el lugar más público; que desautomatiza las lecturas cristalizadas y nos desafía, desestabilizando nuestras representaciones previas (p. 20).

Según Graciela Montes (1997), muchas veces, lo que ocurre es que terminan eligiéndose las lecturas por su adecuación a las necesidades de actividad permanente, que se prefieran obras mansas y "llenas de temas útiles", exprimibles hasta la última gota, pero mediocres o decididamente falsas, sin valor literario alguno, y que la nueva literatura sólo encuentre canales de publicación en tanto cumpla mansamente con ese rol de auxiliar docente" (Graciela Montes en Fittipaldi. p. 6)

También se puede empezar a repensar otras caracterizaciones que plantea la autora en estas elecciones basadas en criterios de selección muy endeble o en algunos casos hasta inexistentes que hace que se lean textos "domesticados, clasificados, encarrilados, pasteurizados y homogeneizados" (Montes, 1999. p. 58), avalados y fortalecidos por el canon escolar porque, en palabras de Bayerque, Couso y Hermida (2021) "solamente procuran en palabras de un recorrido lineal, cómodo, colmado de almohadones", pero que no moviliza, no transforma, no incomoda.

Gemma Lluch utiliza la idea de “literatura periférica” (2007) para referirse a estas obras que poco aportan a la formación de lectores críticos y autónomos y que solo pretende que el lector se sienta reflejado atrayéndolos a partir de temas que son propios de esta etapa, están de moda o en la que los personajes transitan inquietudes o experiencias similares a las que puede atravesar cualquier adolescente. La crítica española decide denominar a este tipo de libros como obras regidas por un interés formativo. Y los que, según Bustamante (2018), tomando el concepto propuesto por Graciela Montes (1999), “...ofrecen una lectura cómoda, sin retos, una “lectura de almohadón” (...) producto de una innegable lógica de mercado (...) son seductoros, de lectura rápida, lineal, sin mayores sobresaltos” (p. 52).

En síntesis, se debe hacer hincapié en el rol de los mediadores, los criterios de selección que se utilizan para elegir el corpus, las intervenciones, la puesta en diálogo de los distintos textos, el propósito claro acerca de por qué enseñamos literatura y qué implica esto, entendiendo que estamos abordando un objeto de enseñanza que presenta su especificidad, el valor estético.

Por último, las prácticas docentes acerca del ámbito de la literatura requieren de una reflexión profunda y continua que permita salir de la idea de “formas de leer no normadas” en Carolina Tosi (2019) quien toma las palabras de Jorge Larrosa (2003):

Una forma de leer que envíe a un diálogo que no sea identificante sino hacedor de apertura, que no sea formativo sino liberador. Una relación con el texto que no suponga un saber poseído y que no apunte hacia un saber a alcanzar, sino que revele nuestro no saber, nuestra imposibilidad de saber, de nuestra infancia insuperable. (...) Una lectura sin la garantía ni la norma de un sentido a alcanzar, sino no-garantizada y no-normada, abierta a la posibilidad de la multiplicación, la ausencia o la destrucción del sentido (p. 10).

La didáctica de la literatura debe pensarse en relación a su objeto de enseñanza: la literatura. No deben pensarse por sendas distintas, como así tampoco sin un marco teórico que garantice una enseñanza literaria verdadera. Los docentes o mediadores deben mediar en esa relación conflictiva para que ingresen de la mano al aula y puedan trabajar colaborativamente. Este tejido de

ideas puede ser la punta del ovillo que se deberá empezar a desandar para encontrar el camino.

Referencias bibliográficas

- Bayerque, M. A., Couso, L. B. y Hermida, C. (diciembre, 2021). "Como entrar en un bosque por primera vez..." Jóvenes y literatura. En *Revista Umbral*, nro. 2. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/como-entrar-en-un-bosque-por-primera-vez-jovenes-y-literatura/>
- Bustamante, P. (2018) "Por una literatura juvenil que (se nos) permita seguir creciendo", Kapichuá, 1, <https://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>
- Cañón, M. (2017). Travesías lectoras en la escuela. Aique.
- Carranza, M. (diciembre, 2020). "La horrible consecución de fines útiles". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 197- 212.
- Cinetto, L. Pata de dinosaurio. Editorial Norma.
- Colomer, T. (1996): *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- Devetach, L. (2007). *El camino lector*. Comunicarte.
- Fittipaldi, M. (2007), "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". A: P. Cerrillo, C. Cañamares, C. Sánchez Ortiz, *Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca, CEPLI-Universidad Castilla-La Mancha.
- García Márquez, G. (1981). *La poesía al alcance de los niños*. Madrid: Diario El País. Disponible en https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: FCE.
- Keiko Kasza (2012). *Choco encuentra una mamá*. Editorial Norma.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Larralde, G. (2019). *Diversidad y género en la escuela*. Paidós.
- Lluch, Gemma. (2007) *La literatura juvenil y otras narrativas periféricas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mainé, M. (2006). *El (h) ijo la libertad*. Editorial Norma, colección Zona Libre.
- Mainé, M. (2013). *Un recreo para leer. Ideas para la formación del pequeño lector apasionado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hola Chicos.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Lectura. Recuperado a partir de https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/MONTES-G_-La-gran-ocasion.pdf

- Ramos, M. C. (2015). *La casa del aire: la literatura en la escuela. Para segundo y tercer ciclo*. -1 ed. Capítulo I: lectura literaria en el segundo ciclo. Ruedamares, pp. 11 a 31.
- Stapich, E. (2016). *Representaciones de infancia y literatura para niños*. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. vol 1, 2, 81-93 <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673>, [24/06/2021].
- Tosi, C. (2019). "La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado". Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 8 (4), pp. 4-15.



Leer y escribir en *Wattpad*:
Aproximaciones desde la ciencia de datos¹⁸

Emilia Oriana Pozzoni ¹⁹

En la actualidad, aplicaciones especializadas en literatura – como *GoodReads* o *Wattpad* - y creadores de contenido referenciados como *bookfluencers* – con sus variantes *bookgrammer*, *booktoker*, *booktuber*, entre otras– emergen como voces de autoridad en cuanto a promoción y creación de imaginarios sobre la lectura. Durante años, la escuela fue la institución privilegiada en la consolidación de discursos en torno a qué se entiende por leer y escribir; no obstante, hoy en día, los entornos digitales también influyen en la delimitación de las primeras experiencias literarias. Las aulas de Prácticas del Lenguaje y de Literatura resultan complejos entramados polifónicos que provienen de dos órdenes diferentes: el analógico y el digital. El canon de lecturas propuesto por el Diseño Curricular entra en tensión con los preconceptos que los y las estudiantes poseen sobre qué es la literatura, generalmente gestados en base a su prosumición – en los términos de Scolari (2008)- en el ecosistema de pantallas (Albarelo, 2019).

Esta comunicación nace de la curiosidad por conocer cuáles son esos discursos “otros” que convergen con las propuestas curriculares dentro de las clases “de lengua”. La búsqueda nos lleva a indagar en 4400 publicaciones de *Wattpad*, plataforma de noventa millones de usuarios activos especializada en la producción, distribución y consumo de narrativas para un público mayoritariamente juvenil. Este análisis, llevado a cabo en octubre de 2022, contempla los 200 primeros resultados recomendados por el algoritmo en cada

¹⁸ Resumen presentación del poster publicado en la página precedente.

¹⁹ Profesora y Licenciada en Letras (UNMDP). Actualmente cursando la Maestría en Comunicación Interactiva (UNR). Desarrolla tareas de investigación como becaria graduada de la Facultad de Humanidades y se desempeña como docente en nivel secundario y en nivel superior. Correo electrónico: emiliapozzoni@gmail.com

una de las 22 categorías que componen el sitio. Se han evaluado no solo sus contenidos temáticos, sino también aquellos parámetros cuantitativos, como cantidad de capítulos que los componen, incidencias y repeticiones en los *hashtags* que los catalogan, así como también su cantidad de *likes*, comentarios y visitas.

Desde el punto de vista temático, en *Wattpad* predominan aquellas publicaciones que giran en torno a argumentos amorosos y románticos. El *hashtag* #amor, y algunas variantes como #romance o #love, figuran entre los primeros órdenes de incidencia en todas las categorías analizadas. Sin importar si los textos fueron catalogados como “Ciencia ficción”, “Biografía” o incluso “Paranormal” la gran mayoría de ellos proponen relatos cuyo eje principal resulta un vínculo amoroso-romántico. Atendiendo a que el público principal de esta plataforma es adolescente, resulta significativa la incidencia de etiquetas vinculadas a contenido erótico o bien, asociado a relaciones interpersonales basadas en una aparente dominación o desigualdad entre sus integrantes, por ejemplo: #harem, #amorodio o #tujefe. Del mismo modo, se advierte la reproducción de roles masculinos como #badboy o relaciones de tipo #enemiestolovers. Resulta inevitable, en tiempos de reivindicación y reafirmación de la importancia de la Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos obligatorios, conocer qué tipos de imaginarios y estereotipos se construyen en estos discursos “otros” populares entre el público juvenil; y proponer instancias de reflexión crítica en consecuencia.

Por otra parte, en el análisis de los *hashtags* más utilizados, se destacan referencias explícitas a otros universos ficcionales o bien, a personalidades del mundo real. Se observan menciones a distintos integrantes de la banda surcoreana de *kpop* BTS o de la *boy-band* británica *One Direction*, o bien sagas como *Crepúsculo* de Stephanie Meyer o *Harry Potter* de J.K. Rowling, entre otros. Esta vinculación de los textos de *Wattpad* con otros consumos culturales externos no es casual, sino que responde a uno de los formatos de producción literaria más frecuente en la plataforma: el *fanfic*. También conocidas como ficciones de fanáticos, estas propuestas incluyen finales alternativos o nuevas versiones de un texto precedente, incorporando alteraciones que se adecúan a los gustos y preferencias de los usuarios (Saez, 2022).

En este punto, es posible pensar que una de las principales riquezas de *Wattpad*, como entorno de lectura, radica en su potencial personalización. El enorme caudal de publicaciones y la existencia de un algoritmo que realiza recomendaciones basadas en consumos previos, contribuye a forjar comunidades de lectura y pertenencia, propias de la cultura participativa (Jenkins, 2006). La arquitectura de la plataforma incide positivamente en la interacción social, brindando distintas oportunidades de comentar dentro de la misma publicación: ya sea al final de cada entrega o bien, a la derecha de cada uno de los párrafos que la componen. Los usuarios pueden acompañar su lectura con lo que otros han comentado sobre ese mismo fragmento. En general, se trata de interacciones breves, en donde predomina el uso de *emojis*, interjecciones o memes originados en internet y otras comunidades sociales digitales. El póster vincula esta característica con la posibilidad de compartir lecturas con otros dentro del espacio áulico, promover la adquisición de herramientas de análisis para sostener una lectura crítica y dar una opinión fundamentada sobre un extracto narrativo. Esto puede producirse a partir de rondas de lectura, escritura de reseñas o producción de *booktrailers*, un formato audiovisual característico de *Wattpad* y otros entornos literarios digitales (Saez, 2022).

Otras de las líneas de acción esbozadas en el póster permiten explorar conexiones intertextuales con otras narrativas. En *Wattpad*, además de *fanfics*, los usuarios también consumen y producen otros formatos textuales digitales; cuya incidencia se advierte en la repetición de *hashtags* tales como *#creepypastas* o *#whatsapp*, en referencia a las denominadas *chatfiction*, o ficciones de chat. Se trata, en general, de narrativas breves que se presentan como verídicas, ofreciendo distintos recursos multimedia o hipertextuales para sostener su pacto de verosimilitud (Lopez Corral, 2021).

En otras palabras, reflexionar críticamente sobre los propios consumos; experimentar con la escritura en nuevos formatos literarios; proponer instancias de lectura compartida e intercambio de opiniones; y estimular la escritura ficcional vinculando más de un universo narrativo, podrían ser algunas posibles puestas en acción derivadas de las características rastreadas en el análisis. Sin lugar a dudas,

futuros interrogantes desembocarán en otras formas de pensar colectivamente la literatura digital en el aula y potenciar habilidades de lectoescritura a partir de la interacción con plataformas de consumo masivo.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós
- López Corral, Manuela (2016). "Prácticas de lectura y escritura en los RPG (role playing game) y las creepypasta" en Sawaya, S. y Cuesta, C. (coords.). *Lectura y escritura como prácticas culturales*. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata, EDULP, pp. 92-104.
- Saez, M. V. (2022). "Algo real en donde todo es fingido. Jóvenes, escritura literaria y redes sociales" en *Telos. Fundación Telefónica*. Recuperado de la web: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-120-cuaderno-la-escritura-victoria-saez-algo-real-en-donde-todo-es-fingido/> (Último acceso: 23 de septiembre de 2023).
- Scolari, C. (2020). *Cultura Snack*. La Marca Editora.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

El teatro en la escuela



**Compartir el ritual:
la escuela como la gran ocasión para la formación de
espectadores/as teatrales**

Milena Bracciale Escalada¹

La misteriosa transformación que al parecer se produce donde ustedes actúan, para ser más precisos entre el camarín y el escenario: "un actor sale del camarín, un rey entra en escena" (...)

Bertolt Brecht

Palabras preliminares

Como se expresa en el nombre del simposio “*La misteriosa transformación: del aula como teatro al teatro como aula*”. Sobre las infinitas relaciones posibles entre teatro y escuela”, efectivamente, las posibilidades de relación entre el teatro y la escuela, son infinitas y, todas ellas, derivan, sin dudas, en la idea de “transformación”. Una transformación que resulta “misteriosa”, como señala Bertolt Brecht en el epígrafe de este trabajo a propósito de lo que sucede arriba de un escenario, porque no sabemos muy bien cómo opera pero sí sabemos que resulta extraordinaria. Cuando aparece el teatro en la escuela –y cuando decimos teatro, decimos juego, roles, invención, creación, creatividad y, sobre todo, cuerpo y poesía al servicio de la imaginación–; se transforman las y los estudiantes, se transforman las y los docentes y, sobre todo, se transforma la escuela, o, al menos, la escuela tal como la entendemos en términos tradicionales. Por eso, a veces, genera tanta resistencia. Se trata de aprender desde el

¹ Dra. en Letras, docente, actriz e investigadora teatral. Coordina la sección sobre teatro, Reseñas en Proscenio, en la revista Reseñas Celehis. Es autora de *La Argentina como drama. El teatro de Mauricio Kartun en perspectiva*, publicado por Eudem en 2022 y con el que obtuvo el Primer Premio Nacional de Investigación en Artes Escénicas del IAE (UBA) en 2023. Es ayudante graduada en el área de Literatura Argentina de la UNMdP, donde también ha impartido seminarios de grado y posgrado. Dicta Teoría y Crítica del Teatro en la UNMdP, y Análisis de la dramaturgia Escénica y Literaria II, en la EMAD. Correo Electrónico: milenabracciale@gmail.com

arte y desde el juego, parafraseando a Gianni Rodari (2007), no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo; y aprovechar la escuela como “la gran ocasión”, para citar a nuestra querida Graciela Montes (2006), para “compartir”, como sugiere el título, el ritual.

Hay un Podcast reciente del gran actor, director, gestor y docente marplatense José Luis Britos, titulado *Cartografías Teatrales*, en el que se dedica a conversar con distintos referentes locales de las artes escénicas sobre las peculiaridades del teatro en nuestra propia geografía. Al escuchar varios de estos episodios, advierto no con poca emoción cuántas veces fue una profesora o un profesor de literatura quien acercó a estas personas al arte teatral. Sabemos que el desarrollo del teatro como disciplina se ha extendido en muchas escuelas, algunas de las cuales tienen incluso como modalidad en la secundaria superior Teatro –menciono solo a modo de ejemplos locales la EES N°6 *José Hernández* en su horario nocturno, y la Piloto–. Sin embargo, también sabemos, que todavía hay muchas escuelas que presentan otras disciplinas artísticas y en las que el teatro aún no ha podido ingresar. De todas formas, incluso allí donde haya teatro, la literatura puede ser también un puente o un espacio para generar un trabajo interdisciplinario con el área de artística. Pero más allá de todo lo que sabemos que se puede trabajar desde lo corporal en la asignatura teatro o desde la indagación textual en Literatura o PDL, lo que en esta oportunidad quiero señalar especialmente, es la posibilidad que da la escuela para la formación de espectadores y espectadoras. Propongo pensar en la noción de un/a espectador/a emancipado/a, crítico/a y libre; frente a la noción de un público masificado y domesticado.

