HABITAR LA ESCUELA.

LA LITERATURA, LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ESPACIOS DONDE CRECER Y RESISTIR

ACTAS DE LAS XXIV JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA.

JITANJÁFORA

Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura
Habitar la escuela : la literatura, la lectura y la escritura como espacios donde crecer y resistir : actas de las XXIV jornadas la literatura y la escuela ; Compilación de Carina Curutchet ; Juana Etchart ; Juan Cruz Zariello Villar ; Editado por Carina Curutchet ; Juana Etchart ; Juan Cruz Zariello Villar. – 1a ed. - Mar del Plata : Jitanjáfora, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46209-5-8

1. Literatura Infantil y Juvenil. 2. Promoción de la Lectura. I. Curutchet, Carina, comp. II. Etchart, Juana, comp. III. Zariello Villar, Juan Cruz, comp. IV. Curutchet, Carina, ed. V. Etchart, Juana, ed. VI. Zariello Villar, Juan Cruz, ed.
CDD 807

Coordinación, edición y corrección:

Carina Curutchet, Juana Etchart y Juan Cruz Zariello Villar

Diseño de tapa:

Lucía Belén Couso

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 978-987-46209-5-8

Jitanjáfora

Habitar la escuela

La literatura, la lectura y la escritura como espacios donde crecer y resistir

ÍNDICE

Poner el cuerpo, la voz y el oído: prácticas de oralidad en la escuela y la formación docente.

El retorno de Scherezade: la narración oral en contextos educativos. 6
Marta Negrin

La verdadera historia de escribir La verdadera historia de los tres cerditos *con títeres.* 19
Flavia Krause y Luciano Mansur

Cazadores de leyendas: de la extensión universitaria a la artesanía didáctica. 29
María Carolina Bergese y Clara María Avilés

Ficciones sonoras de bolsillo. Claves para pensar el podcast en las clases de Lengua y Literatura. 37
María Agustina Arias

Literatura e infancias: modos de leer y experiencias de mediación lectora en las salas, las aulas y las bibliotecas escolares.

Tejiendo tramas de mediaciones lectoras en Sala de 1. Intervenciones docentes: otros caminos posibles. 51
Paula Batalla y Dámaris Susbiela

Conjuros poéticos en la escuela. El armado de fanzines como un pacto entre eslabones del mundo editorial. 68
Esdian Boyadjian

La lectura, esa piedra lanzada al tiempo. 78
Marianela Valdivia

La biblioteca escolar como abrigo. 88
Paola Romina Glorio

La lectura, la escritura y la literatura: recorridos posibles para pensar la escuela secundaria.

Enhebrar la aguja. Un taller sobre los desafíos de la planificación y los saberes experienciales en Lengua y Literatura. 99
Carola Hermida y María Ayelén Bayerque

Navegando las clases de Literatura. Uso y aplicación de bitácoras en el área de Literatura del ciclo superior de la Escuela Secundaria. 110
Valeria Paz y Florencia Suriani

Los profesores de Prácticas del Lenguaje como responsables de la comprensión lectora: ¿mito o verdad? 120
Eugenia Fernández

De la cocina al recetario ¿o era al revés? Escritura de invención en la Escuela Profesional Secundaria. 131
Juana Etchart

Cultivar la literatura en las aulas: de la mediación editorial al profesor antólogo. 139
Mariana Basso Canales

Enseñanza de la literatura e investigación narrativa desde una perspectiva sexo disidente. Los primeros pasos de la construcción del marco metodológico: la autoetnografía. 151
Jesús Sequeira

La formación de lectores y mediadores. Políticas públicas de lectura y proyectos institucionales.

Vallas y trampolines: más allá de los libros en la escuela. 161
Mila Cañón

"Historias x leer". Una política pública para garantizar el derecho a la lectura. 168
Cinthia Kuperman, Silvia Lobello y Alejandra Paione

Itinerarios de lectura e intercambio lector como ejes del Proyecto Institucional. 181
Juliana Edith Maillard

Las conversaciones literarias en el nivel superior. El doble desafío de pensarse como lector literario y como formador. 194
María Agustina Peláez y María Dapino

La literatura para niños: lecturas críticas.

Pinocho*, versiones y subversiones de un clásico.* 212
Laura Martín Osorio

Representaciones de la infancia durante la dictadura en el cuento "La composición" de Antonio Skármeta. 228
Karen Pesenti M.

La migración en la literatura infantil y juvenil argentina y española: el género libro álbum. 236
Daniela Sol Ramos Druetta

PONER EL CUERPO, LA VOZ Y EL OÍDO: PRÁCTICAS DE ORALIDAD EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

El retorno de Scherezade: la narración oral en contextos educativos

Marta Negrin[1]

La hija de la luna

En el lujoso salón de un palacio de Bagdag, mientras un séquito de esclavos dispone, sobre los platos de la cena, unos dátiles almibarados, la joven narradora repasa cuidadosamente su estrategia para impedir que, al amanecer, el alfanje caiga sobre su nuca y la decapite, como ya ocurrió con cada una de las infortunadas esposas por un día del rey Shariar. Las horas transcurridas en la biblioteca de su padre, el visir, le han permitido atesorar en la memoria infinitos relatos de poetas, de reyes y de sabios, pero también le han concedido el dominio de un agraciado modo de narrar, arte con el que ahora -confía- va a salvar no solo su vida, sino también la de todas las de su género.

Quienes han leído o han escuchado los antiquísimos relatos de *Las mil y una noches* reconocerán que estamos hablando de Scherezade, la eximia narradora cuyo nombre en árabe quiere decir "la hija de la luna". Y sabrán, también, que es a fuerza de cuentos que consigue transformar la vida del rey, ese revanchista implacable, enfermo de rabia hacia todas las mujeres.