Domesticación versus Libertad: ¿espectador/a o público?

Raúl Algán y Brenda Bernstein (2019), distinguen en primer lugar la noción de público objetivo, como una categoría abstracta, en la que piensa un productor teatral al momento identificar su “espectador ideal”. Se trata de una serie de variables –etarias, geográficas, de género, etc.– que configuran una masa idealizante, no individual, singular ni concreta. Describen, a su vez, otras clasificaciones, como las de Colomer, de público activo, latente o inexistente; o las de Hanna, que clasifica entre público habitual –especializado, recurrente u

ocasional-; potencial y el no público (p.4). En todos los casos, se trata de la trayectoria que los sujetos poseen en relación con las prácticas escénicas.

Por otro lado, en “El sujeto espectador”, Ana Durán y Sonia Jaroslavsky (2011), retoman la pregunta por el espectador pero se la transmiten a una serie de referentes del quehacer teatral porteño. Entre ellos, resulta iluminador rescatar la peculiar perspectiva que posee Emilio García Whebi:

Desde mi punto de vista, la idea de público como tal es una idea que marca a las claras que la vieja estructura teatral, con sus estrategias de dominación, sigue activa. ¿Qué quiero decir con eso? Que yo entiendo el público no como a un aglomerado de personas viendo un espectáculo sino como un grupo de sujetos que en determinada coyuntura casual y causal comparten un espacio de mirada. Reforzar en el espectador su carácter de sujeto (es decir, apuntar a su subjetividad: su estructura psicológica, su historicidad, sus afinidades, sus temores, su educación y cultura) es producir un acto de resistencia contra la barbarie. Quiero decir que cuando hago un espectáculo pretendo dialogar con cada uno de los espectadores en forma personal, no grupal. Estableciendo un diálogo –es más, una dialéctica, para aceptar que su punto de vista necesariamente ha de diferir con el mío–, busco asegurar en él un ejercicio de libertad, y no uno de dominio, como habitualmente se busca (el éxito es la masificación o cosificación del aparato crítico del espectador, y ahí deviene público, masa, horda). Y cuando el público pierde su subjetividad, o sea su libertad, se transforma en una herramienta del poder, de dominación. (...) yo no busco hacer un teatro para el público, sino para el sujeto espectador. Y le exijo –del mismo modo que me exijo a mí mismo– que se haga cargo de su libertad. Pero la libertad también es responsabilidad (...) e implica poner a trabajar todo nuestro aparato de comprensión de lo que estoy viendo como espectador, para tener un punto de vista que sea personal y no general. Implica utilizar mis herramientas de decodificación para comprender, debatir, rechazar, disentir, comulgar, etc., con el acontecimiento artístico que estoy presenciando, y no ser absorbido por su expresión como si se tratara de un discurso cerrado que tengo que aplaudir al final.

A partir de estas apreciaciones, proponemos el espacio escolar como una instancia de formación de espectadores, no como domesticación de los hábitos o códigos normalizadores y necesarios para participar de un hecho escénico –más tarde o más temprano, eso se adquiere y, de hecho, es un aprendizaje adormecedor y no siempre productivo–, sino más bien como un ejercicio que en la asiduidad –es condición ver mucho teatro para que esto suceda– estimule desarrollar a través de la libertad, una mirada subjetiva para relacionarse con el acontecimiento teatral. Formarlos como espectadores es, primero, darles la oportunidad de ver teatro,

variado y de calidad; y, segundo, propiciar la construcción de una perspectiva singular y activa, que sea capaz de cerrar el circuito teatral, convirtiendo al espectador en artista, en tanto contribuye y es parte de lo que sucede en el escenario.

El rol de la escuela: la gran ocasión para compartir el ritual

El modo más efectivo de enseñar reside en la generosidad de compartir. Cuando lo que se comparte es una pasión, la potencia de los resultados es incuestionable. Así como se habla mucho de la formación de lectores, es clave comenzar a hablar de la formación de espectadores. Sostenemos la idea de “alfabetización cultural”, que implica vincular a los y las estudiantes con diversidad de prácticas que hacen al mundo de la cultura, lo que conlleva, por supuesto, ciertos riesgos. El más obvio es salir de la escuela. Hay que vencer los obstáculos burocráticos y el temor, y animarse a llevar a los estudiantes al teatro. No es lo mismo que la obra vaya a la institución. Ir al teatro implica muchos otros aspectos que suelen desmerecerse pero que sin embargo hacen a la experiencia única de expectación del acontecimiento escénico: en qué vamos, dónde queda el teatro, con quiénes lo compartimos, qué hacemos antes, qué hacemos después, qué hay alrededor de ese teatro. El hecho de ir transforma la rutina de ese día, pero además hace que el estudiante conozca, se familiarice, con un espacio cultural de su ciudad, al que, quizás, pueda o desee volver en un futuro. Lo ideal es ir a una función común, no a un espectáculo hecho *ad hoc* para colegios. Hay mucho negocio, en ese sentido, y se advierte cuando se publicita un teatro contra el acoso escolar o la discriminación, o una pieza teatral para aprender inglés. Algo así como el libro que enseña a lavarse los dientes o a ser un niño obediente. Abogamos porque esos temas se desprendan, en todo caso, del espectáculo *per sé*, pero no por un teatro que se construya *a priori* con fines educativos en términos de utilidad y rendimiento, sino todo lo contrario. Necesitamos un teatro que sea inútil en términos capitalistas; que piense en un tiempo no productivo sino de ocio, de placer. Un teatro en el que la fuerza sea su capacidad de apertura estética hacia otras formas de concebir la realidad y cuya utilidad, si se da, sea por añadidura.

Pero es requisito, como primera medida, familiarizar a los y las estudiantes con las prácticas artísticas y, en particular, con las artes escénicas, para no dejarlos afuera de un universo altamente atractivo pero también muy complejo. Por eso, es importante seleccionar qué vemos y dónde, y qué hacemos antes y después de ver lo que vemos. Es mucho más productivo trabajar con las emociones, que con los cuestionarios; con las impresiones o sensaciones que producen las imágenes, que con ideas preconcebidas y cerradas. En este sentido, creo que el programa El teatro y la Escuela, correspondiente a la gestión provincial del Complejo Auditorium de la ciudad de Mar del Plata, es un recurso de inestimable valor para aprovechar.

Por un lado, porque se trata de uno de los teatros más hermosos de la ciudad. Por otro, porque todos los espectáculos que forman parte de su cartelera son obras estrenadas previamente fuera del marco escolar, por lo que no cargan con el peso pedagógico-didáctico propio de las puestas creadas *ad hoc* para la escuela. Y, finalmente, porque las entradas son gratuitas, por lo que se puede llevar sin problemas a estudiantes de escuelas alejadas o vulnerables. En estos dos últimos años, luego de la clausura de la pandemia, he escuchado infinidad de experiencias de docentes que viajan en colectivo de línea con sus alumnos y alumnas, haciéndose cargo de acompañarlos en ese traslado, porque contratar un micro privado, por supuesto, es casi imposible. Otros, los más grandes, se reúnen con sus docentes directamente en el teatro.

A propósito de esto, vale la pena recuperar una de las entrevistas realizadas este año a raíz de la función de *Gurka, un frío como el agua seco*, una obra de Vicente Zito Lema, escrita a la luz de la experiencia de Malvinas pero interpretada además en Mar del Plata por un excombatiente. Una obra compleja, que no elude la incertidumbre ni la ambigüedad en el desarrollo de una fábula en nada complaciente. Un unipersonal crudo, que revela los dotes actorales de un artista solo sobre el escenario, en el que es muy difícil identificar un relato lógico-causal, con introducción, nudo y desenlace. Allí fue una docente de literatura desde una escuela situada atrás de Aquasol, con 50 estudiantes, algunos de los cuales asisten desde Colonia Barragán –unas quintas ubicadas bien adentro, en una zona rural, cercanas a Mar de Cobo–, en un colectivo público. Para llegar a las nueve y encontrar un buen lugar en la platea, había que salir bien temprano en el colectivo, todos juntos. Fueron 49. Se encontraron ocho y media de la mañana en

la plaza ubicada frente al teatro con su docente. La gran mayoría de esos estudiantes nunca había ingresado a una sala teatral. La profesora nos cuenta que tenía miedo, porque no se trataba de jóvenes muy lectores, pero que el silencio que sintió apenas empezó la función la sorprendió. Al final, una de sus estudiantes, hizo toda una reflexión sobre una imagen de la obra y, a partir de eso, ella agrega: “Yo qué te voy a decir, estaba feliz, me encanta el teatro”. También nos cuenta que algunos estudiantes se durmieron, que algunos se sacaban la visera y otros no; y que ella no les insistió en ese sentido, porque en definitiva es parte de su identidad.

Lo que quiero expresar a través de esta breve reseña de la experiencia narrada es que la formación de espectadores requiere de dos elementos insoslayables. Primero, una política pública. Segundo, un docente mediador y facilitador de esa práctica. Ambos elementos son imprescindibles. Esta docente entendió que, y la cito textualmente, “la experiencia siempre vale la pena”. Comprendió que no es importante si un estudiante se saca o no el gorrito para entrar al teatro, que el foco lo tenemos que poner en otro lado; no en el dedo apuntador que acusa y genera resistencia, sino en el compartir desde la afectividad una emoción. No por casualidad, sostiene: “estaba feliz, me encanta el teatro”. En una sociedad que celebra la democracia, es fundamental democratizar el acceso al goce estético, pero respetando la singularidad de la experiencia personal.

Como ha señalado en varias oportunidades Jorge Dubatti –quien creó y dirige desde 2001 la Escuela de Espectadores que desde Buenos Aires se ha irradiado a otros centros teatrales argentinos y extranjeros–, la formación de espectadores busca empoderar al público, volverlo agente activo del hecho creativo, aspecto que se fue perdiendo con la excesiva codificación de la práctica y con una marcada escisión del escenario con la platea. Sin embargo, el teatro sin público, como sabemos, no existe.

Formar espectadores fortalece la ciudadanía, tanto desde el lado de los estudiantes como desde el lado del campo teatral. Debemos estar muy atentos y atentas acerca de qué los llevamos a ver y a dónde, intentando que esa experiencia sea lo más positiva posible. Como se dice vulgarmente, la primera impresión sí cuenta. No puede ser al azar. Hay que investigar qué vamos a ver y preparar a los y las estudiantes para la ocasión y, luego, hay que dar lugar a expresar devoluciones sobre la experiencia, para provocar reflexiones al respecto. No siempre se entiende todo y el gusto se educa. Esas

deben ser premisas incuestionables. Para ser capaz de disfrutar de un hecho artístico, es necesario poseer ciertos parámetros para la percepción. Es ahí donde el docente cumple un rol crucial.

Cito solo al azar algunos comentarios de estudiantes que vivieron la experiencia: “No entendí nada, pero me gustó”; “yo pensé que este techo –por el Auditorium– lo había soñado, y ahora me doy cuenta de que no”; o, un año y medio después de la experiencia, “la última vez que fui al centro fue cuando fuimos al teatro con vos”. Si por lo menos una vez al año los estudiantes van con la escuela al teatro, tenemos la garantía de que, solo durante su secundaria, habrán ido seis veces. Si además lo hicieron durante la primaria, sumamos seis veces más. Y si fueron con el jardín de infantes, otras dos o tres más. Es muy poquito el esfuerzo que se requiere para generar asiduidad, experiencia para comparar distintas situaciones o estilos teatrales, posibilidad de conocer diversas salas de la ciudad. Ir descubriendo intereses, gustos; conociendo actores, actrices, dramaturgos y dramaturgas, elencos. En la mayoría de los casos, luego de estas funciones, los actores y actrices charlan con los y las jóvenes. Las preguntas y comentarios de la platea no dejan nunca de sorprender. Así descubren que esas personas que están ahí arriba son iguales que ellos, que hacen eso porque les gusta, que estudiaron, ensayan y le dedican tiempo. No hay superhéroes ni seres extraordinarios. Hay pasión y muchas ideas que sostienen ese accionar: por qué hacen la obra que hacen, cómo fue que llegaron a ella, desde cuándo se dedican al teatro, cómo son sus vidas por fuera del escenario. Entre otras cosas, se despierta la curiosidad, aspecto central para desplegar una mirada crítica sobre el mundo que los rodea.

Hay que confiar en los estudiantes e invitarlos a compartir el ritual; alfabetizarlos en el ingreso al mundo de la cultura, para conseguir, como último eslabón, que sean espectadores críticos y descubran que el arte es un modo, otro, de conocimiento. La experiencia de ir al teatro siempre genera un tipo de aprendizaje altamente significativo, que queda grabado en la memoria y en el cuerpo.

En Mar del Plata tenemos una política pública que acompaña, con ofertas destinadas desde las primeras infancias hasta adolescentes o escuelas de adultos e institutos superiores. Si trabajamos en escuelas privadas y tenemos la posibilidad de contratar un colectivo y abonar una entrada, solo es cuestión de generar el vínculo con

cualquier elenco de la ciudad y gestionar una función para tales fines. En el resto de la provincia de Buenos Aires sucede lo mismo. El Consejo Provincial de Teatro Independiente (CPTI) y el Instituto Cultural son agentes estatales que propician políticas públicas de acercamiento al teatro; lo mismo sucede en el resto del país con el Instituto Nacional del Teatro. Todo es mucho más fácil de lo que parece y los resultados mucho más productivos y significativos de lo que creemos. Eso sí, hay que arriesgarse y salir de la zona de confort y, sobre todo, intentar ser, antes que docentes, espectadores críticos nosotros mismos, para poder contagiar la pasión del placer de la expectación. La escuela es, sin dudas, una gran ocasión de mediación –no para domesticar sino para liberar–, que no debemos desaprovechar.

Referencias bibliográficas

- Algán, R. y Berstein, B. (2019). Formación de espectadores, desarrollo de públicos y gestión de audiencias: tres puentes posibles para el fortalecimiento del sector. En *Primeras Jornadas del Espectador en VF*.
<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ICTG/JESPEC-I/paper/viewFile/5423/3204>
- Brecht, B. (2014). *Poemas y canciones*. Adriana Hidalgo.
- Britos, J. (Anfitrión). (2022-presente). *Cartografías teatrales*. [Podcast]. Spotify.
<https://open.spotify.com/show/4mazz6Us4aTySJ3MWIpuFl>
- Durán, A. y Jaroslavsky, S. (2011). El sujeto espectador. En *Fonámbulos. Cultura desde el teatro*.
<http://funambulosnotas.blogspot.com/2011/06/el-sujeto-espectador.html>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.

Del teatro a la literatura: experiencias de juegos teatrales en la escuela secundaria

Eugenia Fernández²

La educación tiene el doble poder de
cultivar o de ahogar la creatividad.
Edgar Faure

El título del simposio que nos convoca “La misteriosa transformación: del aula como teatro al teatro como aula. Sobre las infinitas relaciones posibles entre teatro y escuela” invita a la reflexión sobre un vínculo que quienes conformamos este simposio seguramente consideramos fundamental pero que, a mi criterio, es un vínculo desdeñado en ámbitos educativos: me refiero al vínculo teatro y escuela. Y digo “ámbitos educativos” porque creo que no solo es un vínculo desdeñado en la escuela media sino también en niveles de enseñanza superior y de grado.