Si bien la actividad de narrar a viva voz frente a distintos interlocutores se ha mantenido, con mayor o menor presencia, en escenarios que van desde la intimidad de la habitación de un niño hasta las rondas en torno al fuego en ámbitos

[1] Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Sur, Magister en Educación Superior Universitaria por la Universidad Nacional del Comahue y Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España. Durante más de veinte años trabajó como docente en escuelas secundarias de Bahía Blanca y su región. Ahora es profesora e investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en los Profesorados en Letras, en Educación Primaria y Educación Inicial de la UNS y dirige la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNTDF. Es narradora oral escénica, visita escuelas, jardines, y otros espacios educativos con sus cuentos y coordina seminarios y talleres sobre la narración oral en las aulas. Correo Electrónico: mnegrin@criba.edu.ar

rurales, desde hace algunas décadas se reconoce un vital resurgimiento no solo en Argentina sino también en distintos países de la región. El antiguo oficio de cuentacuentos[2] ha regresado con nuevos bríos y encuentra cobijo en lugares tan variados como calles, clubes, plazas, centros culturales, teatros, escuelas y bibliotecas. Configurada como una actividad profesionalizada, con rasgos singulares dentro del campo de la producción cultural (Palleiro y Fischman, 2009), la expansión de la narración oral es acompañada por la realización de cursos, talleres, jornadas y congresos y la publicación de libros escritos por narradoras y narradores de reconocido prestigio que recogen experiencias personales, proporcionan claves para la elaboración de un repertorio, ofrecen reflexiones teóricas y explican algunas de las técnicas propias de esta *performance*.[3]

Al mismo tiempo, proliferan investigaciones que ponen énfasis en los beneficios que, para los estudiantes,[4] representa el hecho de escuchar a sus docentes leer en voz alta o narrar (Beuchat, 2006; Chambers, 2013; Munita y Riquelme, 2013; Motta Ávila, 2015). Tales beneficios se vinculan, por un lado, con el efecto fortalecedor de habilidades de escucha y su impacto en la comprensión, la

[2] La elección del término para denominar a la actividad adquiere connotaciones según el contexto en el que se utiliza y suscita no pocos debates: cuentista, cuentero/a, narrador/a oral, contador/a de historias, hablador/a, entre otros, son los más usados. La Real Academia Española, en su diccionario de la 23ª edición, incorpora el nombre común "cuentacuentos" con el significado único e inequívoco de "persona que narra cuentos en público". Para la Red Internacional de Cuentacuentos (RIC), asociación que agrupa a más de 1300 cuentacuentos profesionales de 61 países en los cinco continentes, "esta definición de 'cuentacuentos' es clara, explícita y unívoca, porque en apenas siete palabras incluye al narrador, al cuento y al público, los tres pilares esenciales e imprescindibles en el arte de contar cuentos […] La palabra "cuentacuentos" nos parece una palabra hermosa, evocadora, tierna, autodefinida y prestigiosa. Sabemos que algunos prefieren para su oficio otras denominaciones, también válidas, como las de cuentero, *griot*, o narrador oral. Todas son muy respetables, y no es necesario desecharlas. Todas valen, porque todas ellas añaden matices específicos". El nombre, además, es idéntico en singular y en plural, y es común para los dos géneros. Información tomada de https://amigosbibliotecahuelva.wordpress.com/2012/06/27/la-palabra-cuentacuentos-incluida-en-el-diccionario-de-la-rae/.[última consulta: 20/7/2024]

[3] Como advierten Palleiro y Fischman, la profesionalización es una situación de la que gozan quienes acreditan "un nombre", pero no es en absoluto la de la mayoría de los narradores (2009, p. 34)

[4] En el presente documento se emplean de manera inclusiva términos como «el docente», «el estudiante», «el profesor», «el alumno», «el compañero», y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

ampliación del vocabulario y el conocimiento de los modos en que se organizan los relatos. Por otra parte, se enfatiza su importancia en el proceso de formación de lectores, dado que el acercamiento a los textos a partir de la palabra hablada posibilita conocer y descubrir qué autores y qué géneros gustan más, invita a leer por cuenta propia, permite tomar contacto con el lenguaje poético. Finalmente, aparece la dimensión afectiva y social: la puesta en voz de los textos se configura como un espacio de hospitalidad, en tanto las inflexiones de la voz, el volumen, la prosodia, el énfasis, la cadencia, los silencios del intérprete ofrecen un espacio de resguardo y de cuidado, un ámbito seguro para quienes están llegando al territorio de la cultura escrita (Negrin, 2018). A esto se suma el carácter democratizador e inclusivo del acto de *dar a oír*: "al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera. Dentro de nuestra comunidad somos más iguales como oyentes de lo que nunca podríamos ser como lectores" (Chambers, 2013, p. 80).

Desde hace algún tiempo, en muchas escuelas se ha establecido como una práctica frecuente la invitación a profesionales de la narración oral para que desplieguen su oficio en el marco de eventos de alcance institucional: maratones de lectura, celebración de efemérides, actividades especiales organizadas por la biblioteca, entre otros. En algunos casos, la participación se realiza de manera gratuita;[5] en otros, se destinan fondos de las cooperadoras escolares para solventar gastos de traslados de los visitantes, o bien para abonar honorarios. Más allá de que podamos coincidir con Chambers en la conveniencia de que nuestros estudiantes escuchen relatos contados y leídos por distintas personas,[6] el

[5] En Bahía Blanca se desarrolla, desde el año 2012, el programa municipal "Bahía Lee", cuyo principal objetivo es llevar lecturas y narraciones orales a espacios de educación formal (escuelas) y no formal (bibliotecas populares, clubes, sociedades de fomento, etc.). Estas prácticas son efectuadas por voluntarios/as, quienes reciben capacitaciones permanentes, gestionadas por una coordinación responsable del programa.

[6] "Así como sería tedioso tener que ver siempre al mismo actor desempeñando todos los papeles, no importa lo inapropiados que sean para su naturaleza, es igualmente tedioso para los niños tener que escuchar a una misma persona contándoles cuentos durante, digamos, todo un ciclo escolar" (Chambers, 2013, p. 71)

fenómeno no hace más que poner en evidencia la importancia que las instituciones escolares conceden a la voz y el cuerpo de estos ocasionales mediadores en las actividades de animación y promoción de la lectura, lo que contrasta con la ausencia de espacios destinados a las prácticas de la oralidad en los planes de estudios de carreras de Profesorado, aspecto al que dedicaremos el siguiente apartado.

La oralidad, el "pariente pobre" de la enseñanza

El concepto de alfabetización académica, ampliamente difundido en nuestro país gracias a las sostenidas investigaciones de Paula Carlino (2003, 2013), señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la educación superior. Designa, también, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de las formas discursivas que le son propias.