Si se me permite una anécdota personal, siempre recuerdo la entrevista de trabajo en la institución en la que trabajo desde hace 15 años: el director de ese entonces me hizo la pregunta fundamental para decidir si me asignaría las horas o no dado que se trata de una escuela católica, ustedes pensarán que me interrogó acerca de mi experiencia, mi formación o mi concepción de la enseñanza, pues no, la pregunta fue: “¿tenés fe?”, “claro que sí” contesté. Dada la apertura y multiplicidad de interpretaciones que propiciaba la pregunta, respondí del mismo modo, con un abierto “sí”, pues como docente de Letras tengo fe en muchas cosas: en el lenguaje, en la escritura, en la literatura, el arte... Otra hubiera sido la historia

² Es Mag. en Letras Hispánicas y Dra. en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde desarrolla actualmente sus actividades docentes y de investigación como Ayudante graduada en la asignatura “Literatura y cultura Latinoamericanas contemporáneas” y el Seminario “Latinoamérica entre lenguajes. Cine, juegos teatrales y novela gráfica en la escuela secundaria” de la carrera de Letras. Es miembro del grupo Literatura y Cultura Latinoamericanas (CELEHIS). Es docente de nivel secundario desde 2007 hasta la actualidad. Correo Electrónico: eugeferna@gmail.com

si me preguntaban si tenía fe en Dios o en la iglesia católica, pero la historia no fue ésa y obtuve el puesto. Los docentes de la carrera de Letras y de Literatura o Prácticas del lenguaje en la escuela secundaria compartimos una fe respecto del lenguaje y el arte en tanto expresiones humanas y en tanto herramientas para fomentar el pensamiento crítico.

En educación, existe el prejuicio de que las actividades artísticas no tienen contenido o son puro juego y no se puede aprender a partir de ellas, a tal punto que muchas veces la escuela le otorga una importancia secundaria al trabajo artístico. Por ejemplo, en mi caso particular que recorro a los juegos dramáticos para planificar mis clases de Literatura, mis propios colegas tienen una apreciación muy particular respecto de mi labor docente, y me suelen catalogar como “la que hace ruido con las sillas”, “la que actúa” (aclaro, no soy actriz) y los preceptores, cuando entran al aula y no pueden tomar asistencia porque los alumnos están de pie, moviéndose o trabajando en alguna una dinámica, me dicen “¿Nunca una clase normal vos, no?”. Y yo me pregunto ¿qué será una clase normal? Lo que queda claro es que las actividades relacionadas con lo teatral no son moneda corriente y quedan relegadas a ocasiones específicas, tal es el caso, de la llamada “semana del arte” que se realiza anualmente en muchas instituciones con el convencimiento de que así se cubre la cuota necesaria de arte durante el ciclo lectivo y, en muchos casos, terminan siendo actividades aisladas, breves, de poco desarrollo pues, como señala Cervera en su artículo “Hacia una presencia efectiva del teatro en la educación” (1993, p.104): “la enseñanza ocasional nunca consigue ser sistemática”. No obstante, a pesar de todas esas deficiencias, la semana del arte (en la escuela donde trabajo actualmente por ejemplo) es el momento del año más ansiado, esperado y recordado por los estudiantes quienes siempre manifiestan que quisieran hacerlo con más frecuencia o de forma sostenida durante todo el año. Generalmente en estos eventos las actividades relacionadas con lo teatral son las preferidas y la dinámica es la de taller.

A esta relegación podemos agregar que no todos los profesores de literatura leen obras dramáticas ni asisten con frecuencia al teatro. La carencia del vínculo del docente con lo teatral se traduce inevitablemente al aula; pensemos que el

corpus de obras se selecciona en base a diversos cánones escolares pero también según la formación y gustos del docente. Pero no ocurre solamente en el nivel medio, el teatro también se ve marginado en el nivel de grado.

Cervera (1993) señala que en todas las instituciones de enseñanza superior, donde nos formamos los profesores, se incluye el teatro, en cuanto tiene de literatura, pero el estudio de su práctica y realización quedan excluidos de la organización literaria oficial, por decirlo de alguna forma. La práctica y realización del teatro se sitúan fuera de la Universidad (p.103).

En la formación universitaria de los profesores de Literatura el teatro se ve despojado de su carácter de “acontecimiento” y se desaprovecha una doble herramienta, pues mientras que la poesía y la narrativa nos circunscriben al trabajo con el texto, el teatro nos ofrece texto y acción, texto y puesta en escena, texto y juego; nos ofrece una oportunidad doble. La obra dramática desborda los límites de la escritura y parece que esto resulta inabordable en el aula (tanto de nivel medio como de grado) porque hacerlo en su plenitud implicaría ver la puesta en escena, adaptarla, desarmarla, criticarla, reescribirla, rehacerla:

la singularidad del teatro frente a los otros géneros literarios, desde el punto de vista expresivo, estriba en que a la expresión lingüística, suficiente para la novela y la poesía, hay que añadir la concurrencia de otros tipos de expresión que se resumen en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical. Este hecho constituye de por sí otra singularidad que se refleja en sus exigencias educativas. Así como nadie ha pretendido arrebatarle a la literatura el estudio de la narrativa ni el de la poesía, no se puede decir lo mismo del teatro, y mucho menos de la dramatización (Cervera, 1993, p.103).

Cervera (1993, p.104) también reflexiona acerca de la necesidad de una “formación dramática del profesorado de lengua y literatura” y, como esto aún no se ha formalizado en nuestros profesorados, repetimos sus preguntas aún sin respuesta “¿Que esto supone reformar las estructuras de la enseñanza de la lengua y la literatura? ¿habría algún mal en ello?” (Cervera, 1993, p.104).

La enseñanza universitaria y de los institutos terciarios se beneficiaría de la formación dramática del profesorado de lengua y literatura pues la pedagogía teatral puede ser un gran facilitador, por un lado, de herramientas sociales

fundamentales para la convivencia (comunicación, expresión, empatía, etc.) y, por otro, permite trabajar con situaciones o problemáticas propias de la edad de nuestros estudiantes, y específicas de la comunidad a la que pertenecen. Los adolescentes, a veces, son grandes marginados por nuestra falta de comprensión, inmersos en una etapa de crisis y cambios, se sumergen en el silencio y alzan barreras. Creo que las dinámicas teatrales nos permiten encontrar medios para comunicarnos con ellos y revertir ciertas situaciones problemáticas. La pedagogía teatral en la clase de Literatura o Prácticas del Lenguaje puede facilitarnos la tarea, nos motiva a dar clases de manera creativa, a pensar nuevas alternativas para solucionar la problemática de cómo dar clase hoy.

La motivación propia y de los estudiantes cumple un rol fundamental en la educación, si pensamos la docencia como un acontecimiento asentado en el vínculo con el otro, en el “convivio”, la motivación es un elemento central. Dice Pérez Fernández (2011) que el ser cognitivo “es un ser que actúa” (p.25) y lo hace en respuesta a un estímulo que activa su disposición interna, de esta forma el sujeto es motivado: “un motivo es algo que nos impulsa, que nos mueve, que nos llama a realizar una acción” (Pérez Fernández, 2011, p.25). En el proceso de aprendizaje, todos los actores necesitan motivación; a menudo nos centramos en reflexionar acerca la motivación de los estudiantes sin atender la del docente:

Al considerar la motivación como un aspecto crucial del aprendizaje, se hace necesaria su valoración desde la situación del profesor en una tarea que realiza diariamente, muchas veces en condiciones no muy favorables, bajo la responsabilidad de trabajar con un alumnado en formación (Pérez Fernández, 2011, p.26).

Si el docente está motivado, podrá motivar a sus estudiantes y asumirse como un creador de conocimiento en lugar de un transmisor; de este modo la motivación se convierte en un proceso de retroalimentación que surge del aprendizaje cooperativo y el juego.

La pedagogía teatral se asienta sobre la base del aprendizaje cooperativo, dice Faure (1973, p.229): “la creación es, también, un hecho colectivo”; este tipo de aprendizaje en la clase de Literatura y/o Prácticas del Lenguaje es una oportunidad para que los estudiantes se expresen y defiendan sus opiniones y

creencias, respeten el punto de vista de los otros a partir de una perspectiva crítica, participen de experiencias sociales que relacionen la literatura con el hecho teatral en todas sus formas y de esta manera se apropien de nuestro patrimonio cultural, exploren las potencialidades del lenguaje estético estableciendo la relación con otras artes y otras disciplinas. Los juegos dramáticos pueden aplicarse como recurso didáctico, respondiendo vivencialmente al diseño curricular, es decir, todos los contenidos de la asignatura pueden enmarcarse en una dinámica teatral o lúdica. Esto es posible porque dichos contenidos ya no deben ser entendidos como temas a enseñar, sino como competencias a desarrollar:

(...) lo que llamamos “el lenguaje” no puede ser tomado como una sola cosa homogénea y estable. En la medida que se trata de un hecho social, todas las complejidades, variaciones, cambios, etcétera. que enfrenta el hombre como miembro de una sociedad y de una cultura tienen su correlato en el discurso.

Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales (Bracchi, 2009, p.357).

Experiencias de juegos teatrales en la escuela secundaria

El teatro como fenómeno de expresión lingüística, corporal, plástica y musical ha sido arrebatado a la literatura y se ha reducido a su formulación escrita (texto dramático). En el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria básica y superior, se aclara desde el inicio del documento que las prácticas del lenguaje propiamente dichas

ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone un saber hacer, un poder hacer con y sobre el lenguaje. Pero no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice. Aunque sí se podría plantear que a medida que se la usa, ese saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe y escucha (Bracchi, 2009, p.23).

Entonces, resumidamente las prácticas del lenguaje son cuatro: leer, escribir, escuchar y hablar. Pero estas habilidades no son compartimentos cerrados, sino que son competencias que se necesitan mutuamente. La pedagogía

teatral, a partir de herramientas como el juego dramático, nos puede resultar de mucha utilidad para desarrollar estas prácticas de forma entramada.

El juego no debe pensarse como una pérdida de tiempo o una actividad vacía. El juego nos permite poner en práctica la oralidad en el trabajo colaborativo grupal y, en consecuencia, la escucha, además de la lectura si partimos de una consigna o un texto de cualquier tipo, y la escritura si apuntamos a una producción creativa. En este punto es importante precisar, siguiendo a Elola (1989, pp.23, 24), la noción de “juego dramático aplicado a la enseñanza”; nuestra intención al recurrir al teatro no es la de formar actores, sino que el juego dramático, centrado en la espontaneidad y la improvisación, dirigida a los mismos jugadores/estudiantes y coordinada por el docente, se convierta en una herramienta para dar clase. Existen múltiples juegos dramáticos cuyo punto de partida va desde una palabra, un sonido, un gesto, pasando por un poema, un cuento, un texto dramático completo o una escena, una canción, un texto explicativo o argumentativo hasta un esquema de acción específico.

Como señala Roberto Vega en *El teatro y la educación* (1981), el objetivo fundamental de los juegos teatrales es utilizar el teatro como vehículo de crecimiento grupal, en el que el conductor, el docente, el educador, creará un clima de confianza grupal, en el que influyan ideas y sentimientos con el objetivo, no de perfeccionar una habilidad o talento, sino de un “hacerse presente, expresándose, comunicándose” (Vega 13). La enseñanza de literatura no solo debe consistir en impartir sus características, procedimientos, historia, autores, géneros, etc. sino para fortalecer a través de ella, en tanto herramienta, las prácticas del lenguaje: hablar, escribir, escuchar, leer. Los juegos dramáticos pueden aplicarse como recurso didáctico, respondiendo (como ya indicamos) vivencialmente al diseño curricular, o como actividad complementaria.

La función del docente es la de coordinador de la clase y su objetivo no es la formación actoral sino el crecimiento grupal y utiliza el teatro como recurso didáctico. Los juegos dramáticos son de fácil aplicación en la escuela ya que solo se requiere del espacio del aula y el principal recurso es la persona misma, con su cuerpo, con sus emociones y sentimientos.

La didáctica del teatro se define por el trabajo en grupo incluido el docente cuyo rol es el de coordinador pues no dicta la clase sino que la conduce. El objetivo del docente de Literatura y Prácticas del Lenguaje de secundaria que recurre al juego dramático para planificar sus clases es fomentar la creatividad y abrir un espacio para que el adolescente se exprese y comunique. La didáctica teatral establece “rituales” (así se los denomina técnicamente) que su cumplen en cada encuentro: la clase se inicia siempre con una actividad grupal, todos de pie y dispuestos en ronda representando la equidad entre todos los participantes incluido el docente y para que todos puedan verse y sentirse parte de un grupo, luego de un breve saludo se procede al “caldeamiento” (consiste en realizar estiramientos de los músculos al modo del calentamiento y estiramiento de los entrenamientos físicos y, si los integrantes del grupo se conocen o ya han entrado en confianza, se realizan masajes un compañero al otro respetando el orden de la ronda) y a continuación el grupo está en condiciones de recibir la consigna de trabajo del día que siempre se realiza en subgrupos y se culmina con una puesta en común (muestra). Finalmente se da cierre a la clase, ubicados nuevamente todos en ronda y el docente podrá indicar o solicitar alguna tarea para la clase siguiente. Esta es la estructura de la clase de juegos dramáticos: lo que varía son las actividades que realizan los subgrupos en cada encuentro y deben relacionarse con algún contenido específico o texto literario sugerido por el diseño curricular correspondiente.

Manual de juegos y ejercicios teatrales de Astrosky y Holovatuck es un compendio ordenado y detallado de ejercicios y juegos para trabajar la atención, el registro, la voz, la expresión corporal, la integración grupal, la confianza, la concentración, la improvisación, etc. En las primeras páginas, se definen dos conceptos centrales que debemos tener presentes cuando comenzamos a incluir estas dinámicas: la disponibilidad y la desinhibición. La disponibilidad

es estar preparado para empezar. Tomemos la imagen de un atleta en la línea de largada. Él se encuentra psico-físicamente listo para la carrera. Este estado es notoriamente diferente del cotidiano, y requiere actividades específicas para desarrollarlo. Todo proceso de aprendizaje requerirá en el alumno de una actitud determinada para iniciar su recorrido. Los alumnos

llegan a la clase en diferentes estados; éstos deben ser modificados tanto en lo individual como en lo grupal, para dar comienzo a la tarea (p.19).

Lo que quieren decir Astrosky y Holovatuck es que al momento de comenzar la clase debemos sacarnos “de encima” la rutina, la cotidianeidad y disponernos a jugar. Respecto a la desinhibición, aclaran que se trata de

una conducta entrenable que, solo con fines didácticos, podemos separar en dos aspectos: la desinhibición relacional (la que me facilita la comunicación con el otro libre de prejuicios) y la desinhibición de la expresión (que es la que me permite comunicarme y expresarme en nombre propio). (21).

La desinhibición se trabaja de a poco y es importante no exigir a los estudiantes más de lo que se necesitará para el proceso de aprendizaje en curso. La inhibición en principio es natural pero podemos ir disolviéndola a lo largo de la tarea realizando ejercicios para fortalecer la confianza en el grupo y en el coordinador. Es muy importante que en las primeras etapas de realización de ejercicios y juegos dramáticos la mayoría de las actividades se desarrollen de forma colectiva y simultánea para reducir la exposición individual.

La misteriosa transformación

Huizinga (2007, pp.7, 8) en *Homo Ludens* entiende que “la cultura humana brota del juego –como juego- y en él se desarrolla” y, en relación con la asignatura que nos ocupa, señala que el lenguaje como instrumento primordial de enseñanza y comunicación humana está impregnado de juego:

Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego. Tomemos, por ejemplo, el lenguaje, este primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata; en una palabra, nombra; es decir, levanta las cosas a los dominios del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras. Así, la humanidad se crea constantemente su expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto a la naturaleza. (Huizinga, 2007, p.16)

Como docentes podemos despojar al juego de los prejuicios y recuperar su capacidad creadora y verlo como oportunidad de enseñanza/aprendizaje.

Rescatemos de la cita esa idea de comunión entre el juego y el lenguaje: correspondencia que promueve la creación y la invención. Estos dos términos nos reenvían a la esencia de la dinámica teatral. Recordemos el epígrafe de esta comunicación y pensemos que es necesario y posible construir el aula como territorio fecundo para la creación y la invención. La cita mencionada pertenece a *Aprender a ser*, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación para la UNESCO redactado por su presidente en 1972, de Edgar Faure, cuyo fragmento completo transcribimos a continuación:

La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propias sin fomentar su egotismo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo (Faure, 1973, p.229).

El teatro nos puede facilitar la tarea de cultivar la creatividad. Así como Huizinga afirma que el juego le permite crear a la humanidad, Faure (1973, pp. 228, 229) sostiene que “el hombre se realiza en y por su creación” y “sus facultades creadoras figuran a la vez entre las más susceptibles de cultivo, las más capaces de desarrollo y superación y las más vulnerables, las más susceptibles de retroceso y de involución”.

Esta perspectiva de la década del 70' es de un avance y vigencia indiscutibles, pues ya se planteaba que había llegado “el momento de proceder a una renovación de la educación” y era preciso repensarla “en su conjunto y todos juntos” (Faure, 1973, p.42), sin embargo, muchas décadas después aún no se ha cumplido este objetivo: nuestro sistema educativo todavía responde a modelos anticuados, en términos de Faure (1973, p.26), que no se adaptan a las nuevas necesidades y problemas.

En esta línea de reflexión, Roberto Vega (1981) titula “Educación y creatividad” al primer capítulo de su libro *El teatro en la educación*. El desarrollo de la creatividad es tarea de todo educador.

En la escuela encontramos asignaturas injustificadas o temas sin atractivos o curiosidad; y temas que cuando responden a expectativas o temas del educando, en general se desarrollan informativamente sin que el educando participe de manera vivencial el proceso de aprendizaje (...). Contribuyen a acentuar este aspecto, el prejuicio y la tradición cultural, por los cuales se establece que la expresión comunicada por la creatividad es solo para elegidos, o para “artistas”, por lo que desvaloriza el potencial creativo de la comunidad (...). El desarrollo de la creatividad es tarea de todo educador. (...) ¿cómo puede hacer un educador para desarrollar la creatividad en los educandos si él está formado enciclopédicamente? La respuesta es: teniendo una formación como conductor, como docente, en donde el juego, la creatividad, la vivencia del proceso de aprendizaje no estén ausentes (p. 9).

En el video “Zombies en la escuela” del ciclo de charlas TED producidas por jóvenes, Julián Garbulsky (2017), un adolescente argentino de 19 años que acababa de terminar sus estudios secundarios al momento de su presentación, desarrolla su experiencia del aprendizaje en la escuela y repite a modo de estribillo en determinados momentos de su exposición la siguiente frase: “todos los días, durante muchas horas, por varios años: pizarrón-carpeta-prueba”, es decir, aún en la actualidad, en pleno siglo XXI la educación sigue siendo enciclopedista. Para cerrar, transcribimos el fragmento donde Julián llega a la siguiente conclusión:

Cada tanto escucho que la escuela no tiene por qué ser un lugar en el que los chicos disfruten. “No, los chicos van a la escuela a aprender, después llegan a la casa y que hagan lo que quieran”. O si no: “Después entran a la universidad y que sigan la carrera que quieran”. Pero esta forma de pensar aleja a la escuela de los chicos. Si no nos motivamos ahí a aprender y hacer lo que nos gusta, ¿dónde va a ser? También nos pasa que cuando tenemos que elegir qué hacer después, muchas veces ya somos zombies. Y no elegimos por nuestras pasiones, sino por descarte, porque la escuela nos apaga. Todos nosotros, escuela, chicos y padres, podemos encontrar muchas más oportunidades. Oportunidades para lograr que la escuela no sea copiar y repetir. Y que en vez de pizarrón-carpeta- prueba sea elegir-explorar-aprender. Y así en vez de que la escuela nos haga zombies, nos despierte y nos dé verdaderas ganas de aprender (Garbulsky, 2017).

Julián agrega que aunque sabe que mucha gente está pensando en cambiar la educación, los cambios que se proponen son muy grandes. Quizá la gran transformación, la misteriosa transformación (como dice el título del simposio), se produzca finalmente cuando los profesores aunemos fuerzas y nos animemos al juego, al convivio, a poner el cuerpo día a día y hacer del aula un acontecimiento.

Referencias bibliográficas

- Astrosky, D. y Holovatuck, J. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Bracchi, C. (Coord.). (2009) *Diseño curricular 2. Prácticas del Lenguaje*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>
- Cervera, J. (1993). Hacia una presencia efectiva del teatro en la educación. *Revista Lenguajes y textos*. N° 3 (pp. 103-112). <http://hdl.handle.net/2183/7905>.
- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO (pp. 91-103).
- Dubatti, J. (2011). El teatro como acontecimiento. *Introducción a los Estudios Teatrales*. Libros de Godot.
<https://formaciondanzacontemporanea.files.wordpress.com/2013/05/dubatti-introduccion-a-los-estudios-teatrales-1.pdf>
- Elola, H. (1989). *Teatro para maestros*. Marymar.
- Faure, E. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional para el Desarrollo de la Educación*. Alianza/UNESCO.
- Garbulsky, J. (2017). "Zombies en la escuela". TEDxRiodelaPlata.
<https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- Pérez Fernández, J. J. (2011). *Motivar en secundaria. Teatro una herramienta eficaz*. Erasmus.
- Vega, R. (1981). *El teatro en la educación*. Plus Ultra.

La literatura para niños y niñas

Cartografías críticas



¿Reconfiguraciones de la memoria social? Representaciones de la vida de Mercedes de San Martín en la literatura para las infancias

Carla María Indri¹

Proponemos una lectura crítica de la figura de Mercedes (o Merceditas) a partir de dos novelas que la tienen como protagonista: *La infanta mendocina* (1945) de Arturo Capdevila y *José de San Martín: El general y la niña* (2019) de Laura Ávila. La ficción recupera a este personaje histórico como un modo de acercar el pasado a las nuevas generaciones. Sin embargo, advertimos la presencia de distintas posiciones que revelan, a su vez, representaciones diversas en torno a las infancias.

Sostenemos que el contexto de los festejos del Bicentenario así como la fuerte presencia de los movimientos feministas contribuyeron en la reaparición de mujeres de la historia como Mercedes pero desde una nueva óptica, la cual visibiliza las tensiones y conflictos en torno a las memorias. Leemos las narrativas en torno a este personaje teniendo en cuenta el carácter cambiante y construido de los sentidos del pasado. A partir de la comparación entre las novelas de Capdevila y de Ávila, indagamos en el refuerzo o cuestionamiento de diversos estereotipos vinculados a las infancias y los padres de la patria.

El campo de las memorias nos brinda un marco conceptual para pensar e interpretar la construcción del protagonismo femenino en relatos que transmiten hechos de la historia argentina del siglo XIX. Asimismo, esta ponencia recupera los aportes de los estudios de las relaciones entre el discurso histórico y el discurso literario en la literatura latinoamericana y principalmente en la infantil y juvenil (Jitrik, 1995; Nofal, 2003, 2006; García, 2013, 2021a; Bustamante, 2021, 2022;

¹ Doctora en Letras (UNT). Becaria posdoctoral del CONICET, con lugar de trabajo en INVELEC. Se desempeña como docente en el nivel medio y es adscripta en la materia optativa Literatura Infantil y Juvenil, a cargo de la Dra. Laura García, en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Correo Electrónico: cmindri@gmail.com

Bayerque 2022). La ficcionalización de la historia implica en sí misma una provocación en tanto vincula dos términos aparentemente antagónicos (ficción e historia) pero, además, tiene el poder de inscribir voces históricamente silenciadas (Bustamante, 2021). En esta dirección, nos preguntamos si la novela de Laura Ávila logra reconfigurar los sentidos asociados al personaje de Mercedes y a la relación con su padre José de San Martín. ¿Se le da lugar a una nueva voz? ¿Este relato puede alterar algún aspecto de la memoria social?

Seguimos a Nofal (2006) quien lee las narrativas de memorias en conflicto desde la lógica del coleccionista (Benjamin, 2011) rastreando los fragmentos y las metáforas que organizan los relatos. La investigadora se pregunta cómo se cuentan las experiencias del pasado a generaciones que no fueron testigo. Elizabeth Jelin (2020) afirma respecto a las memorias que es importante tener presente qué se recuerda y qué se olvida al igual que el cómo y el cuándo se lo realiza. En relación a esto último, agrega “el pasado que se rememora y se olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras” (p. 420). Es por este motivo que destacamos el contexto en el cual se produce la reaparición de la figura de Mercedes en la novela de Laura Ávila, dado que en ese marco pareciera existir una activación de ciertas memorias en torno a los personajes femeninos de nuestra historia. Tal es el caso de la colección “Antiprincesas” de la editorial Chirimbote que difunde, entre otras, las vidas de Juana Azurduy, María Remedios del Valle y Evita.

García (2021b) plantea que las editoriales independientes tienen un rol fundamental en la actual renovación estética y temática del campo infantil. Dentro de dicha renovación se puede mencionar a Chirimbote, proyecto que busca deconstruir diversos estereotipos sociales a partir de sus publicaciones. En “El fin del príncipe azul: catálogos feministas para infancias diversas. El caso de la Colección Antiprincesas (Argentina)”, Spilbarg (2021) sostiene el rol protagónico de las editoriales independientes en la creación de propuestas infantiles no sexistas. A este movimiento iniciado por las editoriales más pequeñas, se sumaron posteriormente las más grandes ampliando la oferta de textos que visibilizan estas temáticas. La producción de Ávila se publicó por la editorial Norma, la cual

siguiendo el análisis de Bayerque (2022) le otorga un lugar relevante a la narrativa histórica desde hace varios años. No obstante, cabe preguntarnos por la presencia de una perspectiva de género y la apertura a incluir protagonistas mujeres en los textos.

La primera novela en la cual nos detenemos es *La infanta mendocina* (1944) de Arturo Capdevila, publicada en el marco de la colección Azul de la Biblioteca Billiken. Bustamante (2021, 2022) sitúa esta novela en lo que la investigadora denomina como un primer momento de la literatura que ficcionaliza la historia: la novela histórica. Estos relatos surgen de un hiato entre ficción e historia y se vinculan a la historiografía objetivista y documentalista. Asimismo, se centran en el individuo concibiéndolo como una figura ejemplar. Por este motivo, Bustamante destaca el carácter didáctico-moralizante de este tipo de producciones. Partimos del estudio de esta investigadora para pensar las concepciones de infancia que se difunden desde Billiken durante los años 40 y 50. La mirada moralizante en torno a la figura de Mercedes queda explicitada desde la introducción que escribe Capdevilla en su libro: “Merceditas, como niña, como hija, como alumna de su egregio padre, fue un dechado; un dechado de esos que deben proponerse constantemente a las nuevas generaciones” (1945, p. 7). Y más adelante agrega:

Mujeres heroicas se hallan siempre en la historia, y a fe que nosotros también las tenemos; pero ¿cuál de ellas nos ofrecerá, desde pequeña, el interés psicológico de Merceditas y tan puros y bellos rasgos filiales? Era, ciertamente, LA HIJA; la hija, por antonomasia (pp. 7-8)

La infanta mendocina narra la vida de Mercedes desde su nacimiento hasta su casamiento con Mariano Balcarce. Si bien se hace mención al nacimiento de sus hijas y a su fallecimiento, estos momentos no son desarrollados como las etapas anteriores de la vida de la protagonista. Dividida en veinticinco capítulos y en un epílogo, la novela presenta los hechos a partir de un narrador omnisciente que realiza juicios de valor y destaca ciertas virtudes de Mercedes y su padre José de San Martín. En esas ocasiones se interpela a las y los lectores realizando una equiparación entre ellos y el personaje. Esto sucede, por ejemplo, en la escena donde San Martín le da una serie de recomendaciones a su hija respecto a su

comportamiento, a las que conocemos como “Las máximas para Merceditas”. Posteriormente al diálogo entre los personajes, el narrador concluye: “Todas estas perfecciones quería para su hija San Martín y para toda niña argentina” (p. 149).

Por su parte, la novela *José de San Martín: El general y la niña* (2019) de Laura Ávila narra la vida de Mercedes desde el reencuentro con su padre a sus 7 años. La llegada de San Martín desencadena una serie de conflictos dada su ausencia en la infancia de Mercedes. El relato presenta la resistencia de la niña y de su abuela materna cuando el general anuncia su viaje a Europa junto con ella. El vínculo entre padre e hija se va construyendo de a poco y los lectores acompañamos ese complejo proceso. Las primeras escenas muestran la frialdad entre ambos y sus desencuentros:

-No seas respondona, Mercedes – la retó San Martín-. ¿No te enseñó a comportarte la vieja Tomasa?
-Mi abuela no es vieja. ¡Más viejo será usted!
A partir de ese día comenzó una batalla secreta entre padre e hija.
Mercedes desobedecía todo lo que San Martín le ordenaba (p. 34)

Los matices en la narración permiten un distanciamiento respecto al carácter simplificador que se construye en la novela de Capdevila en torno a la relación de Mercedes y San Martín. También, cabe destacar que el narrador nombra a la protagonista como Mercedes y no como Merceditas, lo cual es un pequeño guiño que posiciona a esta figura lejos de una mirada de tutelaje. Lo moralizante también es cuestionado en distintos momentos: “Las primeras palabras que aprendió Mercedes en inglés fueron insultos, insultos hacia Minnie” (p. 85). El personaje se construye por fuera de ese posicionamiento ejemplar en la cual es colocada en la obra de Capdevila: se trata de una niña como cualquier otra. A su vez, las ilustraciones que acompañan la obra también presentan diferencias respecto a las imágenes incluidas en el libro de la serie azul.

La revista *Billiken*, sus colecciones de libros y las representaciones de infancia difundidas en estas publicaciones han sido objetos de estudio de numerosas investigaciones (Guitelman, 2006; Bontempo, 2012; Saucedo, 2014; Tosi, 2015; Salvioni, 2022, 2023). Partimos de estos aportes para profundizar en el análisis de *La infanta mendocina*. Como dijimos anteriormente, la novela forma

parte de la serie Azul, la cual se centraba en hechos históricos de América. Carolina Tosi (2015) señala que los libros de Billiken integraban las bibliotecas escolares, a diferencia de la colección Robin Hood que por la misma época formaba parte de las bibliotecas personales de las infancias y juventudes de los años 40 y 50. Tosi señala la representación tutelar de la literatura presente en la colección y la importancia otorgada a los componentes éticos. Asimismo, se menciona el trabajo del editor en adecuar los textos a un público infantil con el propósito de facilitar la comprensión. La conformación de lecturas políticamente correctas y de visiones simplificadas de la historia nos permite explicar la falta de conflictos y tensiones en la novela. Escenas relevantes como el regreso de San Martín a Buenos Aires, el reencuentro con su hija, el viaje a Europa y la educación de Mercedes generan expectativa pero se resuelven fácilmente sin mayores obstáculos.

Por otra parte, el estrecho vínculo entre Billiken y la escuela nos ayuda a entender por qué los personajes de San Martín y de Merceditas están contruidos desde una óptica cercana a la moral y lo nacional. Estas características se advierten en las descripciones y diálogos que forman parte de la historia y también en sus imágenes. Salvioni (2022) analiza las ilustraciones incluidas en los libros de la colección y se detiene en la novela de Capdevila. Las imágenes realizadas por Carlos Vigo retratan a San Martín y a su hija en distintos momentos de sus vidas y escenarios. La tapa, afirma Salvioni, es una condensación simbólica de los temas desarrollados en la historia como “la identificación de lo sublime con la patria” (p.17), Mercedes como heredera de un legado idealista, el retrato de San Martín como héroe libertador, la majestuosidad de la naturaleza representada por los Andes. Las ilustraciones del interior muestran el proceso educativo y formativo de Mercedes: desde una “peligrosa anarquía educativa” (2022, p. 15) ligada a la vida con su abuela hasta los logros de “la pedagogía sanmartiniana” (p. 19) cuando se observa una actitud reflexiva en el personaje. Una vez en Bruselas, Mercedes ingresa a un colegio como interna. Durante la despedida, la niña llora y se produce el siguiente diálogo:

Pero ¿cómo?- preguntó el General, acariciándola,- ¿no quieres ser una gran argentina?

- Sí, tatita.
- Entonces ¿por qué lloras?
- Y no lloro, ya no- contestó ella, dominándose.- Al contrario. Me alegro, y mucho. Yo sabré cumplir con mi deber.
- No hay satisfacción mayor en la tierra- la interrumpió, besándola, el general San Martín. (Capdevila, 1945, p.112)

Parte de lo analizado por Salvioni en las imágenes se encuentra en el intercambio anterior, donde existe un vínculo entre el futuro de Mercedes y el de nuestro país. El sentimiento patriótico es exacerbado y demanda ciertos sacrificios que, en realidad, son vistos como un deber de la niña. Esta representación modélica de la infancia es un componente fundante de Billiken, que desde sus orígenes difundió imágenes de niños y niñas bondadosos, ordenados, respetuosos o que aprendían alguna lección (Bontempo, 2012). El personaje de Mercedes presenta una evolución: desde su bondad innata hacia una formación virtuosa que se identifica además con la nacionalidad (el narrador explica que quien la conociese se haría la mejor idea de la patria). Las lecciones están asociadas a su padre, quien busca hacer de ella una “perfección” a partir de la educación formal, con los relatos de vivencias personales y a través de recomendaciones y principios transmitidos en conversaciones. Como ya se mencionó, estas instrucciones destinadas a las infancias no pertenecen exclusivamente a una decisión del autor de la novela sino que configuran el perfil de la revista y la colección Biblioteca Billiken.