Pese al reconocimiento de que la oralidad, la lectura y la escritura constituyen habilidades clave para el desempeño de los estudiantes, tanto en su formación en la educación superior como en su futuro desempeño profesional (Thais, 2019; Montes y Navarro, 2019), existe una desigual valoración respecto de las prácticas de la oralidad, que continúan siendo el "pariente pobre de la enseñanza" (Pietro y Dolz, 1997, p. 335).[7] El análisis de la producción bibliográfica en el contexto internacional y, particularmente en Argentina, demuestra una clara predominancia de los términos "lectura" y "escritura", o expresiones equivalentes tales como "comprensión y producción de textos", denominaciones que, por su

[7] Solo recientemente han comenzado a aparecer algunas investigaciones que se ocupan de la lengua oral en el nivel superior, en un movimiento denominado "hablar a través del curriculum" (Thaiss, 2019), en correspondencia con el muy desarrollado "leer y escribir a través del curriculum" (Bazerman *et al*, 2016).

parte, suelen adoptar los cursos introductorios, talleres o asignaturas destinados, principalmente, a quienes ingresan a los estudios superiores.

Las razones de esta asimetría son de naturaleza variada: por un lado, el dominio de la lengua oral es considerado un aprendizaje extrainstitucional (Rodríguez, 1995), en el que no vale la pena invertir el siempre escaso tiempo de la formación, que debe destinarse a la enseñanza de la lectura y la escritura. Por otra parte, la oralidad suele estar asociada con el desorden, el caos, la imposibilidad de mantener un ambiente de enseñanza y aprendizaje bajo control del docente. Finalmente, la didáctica de la lengua oral -hablar y escuchar- presenta un desarrollo mucho menor comparado con las abundantes teorizaciones y producción de propuestas para el aula en torno a la lectura y la escritura.[8]

Si bien las investigaciones relevan algunos intentos por hacer prevalecer modelos dialógicos de enseñanza que suponen la interacción recursiva entre oralidad y las prácticas de la lectura y la escritura, en relación con su potencialidad epistémica para contribuir a los procesos de aprendizaje disciplinario (Padilla, 2021), no solo permanece ausente la reflexión sobre los géneros -exposiciones y exámenes orales están destinados únicamente a presentar y evaluar los conocimientos, pero no son objeto de enseñanza y sistematización-, sino que se desconoce que "la oralidad no sólo es un texto; es un evento, una performance, y al estudiarla debemos hacer referencia a un determinado tipo de interacción social. La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa" (Vich y Zavala, 2009, p. 4).

Cualquier persona que tenga posibilidad de observar una clase universitaria, más allá de las particularidades propias de la disciplina que se enseñe, advertirá un ordenamiento espacial que se repite: una serie de bancos individuales alineados uno detrás de otro y, en frente, a menudo sobre una tarima,

[8] Algunos de los textos editados en nuestro país que se ocupan de la lectura y la escritura en el ámbito de los estudios superiores: Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002); Carlino, P. (2005); Klein, I. (ed.). (2007); Nogueira, S. *et al*. (2007); Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014), Navarro, F. (coord.) (2014).

el escritorio del profesor. Esta disposición resulta consecuente con los formatos pedagógicos más habituales -las clases expositivas-, y los respectivos modos de distribución y circulación de la palabra. En el caso de la formación de docentes, la performance forma parte inescindible de "l'agir professoral" (Cicourel, 2013), que compromete la presencia del cuerpo y de la voz. Afirma la investigadora francesa en el libro publicado recientemente en nuestro país:

> …la enseñanza no se trata solo de saberes. Las palabras son pronunciadas por una *persona* que se dirige a otras personas. Son llevadas por una voz, una intención y una persona física. El saber no es el único componente de la enseñanza, que es, no lo olvidemos, una forma oral indisociable de la persona que lo enuncia/pronuncia. A veces se compara el aula con el escenario de un teatro, y es fácil ver por qué: el dispositivo casi escénico del espacio del aula, un docente que parece estar en el lugar de un actor, que es observado y juzgado, un público que participa en la interacción, un tiempo asignado de antemano al encuentro (Cicurel, 2023, p. 21).

¿Qué ocurre cuando una/un docente principiante, luego de haber habitado, a lo largo de su formación, este tipo de aulas, muda de escenario, arriba a una escuela secundaria y experimenta la necesidad de pararse *frente* y *entre* un grupo de adolescentes? En una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, Valeria Sardi releva algunas situaciones que dan cuenta de las dificultades de docentes en formación para asumir esta nueva identidad que implica, claramente, "poner el cuerpo":

> Algunos incidentes críticos que hemos relevado en la investigación, sobre todo en las primeras clases de inicio de las residencias, dan cuenta de situaciones donde algunos/as docentes en formación se resguardaban en la lectura del texto como forma de tapar su propio cuerpo y establecer un distanciamiento respecto de lxs estudiantes, como si el libro funcionara como escudo o límite entre el cuerpo propio y el cuerpo de los/as estudiantes" (Sardi, 2018, p. 45).

Se trata, sin dudas, de una incomodidad que experimenta la mayoría de quienes realizan sus primeras inserciones en las aulas, consecuencia de una formación convencida de que los saberes son los únicos componentes de la enseñanza.

Scherezade va a la universidad

A los efectos de realizar algunos aportes a este estado de situación y contribuir a una formación docente que contemple la importancia de una praxis corporal, desde hace unos años venimos ofreciendo, en el Departamento de Humanidades de la UNS, un seminario extracurricular, destinado a estudiantes avanzados del profesorado en Letras, con el propósito de acercarles algunas herramientas teóricas y metodológicas propias de la narración oral.

Se pretende, con esta propuesta formativa, que quienes cursan puedan conocer el estado del arte de las investigaciones sobre lectura en voz alta y narración oral; distinguir estas dos modalidades de realización y reflexionar acerca de los distintos aprendizajes que promueven; explorar las distintas modalidades y posibilidades recreativas y estéticas vinculadas con estas dos prácticas, como parte esencial de la formación docente; desarrollar distintas capacidades para la lectura en voz alta y la narración de relatos destinados a diferentes destinatarios, construir el propio repertorio de textos para ser leídos o narrados frente a distintos interlocutores y diseñar secuencias didácticas para desarrollar las habilidades de lectura en voz alta y narración oral en estudiantes de nivel secundario y de nivel superior.