La novela escrita por Laura Ávila nos permite ingresar a una esfera más íntima y privada de la vida de San Martín. En los primeros capítulos se manifiesta un vínculo distante con su hija Mercedes y su esposa Remedios. A través de la voz de Tomasa, abuela de Mercedes, se escuchan los reclamos en torno a la falta de cuidados provistos por el general a su familia. Si bien *La infanta mendocina* también narra el vínculo entre padre e hija, la novela de Ávila construye un clima más intimista al mostrar enfrentamientos entre los personajes y al concebir la imagen de San Martín más allá de su posición de héroe de la patria. De esta manera, se habilita la posibilidad de cuestionar a esas figuras tan excepcionales de nuestra historia nacional. Incluso se hace mención a las tensiones entre San Martín

y los porteños por no defender la ciudad de los caudillos del interior. La mirada sobre la política y las luchas de aquellos años se complejiza al evidenciar que no existía una opinión positiva generalizada en torno a San Martín y su participación sino que algunos de sus contemporáneos censuraban parte de su comportamiento o algunas de sus decisiones.

Postulamos que los estereotipos vinculados a las infancias y a los “padres de la patria”, reforzados en el texto de Capdevila, entran en tensión dentro de la novela *El general y la niña*. Mercedes, o Chiche como le dice su abuela, no representa a la nación argentina ni tiene el deber de seguir el “ilustre legado de su padre” como se presenta en la novela perteneciente a la colección Billiken. Esto no quiere decir que no existan mandatos o que no se señale la formación de Mercedes a lo largo de la novela sino que la trama atenúa lo virtuoso para dar lugar a otras consideraciones. Hay un diálogo, por ejemplo, que resulta disruptivo cuando San Martín habla con Tomasa y Mercedes sobre el viaje a Europa: “-Quiero más bien que aprenda lenguas, que se cultive, que sea buena esposa y madre. -Yo no quiero ser madre. Las madres se mueren – dijo Mercedes, convencida” (p.23)

La maternidad no es concebida como el objetivo central de las mujeres sino que aparece como una posibilidad, una elección. Asimismo, y quizás esto es lo que resulta más provocador, es vinculado a la muerte. Esta percepción da cuenta de otra imagen de las infancias, marcadas en este caso por sus experiencias personales, por la muerte y ausencia de su madre y padre. Consideramos que en esta novela (así como en otros textos pertenecientes a la ficción histórica que también analizamos), se observan dos ejes centrales: el poder y el cuidado. Estas nociones a su vez atraviesan dos esferas: la pública y la privada. Teniendo en cuenta los aportes de los feminismos (de Barbieri, 1991; Pateman, 1996; Jelin, 2010 y 2017), planteamos que hay un borramiento de los límites entre el ámbito público y el privado dado que el cuidado y el poder se dirimen en la concepción de cada personaje. La ausencia de San Martín en la vida de su hija se explica por su participación y liderazgo político. No obstante, una vez que regresa se encuentra con reclamos por no haber realizado tareas vinculadas al cuidado de la niña. La provisión de cuidados fue realizada por la familia materna y por ello se da una

disputa cuando el general desea llevar a Mercedes con él. Por otra parte, no podemos desconocer que las intervenciones de San Martín en lo público buscaron el bienestar colectivo por lo cual se complejiza la noción de cuidado. Las responsabilidades políticas y personales entran en conflicto pero ¿podemos decir que también se entrelazan? Las luchas por la independencia son un legado para las nuevas generaciones y, en ese caso, es una búsqueda por el bienestar de su hija y otros niños y niñas. Estas relaciones posibles entre el cuidado y la lucha política son aristas que estamos explorando al igual que la crítica a la división entre lo público y lo privado.

Los trabajos de García (2021a), Bayerque (2022) y Bustamante (2021, 2022) nos permiten pensar en la intersección entre memoria e imaginación (Ricoeur, 1999) como modo de abordar la construcción de las narrativas que retoman el pasado para transmitirlo a las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, se instala la pregunta por lo silenciado hasta el momento en torno al rol de las mujeres en los hechos históricos del siglo XIX, sus sentimientos y deseos así como también sus vínculos con los llamados “padres de la patria”. A partir del análisis de las obras de Arturo Capdevila y Laura Ávila pretendemos profundizar en los sentidos del pasado desarrollando una mirada crítica que abarque las disputas y tensiones que generan las narrativas históricas en el campo de la literatura argentina destinada a las infancias. Ambas novelas desarrollan el vínculo afectivo entre San Martín y Mercedes, así como el amor a la patria. Sin embargo, la novela de Ávila presenta pequeñas instancias que habilitan nuevas lecturas sobre el pasado. Es decir, consideramos que mientras *La infanta mendocina* clausura algunas problemáticas, *El general y la niña* ilumina nuevos temas y nos genera interrogantes sobre esos personajes centrales de nuestra historia nacional.

Si lo importante al leer es “lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos” (p.207), tal como afirma Larrosa (2013), la novela de Ávila nos brinda la posibilidad de dejar atrás una imagen idílica de los próceres e indagar en lo doméstico y las lógicas del cuidado tanto del pasado como de la actualidad. Dejo planteadas algunas preguntas para pensar la lectura de esta novela en la escuela: ¿Qué relatos y memorias circulan sobre las

figuras llamadas “héroes de la patria”? ¿Qué potencialidades presenta esta novela para ingresar al espacio escolar? ¿Podemos abordar en el aula la “memoria de lo pendiente”?

Referencias bibliográficas

- Ávila, L. (2019). *San Martín: El general y la niña*. Norma.
- Bayerque, A. (2022). “Hacemos memoria” de “nuestras Malvinas”. Modos de leer Malvinas en propuestas editoriales para las infancias y los jóvenes a 40 años de la guerra. *Diáblotexto Digital* 11 (pp. 64-87). <https://doi.org/10.7203/diabltexto.11.24216>
- Benjamin, W. (2011). *El libro de los pasajes*. Akal.
- Bontempo, P. (2012). Los niños de Billiken. Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas de siglo xx. *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”* 12 (pp. 205-221). <https://www.aacademica.org/paula.bontempo/11>
- Bustamante, P. (2021). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. *Cuaderno 124, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (pp. 163-186). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4423>
- Bustamante, P. (2022). Un acercamiento a la literatura que ficcionaliza la historia. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”*. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/251>
- de Barbieri, M. T (1991). “Los ámbitos de acción de las mujeres”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 53 n° 1 (pp. 203-224).
- Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Prometeo.
- Capdevila, A. (1944 [1945]). *La infanta mendocina*. Editorial Atlántida.
- Jelin, E. (2002 [2021]). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2010) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2017). Familia. Un modelo para desarmar. En Faur, E. (comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Siglo XXI Editores /Fundación Osde.
- Jitrik, N. (1995). *Historia e imaginación literaria: las posibilidades de un género*. Biblos.
- Larrosa, J. [2003] (2013). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Nofal, R. (2003). “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina”. www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem-arge.html
- Nofal, R. (2006). Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas. En Jelin E. y Kaufman, S. (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp.111-129). Siglo XXI.
- Pateman, C. (1996). “Críticas feministas a la dicotomía público/privado” en Carme Castells (ed). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, Paidós (pp. 2-23).
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Universidad Autónoma de Madrid Ediciones.

- Salvioni, A. (2022). La lectura insumisa. Texto e ilustración en los clásicos Billiken para las niñas. *Confluente*, vol. XIV, No. 1 (pp. 8-34). <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/14400>
- Salvioni, A. (2023). Texto e imagen en los clásicos latinoamericanos adaptados e ilustrados para la infancia. El caso de la biblioteca Billiken. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 39 (pp.61-73).
- Saucedo, G. (2014). Miradas sobre la infancia: el caso de la revista Billiken (1980-2010). *III Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria "Tecnologías de la imagen, espacios de experiencia educativa y acontecimientos visuales"*. IENBA, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- Szpilbarg, D. (2021). El fin del príncipe azul: catálogos feministas para infancias diversas. El caso de la Colección Antiprincesas (Argentina). *Cuaderno 124, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (pp. 227- 243). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4426>
- Tosi, C. (2015). La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos de «Robin Hood» y «Biblioteca Billiken». *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 1, nº1 (pp. 132-158). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1492/1493>

La literatura argentina para niños y niñas en las políticas públicas de lectura. Una mirada a las colecciones de aula para el nivel inicial (2013-2015)

Marianela Valdivia²

Miramos el mundo una sola vez, en la infancia. El resto es memoria.

Louise Glück

En este trabajo³ se compartirán algunas ideas que se desprenden de una investigación mayor donde se analiza la colección de libros que se distribuyó en las salas de cuatro del Nivel Inicial de todo el país en el marco del Operativo Nacional de Entrega de Libros entre 2013 y 2015. Partiendo de los supuestos teóricos de Chartier (1994) que posicionan a la lectura como una práctica sociocultural donde la construcción de sentidos se da a partir de las relaciones entre texto, materialidad y prácticas. En este caso, se indaga en la colección la dimensión de los textos, especialmente en lo que refiere a los autores argentinos presentes en la colección.

La especialista María Emilia López (2018) afirma que pensar a los bebés y a los niños pequeños en tanto lectores da lugar a evidenciar la “necesidad narrativa como condición del despliegue de la fantasía y del lenguaje, y a la vez, constitutiva

² Bibliotecaria escolar, Documentalista, Licenciada en bibliotecología y documentación y Diplomada en Lectura, escritura y educación. Es doctoranda en Educación. Es docente, investigadora y extensionista en la Facultad de Humanidades en la UNMDP. Sus líneas de investigación atraviesan la formación de lectores en la escuela primaria y el nivel inicial. Correo Electrónico: mvaldivia@mdp.edu.ar

³ Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Mediación editorial en publicaciones literarias nacionales destinadas a lectores escolares. La interpretación de las prácticas y operaciones” (2023-2024), del grupo GRIEL (<https://www.griel.com.ar/>) dirigido por la Dra. Carola Hermida (FH- UNMDP- SCyT), radicado en CELEHIS /CECID.

del desarrollo” (p. 88), es decir, los acercamientos entre niños y libros resultan fundantes para potenciar u opacar determinadas construcciones psíquicas, culturales y simbólicas. Este posicionamiento nos lleva a reflexionar comprometidamente en la selección de textos para la primera infancia, revisando las representaciones de infancia, de lectura y de literatura que las atraviesan.

Respecto de las características de los libros para los más chicos, la especialista afirma que, a contrapelo de algunos supuestos que indican que los niños pequeños solo pueden percibir lo que se les transmite a través de imágenes figurativas, colores plenos o estéticas realistas, la mirada infantil, “naturalmente surrealista” tiene la posibilidad de establecer sus propias lógicas:

su propio pensamiento es fuertemente intertextual, por eso lo que algunos adultos leen como imagen caótica o sobrecargada de información, para los niños es una lectura no solo posible sino mucho más sencilla de lo que imaginamos desde nuestros modos de pensar y leer imágenes, ya bastante más organizados y a veces muy formateados perceptivamente (p. 96).

La lectura en el Nivel Inicial

Una mirada histórica de los libros destinados a la infancia, da cuenta de las continuidades, irrupciones y giros paradigmáticos en torno a lo que se “da” de leer. El recorrido en torno a la moralización arroja desde claros e inequívocos ejemplos de conducta a imitar o evitar en los manuales escolares de principios del siglo XIX (Stapich) hasta monstruos capaces de gestionar emociones en nuestros días (Cutuli, 2020) que ingresan a las salas del Jardín con fines relacionados a neurociencia en lugar de privilegiar lo que definió Michele Petit como vertiente estética.

Asimismo, tanto desde los desarrollos teóricos provenientes de diversos ámbitos que se ocupan de la primera infancia como desde los materiales prescriptivos se aborda la cuestión del lugar que ocupan el libro, la lectura y la literatura en el Nivel Inicial. Dado que el objeto de estudio aquí es una colección seleccionada, editada y distribuida por el Estado nacional, nos detenemos aquí en los lineamientos oficiales y tomamos como ejemplo el tomo “Juegos y juguetes. Narración y biblioteca” (Saguié, 2006) de la Serie de Cuadernos para el Aula que busca realizar

aportes concretos en relación al cumplimiento de los objetivos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes al Nivel Inicial. Este material que aporta marco teórico para referenciar las prácticas ofrece también propuestas para el trabajo en el aula con la intención de “abrir ideas, ampliar acciones posibles y que de ningún modo se plantean como obligatorias o progresivas” (p. 77). Este es un antecedente que permite vislumbrar los modos de leer en el Nivel Inicial que propone el Estado. Muchas de las propuestas que presenta este volumen refieren a libros que están en las colecciones y otras evidencian la continuidad de los criterios de selección, lo que se muestra, por ejemplo, en las propuestas en torno a la poesía de tradición oral.

Políticas de lectura

La intrínseca relación entre democracia y lectura es largamente desarrollada por diversos autores (Chartier, A. M., 2004; Ferreiro, 2001; Giardinelli, 2007; Lerner, 2001). Emilia Ferreiro, exponente de la teoría psicogenética, sostiene que la alfabetización es una marca de ciudadanía y, por lo tanto, resulta necesario detenerse a observar cómo cada sociedad construye qué es leer y escribir. Sus investigaciones en torno al complejo proceso de alfabetización han sido reveladoras y entre los aportes que resultan pertinentes a esta investigación se encuentra la afirmación acerca de la inmersión en la cultura letrada temprana como condición determinante en el éxito respecto de la apropiación de la lengua escrita:

(...) si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese “saber” preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la cultura letrada: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta (p. 26).

Las consideraciones de Ferreiro sirven para evidenciar las implicancias de las políticas de Estado en torno a la lectura como acciones concretas que aspiran a

construir una ciudadanía plena. Las decisiones que se sostuvieron al respecto desde 2003 hasta el 2015 en relación con la distribución de materiales (libros, netbooks, juegos, equipamiento para laboratorios, entre otros), especialmente en las instituciones públicas, muestran a un Estado que decide equiparar, reparar y contribuir al propósito político de generar ciudadanía y resguardar el acceso y la alfabetización de las mayorías. Aseguran Hermida y otros que El hecho de que sea el Estado el agente editor y distribuidor imprime un sesgo determinante en esta operación que es así, simultáneamente cultural, educativa, estética y política. El grado de accesibilidad y la disponibilidad de los libros es otra faceta en la que Chartier sostiene que hay que detenerse y en el caso que nos ocupa esto es un factor nodal.

El corpus analizado aquí corresponde al Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013 - 2015) para el Nivel Inicial en el cual, los libros se distribuyeron en cuatro cajas para las salas de 4 años y otras cuatro para las de 5 años. La colección que se indaga es una colección literaria, compuesta por libros seleccionados por una comisión asesora de especialistas pero que son libros de circulación social.

Sin Cronopios, no hay Famas

Como sabemos, la literatura, en tanto discurso artístico y ficcional construye otros mundos posibles que rompen con los criterios habituales de verdad/falsedad, por ejemplo, para dar cuenta a través de los usos estéticos del lenguaje de otras realidades, realidades que, como mundos poéticos, dicen otras verdades y representan de diversos modos a través de los usos estéticos de la palabra que elige el escritor. En este sentido, Cañón sostiene que las producciones literarias para niños en Argentina persisten en crisis determinadas por las reglas del mercado editorial, los usos escolares y los diversos agentes que deciden “a favor de intereses mercantilistas o, por el contrario, se proponen desafiar al lector infantil mediante producciones estéticamente liberadoras a través de discursos de calidad literaria” (2019, p. 31), lo cual requiere un análisis permanente sobre la especificidad de las producciones.