El irrenunciable punto de partida es la selección del texto que se va a narrar, empresa que no resulta sencilla y que requiere, generalmente, de muchas lecturas, hasta dar con las historias adecuadas. Como advierte Chambers (2013, p. 71), “elija cuidadosamente: no todas las historias le van a todos los cuentacuentos”. Entre los narradores orales profesionales, existe cierto consenso en establecer tres tipos de fuentes en las que es posible abrevar:

> En primer lugar, las historias que provienen de la tradición oral y que son recibidas directamente de boca de los intérpretes. En segundo lugar, encontramos los textos literarios, incluyendo en esta categoría a los relatos de tradición oral consignados, congelados, contenidos ¿atrapados? en el texto escrito y a las narraciones creadas por los autores desde la escritura,

> esos cuentos concebidos para ser leídos. Finalmente, las historias creadas por el cuentero, aquellas que nacen en la cabeza de los autores con un objetivo netamente oral y que nunca son escritas. (Corredor Amaya, 2018, p. 55)

En nuestro caso, iniciamos el recorrido por los relatos de tradición oral, aquellos que, rodando de vez en vez y de voz en voz, han ido adquiriendo la fórmula que los hace memorables y facilita la transmisión oral: una estructura lineal, sin anticipaciones ni retrocesos, con acciones centradas en lo que les ocurre a los personajes y una intriga básica que, generada por un conflicto central, progresa hasta su resolución final.

Focalizamos, luego, en los cuentos literarios, que exigen un trabajo de adaptación mucho más cuidadoso, en tanto han nacido implacablemente atados a la escritura. Los riesgos de narrar en cuento que ha sido escrito para ser leído son considerables, como veremos más adelante. Si se fracasa en la empresa, el texto literario, advierte Graciela Montes (2000) "se convierte en maqueta, en polvo, en un montoncito de papel picado que se mastica a desgano y queda para colmo pegado al paladar que da asco". En primer lugar, en tanto se trata de traducir a la oralidad textos que han sido concebidos o bien circulan de manera escrita, las tareas de adaptación implican un profundo trabajo de lectura del texto elegido, a los efectos de ponderar su extensión, la sucesión de los hechos, el número de personajes, las descripciones y la voz narrativa, la presencia de diálogos, entre los principales aspectos a considerar para tornar "narrable" un relato.[9]

Esas adaptaciones se originan, básicamente, en la necesidad de atender a los modos de recepción de las historias. La lectura de un texto de manera silenciosa es un acto de comunicación diferida y nos confiere un tiempo que la simultaneidad de la escucha no habilita. Cuando leemos de ese modo podemos hacerlo a nuestro ritmo, levantar la cabeza, demorarnos, volver hacia atrás, ya sea porque no comprendimos o porque deseamos recorrer nuevamente una frase. Al leer "a

[9] Una descripción detallada de las dificultades y peculiaridades que entraña el pasaje de la palabra del papel (o de la pantalla) a la voz y el cuerpo puede consultarse en Negrin (2021)

través de las orejas", en cambio, tenemos la obligación de seguir el compás que impone quien lee en voz alta o narra y no es posible detenernos, por lo que la comprensión resulta mucho más exigente. De más está decir que podemos leer de manera silenciosa e individual un cuento de veinte páginas, pero difícilmente podamos escuchar, sin perdernos, un relato que dure quince minutos.

Desde el punto de vista de quien narra, el género adopta rasgos propios. Tomemos un ejemplo concreto: las habituales repeticiones de palabras, hesitaciones y pausas del discurso oral suelen ser necesarias para un hablante que, en el caso de un discurso no planificado, está sometido a las exigencias que describen Brown y Yule (1993):

> Tiene que controlar qué es lo que acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones, al mismo tiempo que enuncia la expresión en curso, la controla y planea simultáneamente su siguiente enunciado para ajustarlo al patrón general de lo que quiere decir, mientras vigila, además, no solo su propia actuación, sino su recepción por parte del oyente (p. 23).

En el discurso elaborado de la narración oral, estos fenómenos no se dejan al azar, sino que son planeados, ya sea porque se desea provocar algún efecto expresivo, o bien porque son importantes para el oyente, al que le conceden el tiempo necesario para comprender el mensaje o para recrear, en su mente, las imágenes contenidas en el relato.

Al mismo tiempo, la comunicación oral, cara a cara, constituye una ocasión propicia para enriquecer ese texto con los gestos, miradas, tonos de voz, el silencio -un privilegio de la oralidad, que la escritura solo puede evocar nombrándolo (Sanfilippo, 2005)-, es decir, toda una serie de recursos característicos de la comunicación inmediata que darán por resultado un texto distinto cada vez y que le otorgan a la narración oral el carácter de acontecimiento, único e irrepetible. En efecto, la "puesta en cuerpo" de un texto escrito demanda el dominio consciente de una vasta gama de códigos no verbales y paraverbales, que se conjugan con el lenguaje verbal.

"El instrumento del narrador lo compone todo su cuerpo" afirma la narradora española Estrella Ortiz, (2021, p. 95). Y es que una de las características principales de la comunicación oral reside en su carácter de discurso pluricódigo y multimodal, dado que se apoya, en buena parte, en sistemas semióticos no lingüísticos asociados tanto a aspectos visuales y kinésicos de las conductas verbales como a las dimensiones sonoras. El narrador se vale de gestos que refuerzan, reemplazan o contradicen el lenguaje verbal; se acerca o se aleja persiguiendo alguna intención comunicativa concreta: custodiar el susurro de un personaje, crear inquietud en el ambiente o ganarse la complicidad del público; sube o baja el tono de voz, acelera o ralentiza el ritmo, de acuerdo con su intención de matizar, aportar información, sugerir emociones.

Y, durante todo el tiempo, quien narra mira a sus interlocutores, observa sus reacciones y, en virtud de lo que advierte, modifica su actuación.[10] Este rasgo resulta definitorio, a tal punto que se afirma que no existe el relato oral sin interacción entre el narrador y el oyente: "Durante el proceso de recreación en vivo es importante mantener abiertos los sentidos para improvisar y acomodar cambios sobre la marcha" (Ortiz, 2021, p. 60). La atención y la comprensión del público son bienes frágiles y efímeros y un buen contador de historias no duda en eliminar cualquier elemento que los ponga en peligro.