Las investigaciones históricas (Couso, Cañón, García, entre otros) dan cuenta de las tensiones permanentes entre las corrientes moralizantes, utilitarias y la estética. En Argentina, el renacer de la democracia significó la reorganización y consolidación del campo, donde ciertos escritores se despliegan como agentes dobles, construyendo y legitimando a la vez que producen, explican, publican, promueven, difunden y demuestran el valor especialmente estético, pero también político y social del campo en el que se inscriben (Cañón, 2016). Observaremos en la colección la representación de estos agentes a los que Cañón -siguiendo a Díaz Rönner- categorizó como cronopios y que serán canonizados desde los ochenta hacia los noventa -cuando indefectiblemente el campo se abre e ingresan otros cronopios y se diversifican y multiplican las producciones: Elsa Bornemann, Laura Devetach, Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Cabal y Gustavo Roldán (Cañón, 2019).

En lo que respecta a los ilustradores – agentes muy valiosos en este tipo de producción- hacia fines de la década del '90 con la creación de Foro de Ilustradores comienza un cambio de perspectiva en lo que atañe a su participación dentro del campo de la edición de libros destinados a la infancia. Son los propios ilustradores quienes comienzan a generar espacios de reflexión particulares, se posicionan como artistas y entre otras grandes conquistas, logran que ser considerados autores, figurando en la tapa como tales y cobrando regalías.

El análisis del corpus da cuenta de cómo en esta colección conviven autores nacionales, extranjeros y literatura folclórica en diferentes proporciones. Al observar detenidamente la lista vemos que, de un total de 95 títulos, más de la mitad pertenecen a autores argentinos, 21 son autores extranjeros y el resto corresponden al corpus de literatura folclórica. Entre los primeros se destacan los libros de autores que además de escribir para las infancias han trabajado en la constitución del campo de la literatura para niños desde la edición, la crítica y la formación de mediadores, con la premisa del paradigma lúdico-estético, es decir, priorizando la función lúdica y poética del lenguaje por encima de cualquier otra intención moralizante o didactista. Entre los autores de reconocida trayectoria

como agentes dobles ya categorizados como cronopios (Cañón) habitan las cajas Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán y Ema Wolf.

Si bien los títulos de autores argentinos suman 52, se incluyeron más de un título de algunos autores, es el caso de María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, Istvansch y Pablo Bernasconi, lo que da por resultado un abanico de 35 autores.

Esta distribución puede leerse, por un lado, como un modo de fortalecer la producción nacional y también como una elección política que privilegia la particularidad de la lengua y -todas sus implicancias- en la que se instalan nuestros escritores. Dice María Teresa Andruetto en uno de sus ensayos acerca de la lengua, las elecciones de los escritores y los condicionamientos del mercado:

... ser un escritor argentino también es ser un escritor desobediente ante la demanda de casticidad. (...) Buena parte de la riqueza de un pueblo reside en el desarrollo de una conciencia sobre sí y sobre el lugar que ocupa en el mundo, y como sabemos, vivir conscientes de nosotros mismos es defender nuestra particularidad como individuos y como pueblos (p. 41).

En este sentido, algunas de las marcas particulares de la lengua argentina, bien por la selección de expresiones y vocablos o por las referencias geográficas, se leen en los siguientes textos:

Cuando los vecinos de Florida se juntaban a tomar mate, charlan y charlan de las cosas que pasaron en el barrio. (Graciela Montes, Doña Clementina, Queridita, la Achicadora, p. 13)

Con algunos cachivaches / y regalos de mi tía / armaré animales / que me hagan compañía. (Pablo Bernasconi, El zoo de Joaquín, s/nº.)

(Un Nogüipín, un Greti, un lodricoco. / Un Toquimos, un Mapu, una ratoco. / Una Faraji, un Toga, / un Rrope, una Tavioga, / Un llobaca, un Norrizo y un Teyoco.) (María Elena Walsh, Zooloco, s/nº).

Más como el concurso era / para Gato ...y Chacarera, / los echaron del salón / sin ninguna explicación. (María Elena Walsh, Chacarera de los gatos, s/nº)

Los bichos bolita / hacen burbujas / en la tierra. (Laura Devetach, Canción pico, s/nº)

Focalizar en el listado de autores argentinos incluidos deja en evidencia la incorporación de figuras reconocidas en el campo de la LPN y también en el ámbito cultural en general, como es el caso de Walsh o Juan Sebastian Tallon, de autores

que se desempeñan como agentes dobles del campo (Cañón, 2016), de escritores e ilustradores consagrados además de los noveles, en su mayoría inscriptos en lo que María Adelia Díaz Rönner (2011) denomina como vertiente estética.

Cajas que quedan abiertas

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar que estos envíos se constituyen como una novedad, especialmente en el Nivel Inicial. Históricamente la escuela fue un mercado para los llamados libros de texto, materiales destinados a los niveles Primario y Secundario, que reinterpretan y transforman las propuestas curriculares (Tosi, 2018) y se utilizan en función de los contenidos a dictar por los docentes. La literatura para niños –y para jóvenes- en estos niveles se presentó inicialmente como un material complementario de los manuales y las editoriales han ido desarrollando el sector, principalmente, en base a las lecturas por prescripción generando a su alrededor múltiples dispositivos de promoción y divulgación (Méndez, 2012).

En lo que atañe al lugar de LPNA, es evidente que se privilegian las voces nacionales, dentro de las que se incluyen las de los agentes dobles fundacionales del campo. Asimismo, es notable la selección de autores extranjeros y la presencia de literatura folclórica que es muy importante en la primera infancia. Tanto los autores nacionales como los extranjeros son reconocidos y han sido premiados en diversas oportunidades.

Por la densidad de las temáticas que se presentan, por el espesor de los desafíos literarios y estéticos y por la diversidad de autores y géneros, estamos en condiciones de afirmar que esta colección confía en las posibilidades de sus lectores y les da lugar para que construyan redes de sentido amplias y diversas. Es decir, el equipo de selectores posee una mirada amplia y respetuosa de las infancias y por ello recorta atendiendo múltiples posibilidades. La inclusión de obras que diseñan un recorrido histórico por el campo argentino de la LPN y que además incluye autores de geografías alejadas de los contextos de pertenencia, genera una oportunidad para toda la comunidad educativa que recibe y manipula

los libros de inscribirse en un entramado cultural, en un tapiz cultural amplio, al decir de Montes, que dará lugar a una comunidad de lectores.

Las cajas llegaron al Jardín y se abrieron multiplicando los modos de leer, y con ellas los diversos mediadores -docentes, bibliotecarios, autores, ilustradores, seleccionadores-, generaron operaciones acerca de las decisiones en torno a las que serán acaso las lecturas que inicien las biografías lectoras a nivel institucional de los niños y niñas que habitan los Jardines de Infantes de nuestro país.

Las cajas son dispositivos indispensables, aunque no suficientes, para dar de leer a los más pequeños del sistema escolar y con ello hacer de la escuela una gran ocasión (Montes, 2007). Acordamos con Yolanda Reyes en que

Si es cierto que todos venimos de la infancia y si está demostrado que lo que se construye en esos años incide en la calidad de vida, en las oportunidades educativas y, por consiguiente, en el desarrollo individual y social de cada persona, “dar de leer” a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T., (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, M. (2016). “Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños”. En Blake, C. y Frugoni, S. (Coord.) *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53-66). UNLP.
- Cañón, M., (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Cutuli, R. (2020). ¿Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(10), 158-180. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4058>
- Díaz Rönner, M. A., (2011). *La aldea literaria de los niños*. Comunicarte.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Giardinelli, M. (2007). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Edhasa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López, M. E., (2018). *Un pájaro del aire*. Lugar

- Méndez, M. (2012). "La literatura infantil y juvenil va a la escuela". En Broitman, A. (comp.) *Pensar la Edición. Los editores y el campo editorial*. (pp. 119-138). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. MECyT.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.
- Sagüer, A. (2006). "Narración y biblioteca". En *Nivel Inicial 1. Núcleos de aprendizajes prioritarios*. (pp. 76-168). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Stapich, E., (2018) Viejos y nuevos pactos. Literatura infantil y moralización. En Hermosilla, A. M.; Calo, O. y Martínez Alvarez, H. (comp). *Estudios sobre deontología de la psicología y moralidad*. (pp. 217-239). EUDEM.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.

Hacia una lectura comparada de la obra poética de María Elena Walsh y Gianni Rodari

Laura Martín Osorio⁴

Este trabajo forma parte de la investigación doctoral, que se plantea realizar un estudio comparado de la obra poética de Gianni Rodari y María Elena Walsh para establecer los puntos de encuentro entre las elecciones que toman estos “escritores faro” (Altamirano-Sarlo, 2001; Couso y Cañón, 2020) en relación con las temáticas que abordan, las formas que privilegian, las categorías estéticas y los recursos estilísticos a los que recurren; el proyecto tiene en cuenta su obra ensayística, vinculada con la poesía y lo poético, puesto que, en el entramado de los protocolos de lectura, las operaciones críticas (Panesi, 1998, 2001) que allí se despliegan y la obra literaria, se producen continuidades y rupturas dignas también de ser leídas e interpretadas.

Dada la importancia que tiene la obra literaria de estos autores en sus diversos contextos de producción, en tanto emergen (Williams, 2009) e irrumpen en la cultura infantil generando cambios sustanciales en los modos de leer y escribir (Ludmer, 2015) poesía, es de nuestro interés presentar a continuación un breve repaso por el contexto histórico del que surgen sus primeros poemarios para las infancias.

⁴ Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura por la UNCuyo, Diplomada en Estudios de Género y Movimientos Feministas por la UBA, Magíster en Culturas y Literaturas Comparadas de la UNC y Especialista en Lengua y Cultura Italianas de la USAL. Doctoranda en Letras (UNCuyo) con un proyecto de Literatura Comparada, que revisa la obra poética para las infancias de Gianni Rodari y María Elena Walsh. Docente de la Cátedra Literatura de Lengua Italiana, FFyL – UNCuyo, y de italiano en la Dante Alighieri. Escritora, actriz; ofrece talleres literarios (LIJ), trabaja en la Editorial Sombrero azul. Correo Electrónico: lauramartinosorio@gmail.com

Después de la Segunda Guerra Mundial, el escenario de la literatura para las infancias comienza a mutar: se piensa en una literatura que atraviese fronteras y promueva el entendimiento entre las naciones, como agente de paz social y transmisora de ideas humanitarias (O'Sullivan, 2010) y en los niños como personas de derecho y futuros hacedores de una nueva dirección en el camino hacia el diálogo y la comprensión entre países (Lepman, 2017).

En Italia, entre 1946 y 1950, durante los años de la reconstrucción, se privilegia el libre acceso a la escolarización de los niños y las niñas, eliminando los obstáculos sociales y económicos para así suscitar un renacimiento del país en la figura de las infancias; se promueve la lectura en el aula, una lectura que no se limita al manual de clase, sino que se amplía a libros de literatura y a diarios para chicos. Se empieza a tomar conciencia, entonces, de que la literatura para las infancias constituye un tema central en la educación. En este contexto, la cuestión se plantea en términos de "buena literatura" en contraposición a las "nefastas influencias" de los medios de comunicación de la época (Boero-De Luca, 2019, p. 214); asimismo y paulatinamente, desde algunas incipientes editoriales —la *Cooperativa del libro popolare* de Milán e *Il libro* de Florencia, por ejemplo— se asumen proyectos que pretenden alejarse del conformismo y provincialismo cultural heredado del fascismo para promover publicaciones internacionales. Varias de las opciones tomadas en aquel momento marcaron también positivamente las trayectorias posteriores de la literatura para las infancias, desde la atención a las experiencias extranjeras hasta la reflexión sobre los problemas de la lectura pública (Boero-De Luca, 2019).

En Argentina, el imaginario de la época —abonado por el impacto de los desastres de la Segunda Guerra, las proclamas internacionales y la propia realidad social— entendía a la infancia como un bien común que debía ser cuidado; durante la primera presidencia de Perón, se concibe la niñez como depositaria de la acción social del Estado y como heredera y continuadora de la nueva cultura política, bajo el lema "los únicos privilegiados son los niños" se promueve la inclusión de amplios sectores de la población no solo a la escolarización sino también a otros objetos de la cultura (Carli, 2002). Por aquel entonces, y ya hacia finales de la

década, se revela la infancia como nuevo nicho productivo para el campo editorial y se fortalece el crecimiento de la literatura para las infancias en términos editoriales a través de empresas como Abril, Acme, CEAL o Ediciones de La Flor y sus míticas colecciones (De Diego, 2014; Aguado, 2014; Costa-Purvis, 2017; Couso, 2022; Stapich, 2019).

Inmersos en ese clima de época, con una mirada crítica y comprometida con su tiempo, Gianni Rodari y María Elena Walsh empiezan a escribir poesía para las infancias. El primero lo hace en Italia a través de las páginas de *L'Unità* de Milán, en la columna *Domenica dei Piccoli*, donde firma con el seudónimo Lino Picco (Argilli, 1990). Rodari había desarrollado su actividad docente en contacto con infantes, entre 1937 y 1943; en aquellos años “contaba a los niños, un poco por simpatía, un poco por ganas de jugar, historias” y llevaba una carpeta, con el título “*Quaderno di Fastastica*”, en la que anotaba cómo construía esas historias, “los trucos que descubría (...) para poner en movimiento palabras e imágenes” (*Gramática de la fantasía*, p.6). La segunda, Walsh, en una habitación del Hotel du Grand Balcón de París, Francia, por el deseo de jugar con las palabras y de perseguir las huellas de su infancia en esa tierra europea donde se encontraba trabajando en espectáculos de variedades con música folklórica argentina junto a Leda Valladares (Dujovne, 1982; Pujol, 1993). Esos primeros textos en verso verán la luz en formato libro, en ambos casos, en 1960: *Filastrocche in cielo e in terra*⁵ [Retahílas de cielo y tierra] de Gianni Rodari y *Tutú Marambá*⁶ de María Elena Walsh.

Pronto ambos autores se convierten en puntos de referencia, desde donde partir y a los que llegar; “faros” (Altamirano-Sarlo, 2001; Couso y Cañón, 2020) que iluminan el camino, revisan el trayecto andado y señalan la senda por la que es

⁵ Gianni Rodari había publicado en 1950, con el sello editorial Pioniere, *Il libro delle filastrocche*, con ilustraciones de Giulia Mafai y prefacio de Davide Lajolo; y, en 1952, *Il treno delle filastrocche*, con ilustraciones de Flora Capponi, bajo el sello Edizioni di Cultura Sociale de Roma; libros que tendrán una nueva edición conjunta, revisada y actualizada en la Editorial Einaudi en 1960 con el título *Filastrocche in cielo e in terra* e ilustraciones de Bruno Munari (Comes, 2019).

⁶ Cuando María Elena Walsh regresa a Buenos Aires, en la década de 1950, traía escritos los poemas que conformarían *Tutú Marambá*, pero ninguna editorial lo quiso publicar; ella empezó a musicalizar algunos de esos versos inéditos, que incluyó en la comedia musical “Los sueños del rey Bombo”, estrenada ese mismo año. En 1960, consiguió un préstamo del Fondo Nacional de las Artes, que le permitió costear la primera edición de su *Tutú Marambá* (Dujovne, 1979).

posible transitar⁷. En sus países de origen, como ellos aseguran, no había una larga tradición de poesía para las infancias (Boero, 1992; Comes, 2019; De Luca, 1983, 1993; Díaz Rönner, 1995; Dujovne, 1982; Massini, 2011), como sí existía en otros territorios, hecho que los lleva a explorar en el folklore de otros pueblos hasta hallar los recursos que se acerquen a la propia concepción de la poesía en relación con la infancia (Walsh, 1964; Rodari, 1972), vinculada con el juego, la risa, el placer, alejada de una finalidad utilitaria y con mirada atenta a sus contextos.