En síntesis

¿Por qué resulta importante propiciar un espacio, dentro del trayecto curricular de formación docente, destinado a la práctica de la narración oral? En primer lugar, porque el trabajo de adaptar un texto escrito, destinado a un lector ausente, lejano en el tiempo y en el espacio, para que sea dicho a viva voz frente a un grupo de interlocutores, contribuye a profundizar el conocimiento de las relaciones entre

[10] Muchos narradores señalan las diferencias entre una representación teatral, que se dirige a un *público*, y la narración oral escénica, que supone la presencia de *interlocutores,* a quienes se mira directamente a los ojos. (Ledesma, 2016)

oralidad y escritura al tiempo que permite revincular contenidos curriculares del campo de la lengua con los que provienen de la literatura. Pero también, como se ha intentado demostrar a lo largo de este artículo, porque la narración oral acrecienta la conciencia sobre la importancia de la voz y el cuerpo en la comunicación, y profundiza la comprensión sobre el valor de la escucha y la atención a los signos verbales y no verbales de nuestro auditorio.

En una situación de copresencialidad, como suele ser el desarrollo de una clase, además de las palabras pronunciadas, resultan relevantes los significados transmitidos de forma no verbal, que son los que permiten construir más fácilmente una interpretación de lo que está siendo dicho, dado que la comunicación no verbal, que ocurre en conjunto con la comunicación verbal oral, puede reforzarla, contradecirla, sustituirla, complementarla, enfatizarla, regularla o controlarla. Y esta performance tiene un impacto fundamental en los procesos de aprendizaje, como advierte Cassany:

> El cuerpo, la cara y la gesticulación del docente son herramientas importantísimas. Situarse frente al alumnado, con el cuerpo incorporado (en pie o sentados), asintiendo con la cabeza, sonriendo y gesticulando con los brazos, incluye al interlocutor y lo anima a escuchar, seguir o participar. (2021, p. 63)

Poyatos (2003) alerta sobre esa triple realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, la triple estructura básica de comunicación.

Ejercitar la narración oral permite a los estudiantes futuros docentes ponderar las dimensiones de la dicción -pronunciación, velocidad, tono-, la prosodia -ritmo, volumen adecuado a la amplitud del auditorio y las dimensiones del espacio físico-, como así también del conjunto de signos visuales y kinésicos, tales como las expresiones faciales, las miradas, las conductas proxémicas, las conductas hápticas, la postura, la gestualidad, la apariencia física y la vestimenta. En el proceso, la propia voz y el propio cuerpo se constituyen en objetos didácticos

puestos al servicio del actuar docente. Todos estos factores actúan en beneficio del desarrollo de lo que llamamos una "performance profesoral".

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. *et al*. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Bazerman Ch. *et al*. (2016). *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños: una alegría para siempre*. Universidad Católica de Chile.

Brailovsky, D. y Menchón, A., (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo.* Noveduc.

Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor Libros.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere, 6* (20), (pp. 409-420).

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18* (57), (pp. 355-381)

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista*). Anagrama.

Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expresión du "soi". *Synergies Pays Scandinaves* n°8, (pp. 19-33)

Cicurel, F. (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula.* El Hacedor.

Corredor Amaya, O. (2018). Un viaje peligroso: Del texto a la palabra contada. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños,* Vol. 3, N°6, pp.52-65.

Klein, I. (ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo.

Ledesma, C. (2016). *El arte de contar cuentos*. Ediciones Scherezade.

Montes, G. (2000). El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?. Conferencia presentada en el *4° Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral.* Mimeo.

Montes, S. y Navarro, F. (2019) (edit.) *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación en contextos académicos*. Universidad de Chile.

Motta Ávila, H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, (pp.149-169)

Navarro, F. (coord.) (2014*). Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Negrin, M. (2018). Los espacios de la voz. Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños,* Vol. 3, 6, pp.4-18.

Negrin, M. (2021). Literatura que se hace cuerpo. Umbral, Universidad de Gral. Sarmiento, Número 2. https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/literatura-que-se-hace-cuerpo/

Nogueira, S. *et al*. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Biblos.

Ortiz, E. (2021). *Contar con los cuentos*. Editorial Casa Contada.

Padilla, C. (2021). La place de l'oral dans l'éducation argentine, entre matrices enracinées et défis à relever. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 86 https://journals.openedition.org/ries/10434?lang=es

Palleiro, M. I. y Fischman, F. (coord.) (2009). *Dime cómo cuentas… Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*. Miño y Dávila.

Pietro, J.F y Dolz, J., (1997). L'oral comme texteo u comment construire un objet enseignable? *Education et recherche*, (pp.335-359)

Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, *6* (2), pp.67–83.

Riquelme, E y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos* XXXVII, Nº 1, pp. 269-277.

Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?. *Revista Lectura y Vida*, año 16 (3), pp.1-11.

Sanfilippo, M. (2005). De lo oral a lo escrito: cuentos y narraciones entre dos mundos, Presenza do poema. Textos da VI edición do Seminario Internacional de Tradución e poética de Rianxo, de Antonio Domínguez Rey (editor), pp.225- 238.

Sanfilippo, M. (2006). Presentación. Monográfico Oralidad y Narración", *Signia*, 15, pp.13-15.

Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professare, Caçador*, v.7, n.1, pp. 41-55.

Thaiss, Ch. (2019). Hablar para aprender a través del curriculum. en S. Montes y F. Navarro (edit.). *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación en contextos académicos*. Universidad de Chile, pp.9-15.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Norma.

La verdadera historia de escribir
La verdadera historia de los tres cerditos con títeres

Flavia Krause[1]
Luciano Mansur[2]

El teatro en general, y el de títeres, por ende, son el lenguaje de la metáfora por excelencia. Los símbolos, en el teatro de títeres, se manifiestan una y otra vez recreando el acontecer de la humanidad.
Rogozinski.