De ese modo, Gianni Rodari escribió además *Il libro degli errori* [El libro de los errores] (1964), *Le filastrocche del cavallo parlante* [Las retahílas del caballo parlante] (1970), *I viaggi de Giovannino Perdigiorno* [El viaje de Juanito Pierdedías] (1973), *La filastrocca di Pinocchio* [La retahíla de Pinocho] (1974) y los que aparecieron póstumamente, *Agente x.99: storie e versi dallo spazio* [Agente x.99. cuentos y versos del espacio] (1980), *Filastrocche lunghe e corte* [Retahílas largas y cortas] (1981) e *Il libro dei perché* [El libro de los porqué] (1984); además de algunos poemas dispersos en novelas, como los que conforman *I nani di Mantova* [Los enanos de Mantua] (1980). María Elena Walsh, por su parte, publicó *La Mona Jacinta* (1960), *La familia polillal* (1960), *Tres morrongos* (1961), *Zoo loco* (1964), *El reino del revés* (1965), *Versos para cebollitas* (1966), *Versos folklóricos para cebollitas* (1967) y *Versos tradicionales para cebollitas* (1967), además de las numerosas reediciones que se realizaron entre las décadas de 1980, 1990 y 2000.

María Elena Walsh y Gianni Rodari explicitaron sus ideas sobre la poesía y la infancia en sendos artículos: “La poesía en la primera infancia”, ponencia presentada por Walsh en 1964 en las Jornadas Pedagógicas de la Organización Mundial de Enseñanza Preescolar; y “Los niños y la poesía”, artículo publicado originalmente por Rodari bajo el título “*I bambini e la poesia*” en *Il giornale dei*

⁷ Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, en *Literatura y sociedad*, se refieren a los autores “faros” como “aquellos de quienes se habla y a quienes se cita” (p.157); por su parte, Lucía Belén Couso y Mila Cañón, en “Lecturas, escrituras y una persistencia: Graciela Montes”, aseguran que “el faro irradia luz, centra, ubica, instalado en un lugar” (p.55); por tanto, consideramos aquí, tanto a Rodari cuanto a Walsh como “escritores faro” dado que se posicionan en un lugar central dentro de los contextos en los que emergen y diseminan luminosidad a través de su producción literaria y sus ideas teórico críticas, al mismo tiempo que son imitados por sus contemporáneos, quienes producen poéticas con innegables puntos de contacto con las de estos autores.

genitori, [El diario de los padres], número 6/7 de 1972. En ambos textos, los autores ponen de manifiesto su concepción acerca de este género literario en relación con la infancia; abrevan en la poesía popular de transmisión oral en la que los juegos de palabras, las rimas, el sinsentido y el humor se encuentran presentes, colocan como ejemplo las *Nursery Rhymes* de la tradición inglesa (Luraschi-Sibbad, 1993; Opie, 1951; Soriano, 1995) y hacen referencia a dos grandes figuras de la literatura para las infancias de esa cultura: Lewis Carroll (Montes, 2001) y Edward Lear (Aira, 2004); en ese mismo sentido, mencionan la importancia de la escritura surrealista y algunos de sus representantes (Chenieux-Gendron, 1989; Pariente, 2002); asimismo, nombran a poetas de su tierra y ambos aseguran que en sus países no existe una gran producción en esta línea (Boero, 1992; Comes, 2019; De Luca, 1983, 1993; Díaz Rönnner, 1995; Dujovne, 1982; Massini, 2011). Tanto una como el otro trazan una genealogía que va desde los versos recitados por madres, abuelas o niñeras hasta las voces de la contemporaneidad, encarnadas en el papel de la televisión, que parecen sustituirlos (Soriano, 1995). Se refieren también al importante rol mediador de la escuela, en los dos casos se pone de manifiesto tanto la diferencia entre poesía y utilitarismo didáctico o pedagogía equivocada. Asimismo, plantean la necesidad de ofrecer la lectura de poetas: “El poeta es el único capaz de versificar para los niños, y no por elegido sino por artesano” (2004, p. 77) dice Walsh y Rodari, por su parte, “Lo ideal sería que fuese siempre un poeta quien fabricara estos juguetes, quien sostuviera con los niños esa conversación, quien inventara para ellos esas musiquitas y esos senderos de palabras...” (2010, p. 200). De estas afirmaciones se desprende la concepción de la “poesía como juguete”, ideal “para la hora del recreo”, que conecta al texto literario con el mundo interior del niño, que es espacio de juego y de disfrute; en tanto juguete, el poema puede ser objeto de crecimiento personal, de transformación del niño como sujeto y como lector.

Ambos poetas, interesados también en la crítica apuntalan la propia poética, entendida —siguiendo a Todorov— como “1) toda teoría interna de la literatura; 2) la elección hecha por un autor entre todas las posibilidades (en el orden de la temática, de la composición, del estilo, etc.) literarias...; 3) los códigos normativos

construidos por una escuela literaria.” (Todorov, 1979, p. 98 apud Hermida, 2013, p.14). Umberto Eco destaca la importancia de estudiar las declaraciones de los artistas, dado que, en la puesta en acto de los textos de un autor, en su *poiein*, se descubren operaciones, procedimientos, elecciones que pueden entrar en diálogo con las definiciones explícitas del artista y que permitirían delinear sus núcleos constituyentes (Hermida, 2013, p. 15). “En este movimiento —dice Panesi—, el protocolo o la ley que rige la lectura es la de la fidelidad a sus propios versos” (p. 108). Así, hallamos en toda su producción textos que retoman formas de la tradición popular: coplas, conteos, retahílas; que exploran en la cultura inglesa el sinsentido y sus estructuras: el Limerick, y que dialogan con su contemporaneidad desde el humor y con mirada crítica hacia los sucesos más recientes.

Proponemos detenernos en “El Rey don Rodrigo” de Gianni Rodari y “Canción del estornudo” de María Elena Walsh, a modo de ejemplo de las continuidades que se producen entre los protocolos de lectura, las operaciones críticas (Panesi, 1998, 2001) y la obra literaria. En las dos poesías, aparece tematizada la guerra y en ambos casos se resuelve mediante el *nonsense*, que en el escritor italiano se traduce en “binomio fantástico” y, en la juglaresa argentina, en “disparate”.

En la primera, reconocemos la técnica de escritura creativa acuñada por Rodari en la *Gramática de la fantasía* (1973) y que vio nacer tantos textos de su autoría; nos referimos al “binomio fantástico”:

Es necesario que haya una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea lo suficientemente diferente de la otra, y que su aproximación resulte prudentemente insólita, para que la imaginación se vea obligada a ponerse en marcha y a establecer, entre ambas, un parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en que puedan convivir los dos elementos extraños (p.19).

En este caso, el binomio está conformado por guerra-helado; en este poema el enemigo está “atareado / comprándose un helado”, que le causa un poco de dolor de panza por lo que se ve imposibilitado para ir a luchar (RCyT, p.180). La primera estrofa es un Limerick, conformado por sus cinco versos con rima aabba, aquí se presenta la situación y los personajes a través del humor; en la segunda, se entabla

un diálogo entre el Rey Don Rodrigo y su enemigo en donde se explicita la razón por la cual no puede ir al combate, un problema cotidiano y cercano a la realidad de la niñez: un malestar estomacal; la rima de estos versos es consonante, encadenada; finalmente, la última, está conformada por dos versos rimados entre sí a modo de coda: el Rey abdica y pide su jubilación.

En la segunda, Mambrú está resfriado debido a la abundante nieve que cae sobre su nariz durante la guerra, pide “gancho” para ir hasta la farmacia a comprar un medicamento; en el camino contagia a todos, hasta al Rey a través de la carta que le envía para darle parte de las últimas noticias, por lo que este ordena suspender la contienda bélica (ERdR, p.49-51). La canción está conformada por catorce estrofas de cuatro versos cada una, los tres primeros son octosílabos y el último —que funciona casi como un estribillo— trisílabo; con rima en los versos pares. La historia que se presenta es desopilante: a Mambrú le ponen “cataplasmas / de lechuga y aserrín / y el termómetro en la oreja” además del “jarabe de orozuz”, que se vuelca en el uniforme cuando el boticario dice “atchús”; asimismo, tal como sucede en el poema de Rodari, la guerra se suspende por una situación de índole diaria y presente en la realidad de las infancias: un resfrío.

En ambos poemas, se recurre al humor para presentar un tema serio y ominoso como es la guerra; a través del sinsentido, se resuelve la terrible situación a la que están expuestos los personajes de la ficción literaria. En los dos casos está presente el juego verbal a través de palabras sonoras y rimbombantes, que establecen un vínculo cercano con el lector-niño, quien identifica en el ambiente presentado cierta cercanía con su propia realidad. Tanto en uno como en otro se percibe el humanismo de sus autores y su profundo compromiso con la sociedad de la que son parte.

Con las infancias, a través de la poesía, se puede conversar sobre cualquier cosa, basta no reducir sus capacidades ni tratarlas de forma displicente ni pretender marcar un rumbo fijo en su entendimiento. Mediante el juego verbal y rítmico se consigue conectar con las propias emociones y el mundo interior de los infantes; en tanto juguete, el poema puede ser objeto de crecimiento personal, de transformación del niño como sujeto y como lector.

Tanto Rodari cuanto Walsh concibieron la poesía en esos términos y revolucionaron el escenario del que surgieron proponiendo un cambio significativo de la idea que hasta el momento se tenía en sus países de origen. Escribieron numerosos poemarios cuyo contenido se vinculaba con el juego, la risa, el disfrute, se alejaba de una finalidad utilitaria y proponía una mirada atenta a sus contextos. Hicieron crítica literaria en la que sentaron las bases de su propia poética y señalaron el camino a seguir en cuanto a los modos de escribir y de leer poesía para las infancias.

Con este diálogo inicial hemos pretendido contribuir con la ampliación del horizonte crítico de la literatura para las infancias tanto de Italia como de Argentina, indagando someramente en el contexto histórico de ambos países y del mundo los engranajes que movilizan la escritura de los textos y los resortes que los mantienen activos y vigentes en nuestra contemporaneidad.

Referencias bibliográficas

- Aira, C. (2004) *Edward Lear*. Beatriz Viterbo.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (2001) *Literatura/Sociedad*. Edicial.
- Argilli, M. (1990) *Gianni Rodari*. Einaudi.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008) *Literatura infantil argentina: infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. La Crujía.
- Boero, P. (2017) "Editoria per l'infanzia oggi in Italia". *Italica Wratlaviensia* 2:53-67.
Disponible en: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=588429>
- Boero, P. (2014). *Il cavallo a dondolo e l'infinito. Temi e autori di letteratura per l'infanzia*. Novara: Interlinea.
- Boero, P. (1992) *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Einaudi.
- Boero, P. (1992) "Versi diversi. Contributo ad una storia della poesia per bambini nell'Italia del dopoguerra". In: *Fare poesia in biblioteca*. A cura di Romano Vecchiet. Atti del Convegno "Poesie e biblioteche per ragazzi" organizzato dal Centro Culturale Pubblico Polivalente di Ronchi dei Legionari in collaborazione con l'AIB Friuli-Venezia Giulia e svoltosi a Monfalcone il 7 e 8 dicembre 1990, Litografia Extralito, Udine , pp. 15-29.

- Boero, P. e De Luca, C. (2019) *La letteratura per l'infanzia*. Editori Laterza.
- Boero, P. e Fochesato, W. (2019) *L'alfabeto di Gianni*. Belvedere Marittimo: Coccole Books.
- Cañón, M. (2016) "Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños". En: BLAKE, Cristina y FRUGONI, Silvia (Coords.). *Literatura, infancias y mediación* (pp. 53-66). La Plata, Argentina: UNLP.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila.
- Comes, A. (2019) *La poesia italiana per l'infanzia in Italia dal 1945 a oggi: riflessioni critiche, testi, illustrazioni. Proposta di antologia*. Tesi di dottorato. Université de Lorraine/Università degli studi di Verona.
- Costa, M. E. y Purvis, G. L. (2017). "Editoriales y lecturas infantiles: "Érase una vez..." en la Gaceta del Libro (1946-1948)". Trabajo presentado en V Jornadas de Intercambio y Reflexión Acerca de la Investigación en Bibliotecología. La Plata: Departamento de Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, s.p.
- Couso, L. B. (2017) "El reino del revés. María Elena Walsh a través de los libros para chicos". En: BRACCIALE ESCALADA, Milena... [et al.] *Lecturas y lectores: encuentros de difusión del CELEHIS 2014-2015*. Mar del Plata: UNMDP.
- Couso, L. B. (2022) *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)*. Tesis doctoral Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/969>
- Couso, L. B. y Cañón, M. (2019) "Lecturas, escrituras y una persistencia: Graciela Montes". En: *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 6(12), 49-69. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2654>
- Couso, L. B. y Cañón, M. (2015) "Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina". En: Actas del Congreso. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/724/2015%20Los%20protocolos%20cr%C3%ADticos%20que%20fundan%20el%20campo%20de%20la%20literatura%20para%20ni%C3%B1os%20en%20la%20Argentina.pdf?sequence=1>
- De Diego, J. L. (2014) (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Fondo de Cultura Económica.

- De Luca, C. (1983) "La poesia all'inizio". In: *Riforma della Scuola*. a. XXIX, n. 12, pp. 46-49.
- De Luca, C. (1993) "I giocattoli poetici fra ritmo e metro". In: *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Atti del Convegno, Orvieto, 25-26 ottobre 1991, a cura di Marcello Argilli, Carmine De Luca e Lucio Del Cornò, Editori Riuniti, Roma, pp. 55-68.
- De Luca, C. (1993) "Il limerick all'italiana". In: *Quaderni di LG Argomenti*, n. 1, gennaio-marzo.
- De Luca, C. (1994) *Versi in classe. Tecniche per l'addestramento alla poesia* Valore Scuola, Roma.
- Dujovne, A. (1982) *María Elena Walsh*. Ediciones Júcar
- Eco, U. (1985) *La definición del arte*. Planeta-Agostini.
- Eco, U. (1992) *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- Eco, U. (2022) *El acceso a la poesía como una tecnología de la atención. La palabra poética en las aulas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hermida, C. (2013) "A modo de introducción. Picaflores que rugen". En: Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Lepman, J. (2017) *Un puente de libros infantiles*. Creotz.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Luraschi, I. A. y Sibbald, K. (1993) *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*. Editorial Sudamericana.
- Massini, G. (2011) *La poetica di Rodari: Utopia del folklore e nonsense*. Carocci.
- Montes, G. (2001) *El corral de la infancia*. México: FCE.
- Opie, I. y Peter (eds.). (1951) *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford University Press.
- O'Sullivan, E. (2005) *Comparative Children's Literature*. Routledge.
- O'Sullivan, E. (2010) *Historical Dictionary of children's literature*. The Scarecrow Press.
- Panesi, J. (1998) "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". En Giordano, A. y Vázquez, M. *Las operaciones de la crítica*. Beatriz Viterbo-UNS.
- Panesi, J. (2001) "Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". En: Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. UNR, p. 104- 115.
- Pujol, S. (1993) *Como la cigarra. Biografía de María Elena Walsh*. Bea Ediciones:

- Rodari, G. (2017) [1973] *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Rodari, G. (2010) [1972] "Los niños y la poesía". En: *La escuela de la fantasía*. Introducción de Mario Lodi. Editorial Popular.
- Rodari, G. (2020) [1960] *Retahílas de cielo y tierra*. Traducción de Miguel Azola. Ilustraciones de Tomás Hijo. Ediciones SM.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (2010) *Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas*. La Bohemia.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (2011) *Poéticas para la infancia*. La Bohemia.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (1938) *Sobre teatro y poesía para niños*. Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (1944) *El mundo poético infantil*. El Ateneo.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (1959) *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Editorial Nova.
- Sardi, V. y Blake, C. (comp.). (1960) "Tutú Marambá: juego y poesía". En: *Revista Sur*, núm. 266, septiembre-octubre, Buenos Aires, pp. 55-57.
- Soriano, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Stapich, E. (2013) "María Elena Walsh y el idioma secreto de la infancia". En: Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Stapich, E. y Cañón, M. (comp.). (2013) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Comunicarte.
- Todorov, T. (1995) "Poética". En: Ducrot, O. y Todorov, T. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Walsh, M. E. (2005) [1960] *Canciones para mirar*. Alfaguara.
- Walsh, M. E. (2005) [1960, 1961] *El Reino del Revés*. Alfaguara.
- Walsh, M. E. (2004) "La poesía en la primera infancia" [1964] y "Desventuras en el País-Jardín de-Infantes" [1976]. En: *Viajes y homenajes*. De bolsillo.