I Acto

Introducción

Esta experiencia surgió a partir de la idea original de un trabajo intercátedras dentro de los profesorados de nivel inicial y primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Normal 10 "Juan Bautista Alberdi". Reunimos un curso de Literatura con un Taller de Teatro de Títeres (una asignatura optativa del profesorado). El trabajo en conjunto consistió en elegir un libro para niños/as, seleccionar, reescribir y adaptar un cuento en formato de dramaturgia para teatro de títeres, crear los elementos escenográficos y los títeres en dos técnicas (guante y

[1] Profesora de literatura infantil en profesorados de Caba para educación Primaria e Inicial. Profesora en Letras (UBA). Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM) y Especialista y Magister en Diseño y Comunicación (UBA). flavia.krause@bue.edu.ar
[2] Profesor de Teatro y de Teatro de Títeres y Objetos en Profesorados de Teatro y de Artes Visuales de la Pcia. de Buenos Aires y de Educación Inicial y Primaria de CABA. Profesor de Teatro y Actor (COSATyC - Teatro Andamio 90´). Licenciado en Artes Escénicas foc. Teatro de Títeres y Objetos (UNSAM). Especialización en Teatro de Objetos, Interactividad y Nuevos Medios (UNA - en curso). Jose.mansur@bue.edu.ar

de boca), ensayar la obra y realizar representaciones en aulas de la escuela primaria para infancias de diversas edades.[3]

En el Normal 10 funcionan todos los niveles: inicial, primario, secundario y terciario (profesorados de inicial y de primaria). Esta característica de la escuela como unidad académica fue una gran oportunidad para desarrollar el proyecto y lograr más integración entre los niveles.

Nuestro diagnóstico, a partir de la observación de las prácticas en los talleres, por el que resolvimos apostar por esta propuesta, nos indicaba que la mayor parte de los/as estudiantes futuros/as docentes se sentían muy retraídos/das, con timidez, con dificultades para poner en voz historias, poemas y poca iniciativa para la lectura y para recrear relatos en las aulas. Pensamos que el juego dramático con una instancia inmediata de puesta en escena con niños/as, en un trabajo grupal desde la formación, podía ser una iniciativa para promover la lectura y la escritura de un modo no "habitual" y dar impulso para que suceda con mayor frecuencia, soltura y solidez el ingreso a las aulas de este tipo de suceso desde un lugar de mediación creativo, con la combinación entre el arte dramático y la literatura.

II Acto

Desarrollo del proyecto. Preparación de la obra de títeres.

La planificación del proyecto consistió en analizar en forma cruzada los contenidos y las habilidades que se desarrollan en ambas asignaturas de la formación docente: Literatura y Taller de Teatro Títeres. Resolvimos que la confección de una obra de títeres reuniendo ambos espacios resultaría valiosa y delineamos un plan de trabajo.

[3] El video de una de las funciones se encuentra disponible en: https://drive.google.com/drive/u/3/my-drive

En el taller se confeccionaron los títeres y se pusieron en juego las destrezas necesarias para el juego escénico. Desde el espacio de literatura se seleccionó el material fuente del relato y se confeccionó la dramaturgia. Sin embargo, el trabajo tuvo muchos espacios compartidos que iban nutriendo el proyecto.

La fusión entre ambos espacios permitió que se potencie el trabajo de cada grupo. Mientras se elaboraban los títeres, definidos una vez elegido el relato, se iban confeccionando las adaptaciones del guion para esos personajes. La actuación en la obra no fue exclusiva de las estudiantes del taller de títeres, sino que se organizaron varios elencos con estudiantes de una y otra asignatura. La realización de la escenografía y el armado del retablo en el aula (espacio donde actúan los títeres) también se realizó entre ambos cursos. La tarea cohesionó el trabajo de ambas materias de manera muy interesante: en el hacer no era posible separar tareas, y menos aún, en un proyecto artístico como este.

La duración aproximada de la creación de la obra se desarrolló durante cinco semanas aproximadamente y las representaciones en aula se desenvolvieron en dos semanas más. Luego se realizó una evaluación del proyecto completo con los dos cursos y con cada uno por separado.

Consideraciones previas

El cuento elegido como fuente para transformar en texto dramático fue *La verdadera historia de los tres cerditos* de Scieszka, J. con ilustraciones de Smith, L. (1989). Se trata de una nueva versión del conocido cuento de *Los tres cerditos* desde el punto de vista del lobo feroz, con mucho humor, que consideramos que habilitaba posibilidades múltiples para armar la obra. Desde la asignatura de literatura se había trabajado con las características de los cuentos tradicionales y las diversas parodias, reversiones, reescrituras. Este género, que tiene su origen en la cultura oral, era uno de los más adecuados para volver a reescribirlo y recrearlo para niños/as de hoy en día.

Más allá de los contenidos del Diseño Curricular, que ya están delineados en los programas de las asignaturas, estuvieron presentes en todo momento las especificidades de cada espacio. Para el caso del taller de títeres, nos resonaron las palabras de Viviana Rogozinski (2005), una reconocida titiritera:

> Del mismo modo que otras disciplinas artísticas, el teatro de títeres responde a un código (...) El lenguaje de los títeres se enriquece cuantas más acciones se desarrollan y menos palabras se pronuncian. Esto es porque el títere responde con gran éxito al lenguaje de las acciones, acciones que debe llevar a cabo con sus posibilidades y limitaciones (p. 33).

Era común que en los ensayos de "Los tres cerditos" (como se llamó la obra), las/os estudiantes se pusieran a "explicar" aquello que deberían "hacer-accionar" los personajes. El hacer en el teatro y en el teatro de títeres implica hablar de acción dramática, aquello que hace avanzar la acción, de allí que es indispensable que el personaje accione y/o reaccione sobre otro personaje, sobre un hecho: el personaje "no dice" sino que "acciona", muestra en hechos. Sucedió, por ejemplo, que la acción dramática de "amenaza" del Lobo a los cerditos era narrada por la estudiante en un primer ensayo. En esa instancia, se explicó que los hechos debían ponerse en acto y hasta amplificarse, en algunos casos hasta caricaturizarse, para que se hiciera evidente a los ojos de manera más directa y explícita en este tipo de formato.

Dentro las complejidades que presentaba el texto literario, el pasaje de un formato a otro, del texto narrativo del libro al texto dramático, las transformaciones de un texto fuente en otro representaba un gran desafío. Cuando Genette (1989), el especialista en la polifonía, fue clasificando este tipo de transformaciones, además de nombrar cada una, explicó las particularidades de cada tipo de transposición. El caso concreto en el que se realiza un pasaje de un texto narrativo a uno dramático, el autor lo denominó transmodalización:

> Por transmodalización, entiendo, más modestamente, una transformación que afecta a lo que se llama, desde Platón y Aristóteles, el modo de representación de una obra de ficción: narrativo o dramático. (...) La dramatización de un texto narrativo, generalmente acompañada de una

> amplificación (como lo ilustran ejemplarmente las Bérénice de Corneille y de Racine), está en las raíces mismas de nuestro teatro, en la tragedia griega, que toma casi sistemáticamente sus asuntos de la tradición mítico-épica. Esta práctica se ha mantenido a lo largo de la historia… (p. 356)

En seguida, el autor desarrolla extensamente las modificaciones desde lo temporal que son necesarias en estas transposiciones citando numerosos ejemplos de la historia. Por ejemplo, la duración de un embarazo en la obra narrativa, para la representación debe ser sustituida por una elipsis, un anuncio que marque el paso del tiempo (Genette, 1989, p. 321). En nuestra adaptación también fue preciso realizar numerosas modificaciones para el tratamiento del tiempo.

Dentro de las distintas instancias de elaboración del proyecto, algunas actividades fueron más complejas que otras. Dentro de ellas, la reescritura del cuento para adaptarlo a un texto dramatúrgico significó un gran desafío considerando que el cuento en particular consiste en un monólogo del personaje lobo que argumenta en su favor como si se estuviera defendiendo de "la mala fama que le han endilgado a lo largo de la historia en los cuentos infantiles". Este trabajo requirió entre otros aspectos, el paso de la voz de un narrador en primera persona a la confección de un diálogo entre diversos personajes. Por otro lado, el análisis del tipo de texto fuente sirvió para reflexionar en conjunto acerca de qué modo se lograba transformar el efecto de un texto argumentativo a un relato dramático que, reelaborando el núcleo narrativo del original, funcionara en el nuevo formato. Es decir, cómo llevar esa palabra que narra, que cuenta en un presente una historia pasada, a una palabra que actúa, que muestra en el presente las escenas ya ocurridas. Estas transformaciones suponen diferencias importantes entre leer un texto narrativo y realizar y espectar una obra dramática. Como reafirma Rogozinski (2005):

> El conflicto debe estar sólidamente manifestado en imágenes, de eso se trata el teatro de títeres. La palabra no puede ser la que defina los momentos más importantes de la obra, para eso es que estamos eligiendo al teatro de títeres como código, para decir con movimiento de imágenes, con metáforas vivientes. Si

> arribamos desde la palabra, literalizamos, y si literalizamos nos estamos perdiendo lo mejor del género. (p. 95)

Tuvimos en cuenta, además, que era imprescindible que la obra de títeres para niños/as incluyera pasajes de acción, sorpresa, de interpelación a los/as espectadores y todo esto fue implicando que con el grupo total se discutieran resoluciones posibles para lograr estos objetivos.

Entre los múltiples aspectos que hubo que resolver, destacamos algunos que llamaron la atención por el ingenio y la creatividad de las estudiantes. Para reelaborar el modo de contar el monólogo del lobo como estaba en el libro, una estudiante propuso armar un juicio en el que el lobo fuera juzgado. De esa manera, todos los personajes podrían actuar en un presente y no era necesario que algún títere tuviera que monopolizar con su parlamento un tramo largo de la obra. Era imprescindible que la acción predominara, como señalamos antes. Se añadió entonces un personaje que era el fiscal/juez del juicio que iba a ir coordinando la acusación al lobo de "asesino" por parte del cerdito que no había sido comido en el cuento. Enseguida fue necesario pensar de qué modo mostrar y contar los episodios en los que el lobo se come a los cerditos. Otra estudiante propuso incluir videos (supuestamente de cámaras que registraron los hechos) para que esas escenas pudieran presentarse ante el jurado y actualizar esos sucesos. La forma de señalar el comienzo y final de las grabaciones se anunciaría por el fiscal y se apagaría y prendería la luz del aula para indicar que lo que venía ya había ocurrido, pero podíamos verlo como pruebas en filmaciones. Resultó muy exitoso.

III Acto.

Comienza la función: presentación de la obra de títeres con niños/as.

La reelaboración de la dramaturgia continuó realizándose mientras se ensayaba la obra, algo inevitable para una acción dramática que va a necesitar del ida y vuelta de un texto que se reescribe entre los ensayos y el escritorio, atendiendo a las necesidades dramáticas y a las de las/los estudiantes "intérpretes". Todo esto fue

evidenciando las múltiples diferencias entre el texto escrito y el texto espectacular. De la misma manera, entre las diferentes presentaciones de la obra, también se fueron ajustando algunos aspectos que los/as futuros/as docentes iban evaluando. Por otro lado, los/as estudiantes se iban alternando para representar las distintas puestas y fue notorio cómo cada una exhibía distintos matices propios de su personalidad para cumplir el rol del personaje asignado.

Uno de los aspectos que más sobresalió cuando se representó la obra fue el efecto producido por las escenas de agresión y violencia. Constatamos que este ingrediente sigue funcionando en este género infantil. Como señala la titiritera Rogozinski: "Es bastante natural que los chicos, en su primera etapa de improvisaciones con títeres, procedan a revivir el género de la cachiporra; los títeres suelen darse golpes, porrazos y cachiporrazos." (2005, p. 41)

De hecho, los pasajes en los que se caían las casas, en función de los soplidos del lobo, y éste perseguía y se comía a los cerditos, resultaron ser los momentos de mayor atención y diversión por parte del público infantil. Entre otros, éste fue uno de los tantos aspectos que sorprendieron a las estudiantes cuando se representó la obra con niños/as.

Por otra parte, fue muy revelador para las estudiantes del profesorado lo que sucedió en todas las funciones que realizaron con niños/as. Y fundamentalmente la primera puesta, fue la que les confirmó muchas cuestiones que el docente de títeres había anticipado y otras que fueron reveladoras de algunos ajustes que era imprescindible hacer.