**“Una máquina para atrapar la realidad...” El problema de la traducción
y sus derivas en *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* de
Fryda Schultz de Mantovani, Beatriz Ferro y Lydia Penchansky de
Bosch (1968)**

Lucía Belén Couso⁸

Todo catálogo es una máquina para atrapar la realidad. También es la expresión de un deseo de saber o, quizá, más modestamente, de arreglar.

María Negroni

Introducción

En esta ponencia quisiera problematizar la cuestión de la traducción de los libros para niños a partir del trabajo con *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* (1968) de Beatriz Ferro, Lydia Penchansky de Bosch y Fryda Schultz de Mantovani y su reedición (1978).⁹ El libro se compone de dos partes: un extenso estudio, escrito por Schultz de Mantovani, y una serie de listas de títulos para niños y jóvenes organizada en dos repertorios, uno titulado “Repertorio internacional” y otro “Libros y cuentos hispanoamericanos”.

A partir de la selección literaria propuesta y de ciertas ideas formuladas en los comentarios y paratextos, se convierte en una demanda y una guía para el

⁸ Es Prof. y Dra. en Letras (UNMDP), y posdoctoranda en Cs. Sociales (UNMDP). Se desempeña como becaria posdoctoral del CONICET y ayudante graduada en el Seminario sobre enseñanza de la lengua materna y/o la literatura (Letras-FH-UNMDP). Desde 2009, es socia de la Asociación civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Además, realiza la coordinación editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Sus líneas de investigación se centran en la literatura para niños, niñas y jóvenes, en perspectiva histórica, a través del trabajo con archivos. Correo Electrónico: lubycou@gmail.com

⁹ De ahora en adelante *Repertorio*.

sector editorial. Esta observación se comprueba en el prólogo a la segunda edición en el que Schultz de Mantovani vuelve explícito el objetivo inicial de la publicación, “incentivar a los editores” (1978a, p. 8). La mayoría de los textos internacionales seleccionados no habían sido publicados en Argentina o en lengua española al momento de la aparición de *Repertorio*.

La publicación se realizó con la colaboración de la Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin, fondos de la Fundación Ford para promover una mayor producción de libros y desarrollo de las bibliotecas en Argentina. Esta procedencia de la financiación del libro se conecta con la preponderancia de publicaciones cuyos autores provienen de Estados Unidos, lo que redundaba en un predominio de esta tradición literaria, frente a otras como la europea, cuyo porcentaje de libros seleccionados es similar pero distribuido entre una importante cantidad de países. La selección literaria internacional, además, está dotada desde el discurso de las compiladoras de cierto carácter modélico por sobre la producción nacional. De este modo, también se legitima la importancia de estas obras a través del impacto de la posible traducción como un modo de intervención en el campo (Couso, 2022).

El repertorio organiza un conjunto de textos dispares –por sus géneros, sus procedencias, sus materialidades, sus estilos-, en una lista que, sistematizada, *inventa* una literatura, su teoría, su crítica y su lector. En este sentido, algo que quiero destacar es que el libro pone de manifiesto la posición hegemónica de ciertas literaturas asociadas a “lo infantil” a través de la demanda de traducción de autores y títulos. Por otra parte, se evidencian algunas estrategias de funcionamiento del campo cultural y literario a través de los mecanismos de inclusión/ exclusión.

Durante los años sesenta, las traducciones ocupan una parte importante dentro de las publicaciones que formaron parte de la consolidación del mercado editorial argentino en la época (De Diego, 2014). Ciertos críticos, como es el caso de Pastoriza de Etchebarne (1954), se manifestaban en contra de esta política editorial porque la relacionaban con un déficit en la divulgación y publicación de literatura nacional. Mientras que otros, como las compiladoras de *Repertorio*, ven

en la traducción la posibilidad de dar a conocer estilos y poéticas que configuren modelos retóricos para los autores argentinos.

Como explica Gisele Sapiro (2018), en relación con la historia literaria, el aspecto más importante del proceso de recepción es “la apropiación de obras extranjeras como modelos para el desarrollo de nuevas técnicas narrativas y para subvertir las normas literarias dominantes.” (p. 189). De este modo, la promoción de la traducción de ciertas obras en *Repertorio* puede leerse como una ruptura con los paradigmas anteriores de selección y una apertura hacia nuevos parámetros y nuevas formas de lo literario. Un caso paradigmático es la inclusión de *Where the wilds things are* [*Donde viven los monstruos*] de Maurice Sendak dentro de la lista de títulos internacionales. Este clásico de la literatura estadounidense, fue publicado en 1963 por la editorial Harper. Maurice Sendak, su autor, recibió varias premiaciones por su publicación, entre ellas la medalla Caldecott de la American Library Association, una de las distinciones más importantes de la literatura infantil en Estados Unidos. El comentario sobre este libro en *Repertorio* es positivo. Se destaca el clima onírico logrado en la narración y el modo en que el universo de los monstruos es presentado. Se propone también una posible identificación entre los lectores niños y el protagonista a partir de lo cual podrán “proyectar sus temores” (1968, p. 97). La lectura propuesta por las autoras muestra signos de apertura frente a otras problematizaciones de lo fantástico, género que otros críticos de la época tildan de “peligroso” para el desarrollo de la psiquis del lector. Cabe señalar que la primera publicación en Argentina generó un debate sobre el problema de la traducción, y se consolidó como un gesto de innovación y apertura hacia otras estéticas en el campo de la LI.¹⁰

¹⁰ La primera edición en español de *Where the wilds things are* [*Donde viven los monstruos*] la realizó Alfaguara en Madrid, en 1977-trad. Agustín Gervás-; la primera publicación en Buenos Aires, es del 2007, (Alfaguara, colección Especiales Álbum). La edición argentina, a diferencia de la reedición realizada en Madrid entre 1988 y 1995, respeta el formato original, lo que habilita determinadas lecturas del texto en tanto libro álbum (Sotelo, 2007). Por su parte, bajo la dirección de Elena Fernández Arias, el sello Altea (1988-1995) lleva a cabo una traducción lingüística y “genérica” en su edición, en tanto traduce del inglés al castellano y, también, del libro álbum a un libro ilustrado cercenando la polisemia a partir de ciertas decisiones editoriales y de formato al

A continuación nos centraremos en la introducción a la lista de títulos internacionales escrita por Beatriz Ferro para observar cómo irradian ciertos temas y problemas vinculados con el objeto de esta presentación.

Lo legible, lo recolectable, lo urgente

Repertorio de lecturas para niños y adolescentes propone un orden, una clasificación y da cuenta de una recolección que conlleva ciertos parámetros. El paratexto introductorio del repertorio internacional escrito por Beatriz Ferro explicita las dificultades materiales para su confección y los motivos de algunas decisiones para la composición de las listas por edad. Tomaré tres fragmentos representativos:

Los libros comentados no cubren la totalidad de los que juzgamos muy recomendables; tampoco figuran aquí detalladamente algunos que tienen lugar destacado en muchos repertorios. Por ejemplo, no comentamos la obra de la inglesa Beatrix Potter, ni “Le Avventure di Cipollino” de Rodari, ni la importante selección de cuentistas rusos que editó la Chicago University Press. Los motivos son diversos: no pudimos refrescar nuestro recuerdo de Potter, **cuyos libros no conseguimos**; el libro italiano **nos parece poco vigente**; **carecemos de un informe detallado** de la Universidad de Chicago.

(...)

Dimos especial importancia a los libros dedicados a niños pequeños porque es **notable la falta de ese material en lengua española**. Tratándose de éstos, eminentemente visuales, el comentario suele detenerse en los aciertos de la ilustración.

(...)

Se encontró la producción más interesante en los libros norteamericanos, franceses, ingleses, escandinavos e italianos. (pp. 80-81. Nuestras negritas)

Como vemos se distinguen tres criterios de selección: lo **legible** de acuerdo con los lectores y la época, lo **recolectable** en términos materiales y lo **urgente** de acuerdo con una evaluación sobre el estado actual de las publicaciones para niños y jóvenes en Argentina.

Ferro distingue “lo legible” a partir de la introducción del comentario sobre la obra de Rodari como “poco vigente”. Esta aclaración nos recuerda que estamos

convertir el libro apaisado, al formato vertical de la colección (Reyes, 2008). Actualmente, el libro está publicado en español por la editorial Kalandraka, respetando su formato original.

frente a un repertorio de lecturas, no de obras o libros o textos. Con esa denominación, ya se indica una fuerte intención formadora de lectorados. *Lo legible* –y, consecuentemente, los lectores–, se vuelve una categoría mutante, al introducir el problema del carácter “perecedero” de ciertos títulos de la literatura infantil a través de la referencia a la novela de Rodari, libro representativo del autor que contaba para ese entonces con múltiples traducciones. La categorización volátil de un texto como “vigente” se relaciona con otros problemas vinculados con el canon de la literatura para niños y jóvenes: lo que ingresa al canon se vincula con las representaciones mutables de infancia y juventud y con la dinámica de funcionamiento del mercado editorial y sus complejas relaciones con la escuela y la cultura masiva.

Las palabras de Ferro visibilizan las ausencias en las publicaciones en español, desde las traducciones de Beatrix Potter hasta la falta de libros para la primera infancia, con los que se justifica la prevalencia de libros estadounidenses, comprobada al analizar cuantitativamente las listas propuestas. *Lo recolectable* para confeccionar el repertorio se encuentra asociado, entonces, a las publicaciones en lengua española y evidencia las faltas en el mercado editorial nacional. En consecuencia, el matiz de denuncia en las afirmaciones sobre la escasez de traducciones se refuerza con la invitación a los editores a publicar una serie de títulos que Ferro denomina “óptimos puntos de referencia que existen en otras lenguas” (p. 81). Afán modélico acentuado en los comentarios de algunos textos dentro del repertorio.

Como hemos explicado, se advierte sobre un aspecto significativo de la recepción de la literatura: la traducción de obras extranjeras y su apropiación en tanto modelos para el desarrollo de nuevas técnicas narrativas y la subversión de las normas literarias dominantes (Sapiro, 2018, pp. 188-189).¹¹ Se descubre entonces el catálogo editorial encubierto e imaginario que conlleva la elección de textos en lengua extranjera sin traducción al español. Discursivamente, la posible

¹¹ Otro ejemplo, en este sentido, es la asociación constante que la crítica de la época establece entre la obra de Walsh y la tradición inglesa como un modo de explicar y valorar su poética (Schultz de Mantovani, 1960; García, 1969; Pardo Belgrano y Nervi, 1979).

traducción y el ingreso de estas obras al mercado del libro en lengua española parece adquirir una doble fuerza: en primer lugar y de forma explícita amplía el universo de lecturas disponibles para niños y jóvenes; en segundo lugar, introduce patrones de escritura para la literatura infantil en español.

Un ejemplo, en este sentido, son los comentarios en torno a *Don't Scare the lion* [No asustes al león] de Margaret Wise Brown: “nos ofrece, con sencillez y claridad, un excelente ejemplo de lo que debe ser un relato para los más pequeños” (1968, p. 85). La autora se encuentra tercera en el ranking de escritores con mayor número de títulos seleccionados, cuatro sin traducción al español en su caso, todos ellos pertenecientes a la colección A Little Golden Book (Simon & Schuster / Western Publishing). Cabe destacar que A Little Golden Book es una de las colecciones más citadas dentro del corpus seleccionado en general, incluso se dedica un espacio dentro de los comentarios para describirla e incitar a los lectores a la exploración del catálogo. También se establece una crítica a la diagramación rígida que presenta, sin explotar las posibilidades del diseño gráfico y la ilustración. Este tipo de reflexiones, que se repiten a lo largo del *Repertorio*, sobre otros aspectos materiales del libro infantil suponen una novedad respecto de otras fuentes críticas de la época (Couso, 2022). De hecho, en muchos de los comentarios que acompañan las referencias bibliográficas de la lista se destacan gestos de redefinición del objeto LI, por ejemplo, se valora la inclusión de temáticas poco comunes dentro de la literatura para niños como la muerte, la enfermedad, la guerra, la ausencia. Estas operaciones críticas (Panesi, 1998, 2001) atienden a otros rasgos del objeto redefiniéndolo, expandiéndolo y diversificándolo.

Conclusión

La lectura de *Repertorio* advierte sobre un aspecto significativo de la recepción de la literatura: la traducción de obras extranjeras y su apropiación en tanto modelo. Sobre esta cuestión es pertinente traer a la memoria las derivas de la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1999) en lo referido a las dinámicas del cambio y su relación con los pasajes centro/ periferia de las traducciones, las literaturas minoritarias y populares, condiciones que la gran mayoría de las obras del

repertorio internacional reúnen en el sistema de la literatura infantil argentina. Estas dinámicas también se relacionan con los procesos de canonización que legitiman ciertos elementos de los textos, en detrimento de otros –no canonizados, considerados “ilegítimos” por la cultura dominante–. Cabe recordar que cuarenta años después, Marcela Carranza (2008) compone un estado de la cuestión del mercado editorial similar respecto de las pocas traducciones disponibles de textos literarios infantiles emblemáticos, asociado, en este contexto, a la prevalencia de lo nacional y su articulación con el mercado escolar.¹² Entendemos que estos gestos pendulares de la crítica visibilizan continuidades y rupturas en los modos en que se configura el campo, sus centros y márgenes, las mutaciones de aquello que está en juego, en este caso el repertorio disponible, la aparente pugna entre lo nacional y lo extranjero como dos modelos de edición que configuran marcos de referencia, cánones, tradiciones selectivas.

Referencias bibliográficas

- Bocchino, A. A. (2000). Década del '70: replanteo de una metodología de trabajo. De la serie a la colección en *Revista CeLeHis*, Año IX, 12, pp. 215-231.
- Carranza, M. (2008, marzo) El predominio de "lo nacional" en la edición y lectura de libros para niños y jóvenes. En *Revista Imaginaria*, 227. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/7/lo-nacional.htm>
- Couso, L. B. (2022). *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/969>
- De Diego, J. L. (2014) (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

¹² Marcela Carranza (2008) problematiza la prevalencia de lo nacional como una imposición que responde a las demandas del mercado editorial escolar. Afirma que se trata de publicaciones que engrosan catálogos cuyos títulos “desaparecerán con la velocidad de la lógica del consumo” (s.p.). Por otra parte, observa que una consecuencia directa de este fenómeno es la escasa fluidez en la circulación de traducciones de los autores argentinos en el extranjero. Entiende, entonces, que el problema de la traducción en el campo de la LIJ trasciende fronteras: “Si las puertas están cerradas de afuera hacia adentro, también lo están de adentro hacia afuera, dado que tampoco nuestros autores circulan con la fluidez que deseáramos en el extranjero. El criterio de “lo nacional” no se aplica sólo en nuestro país, lamentablemente.” (s.p.)

- Even-Zohar, I. (1999). La posición de la literatura traducida en el polisistema literario. En Iglesias Santos, M (comp.) *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 223-231.
- Ferro, B.; P. de Bosch, L.; Schultz de Mantovani, F. (1968) *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Ferro, B.; Penchansky de Bosch, L.; Schultz de Mantovani, F. (1978) *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Negroni, M. (2021) *Pequeño mundo ilustrado*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Panesi, J (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En Giordano, A. y Vázquez, M. *Las operaciones de la crítica*. Beatriz Viterbo-UNS.
- Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. En Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Rosario: UNR, p. 104- 115.
- Pardo Belgrano, M. R.; Nervi J. (1979). *Lexicón de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1954). *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino* (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1461>
- Reyes, Y. (2008) Yolanda Reyes: Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/113213/yolanda-reyes-leer-desde-bebes-un-proyecto-afectivo-poetico->
- Sapiro, G. (2018). ¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial. *El taco en la brea*, Santa Fé, 7, pp. 182-194. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7363> Consultado: 10 de octubre de 2020
- Schultz de Mantovani, F. (1968). "Prólogo". En Schultz de Mantovani, Penchansky de Bosch, L. y Ferro, B. *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Sotelo, R. (2007, diciembre). Maurice, Max y los Monstruos homenajeados. En *Revista Imaginaria*, 222. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/22/2/galeria.htm>

Actas de las XXIII JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA

Trazos imaginarios

Cartografías teórico críticas entre la literatura y la escuela

Se terminó de editar en el mes de diciembre de 2023 en Mar del Plata.



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 por la
lectura y la literatura para abrir
puertas y diseñar imaginarios.



Jitanjáfora