Como ejemplo podemos referirnos a las escenas en las que el libro acecha a los cerditos y se los come, como decíamos anteriormente. Estos episodios tenían que durar el tiempo suficiente para que el público amainara con la algarabía y las risas y poder seguir con la actuación con los/as niños/as expectantes a lo que seguía. También al final de la obra, se decidió introducir una pregunta que haría el juez personaje a los/as niños/as para que participaran de la ficción: "¿El lobo es

culpable o inocente?". Esta interpelación produjo una división del público infantil que discutía a viva voz como si fueran los pobladores de la antigüedad decidiendo la sentencia de los presos. El grado de involucramiento de los/as niños/as en el pacto ficcional fue completo en este punto y fue uno más de los momentos en que las estudiantes del profesorado fueron conociendo con certeza la potencia de estas intervenciones con niños/as.

IV Acto

Fin de la obra y evaluación del proceso.

Entre las múltiples experiencias en las puestas en escena de la obra, un ingrediente también muy enriquecedor consistió en el intercambio de las estudiantes del profesorado con el público infantil al finalizar la obra. Luego de la función, durante un rato, los/as niños/as jugaron con los títeres con mucho respeto y cuidado mientras conversaban con las titiriteras acerca del modo de manipularlos y ellos/as mismos/as hacían los personajes para sus compañeros/as.

Ya finalizada una de las presentaciones de la obra, una maestra le consultó a un niño quién era el títere con el que estaba jugando. El títere en cuestión era el fiscal/juez, un personaje que en la obra no se presenta con ese título, pero actúa con ese rol. El niño se mostró muy seguro y le respondió a su maestra: "- Él es el que cuenta la historia". Este episodio brevísimo dio pie luego a una extensa conversación con las estudiantes de ambas asignaturas acerca de las interpretaciones infantiles de las historias, de la manera en la que los/as niños/as van adquiriendo las categorías literarias como "narrador" (aquel que guía y narra los hechos) y, entre otros aspectos más, llegamos nuevamente a la conclusión de que los/as niños/as no dejarán nunca de sorprendernos. Como señala Larrosa en el texto *El enigma de la infancia* (2000): "un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos." (p. 7)

El desarrollo de este trabajo intercátedras con el producto final constituyó una experiencia muy potente y hasta reveladora en parte para los/as estudiantes de los profesorados. Durante este proceso pudieron implementar la planificación de un trabajo creativo en el que se pusieron en juego distintas habilidades creativas y contenidos disciplinares que resultan sumamente valiosos en su formación. Elaboraron títeres, reescribieron una historia para un nuevo formato y un público infantil en particular, actuaron y fueron revisando en el desarrollo de las funciones lo que iba ocurriendo, reflexionaron acerca del rol docente con la infancia viviendo una experiencia concreta de un trabajo artístico en el que fueron artífices en todo momento. La implementación inmediata de lo aprendido en el aula con infancias, la comprobación en la experiencia real del despliegue de contenidos, de las propias habilidades y de llevar a cabo una planificación en términos de acción pedagógica fue sumamente significativa.

Las/os estudiantes pudieron reconocer la importancia del arte (literatura y teatro de títeres) para su formación personal y académica, de sus posibilidades de construir ficción, de su rol en la mediación e interpretación de lo teatral en el aula como aptitud docente para el desarrollo de propuestas pedagógicas en ese sentido.

A nivel institucional resultó un proyecto muy valioso de vinculación e integración entre niveles educativos tanto para estudiantes como docentes y autoridades en una relación intergeneracional de ciclos educativos de formación. Confluyeron los/as niños/as del sistema educativo de primaria con estudiantes del nivel superior. Éstos/as últimos/as pusieron en práctica saberes que están desarrollando en su formación con infancias, que serán los mismos sujetos educativos cuando concluyan la trayectoria del profesorado e ingresen a las futuras aulas como docentes.

Referencias bibliográficas

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura al segundo grado*. Taurus.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Novedades educativas.

Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la Escuela. Expresión, juego y comunicación*. Novedades Educativas.

Scieszka, J. y Smith, L. (1989). *La verdadera historia de los tres cerditos*. Scholastic.

Cazadores de leyendas: de la extensión universitaria a la artesanía didáctica

Clara Ma. Avilés[1]
Ma. Carolina Bergese[2]

Para ser un cazador/a de leyendas…

Es necesario estar alertas, detectar al buen contador de historias, saber escuchar y lograr encontrar en los silencios y en los susurros a esos personajes, seres y ánimas que acompañan nuestro imaginario, nuestra identidad.

La cazadora encontró en mí esta leyenda…

Me contaron, hace mucho tiempo, que, en una localidad pequeña, un muchacho muy tímido, de esos que pasan desapercibido, una noche fue al boliche del pueblo. Nunca se animaba a sacar a bailar a nadie, pero esa noche, como recortada por un aura, entró una chica vestida toda de blanco. Sin saber por qué, saltó como un resorte y desconociéndose a sí mismo, la sacó a bailar. En un segundo, se enamoró.

Al salir, notó que no llevaba abrigo y que estaba blanca del frío, entonces, le puso su campera sobre los hombros y caminaron hasta su casa. Ella le dijo que vivía cerca del cementerio y le señaló una casita de techos bajos. Se despidieron y ella salió corriendo con su campera. Al otro día, decidió volver a verla y fue hasta

[1] Clara María Avilés es magíster en Letras Hispánicas, licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja como docente de escuelas secundarias en la ciudad de Mar del Plata y también como Ayudante graduada simple en Literatura y Cultura Latinoamericanas I (UNMdP). Actualmente, está realizando el doctorado en Letras con el financiamiento de una Beca Interna Doctoral de CONICET. Correo electrónico: avilesclaram@gmail.com
[2] María Carolina Bergese es magíster en Letras Hispánicas, licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña en la cátedra Literatura y Cultura Latinoamericanas I como Jefa de Trabajos Prácticos y en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. Correo electrónico: bergesecarolina@gmail.com

donde le había señalado donde vivía, con la excusa de recuperar la campera. Tocó y tardaron en responder. Salieron dos viejitos que, al escuchar el pedido, se le llenaron los ojos de lágrimas y le dijeron que de quien hablaba era su hija, que había muerto hace tiempo. Como él no les creyó, le indicaron dónde estaba enterrada. Pero seguía sin poder creerlo. Entonces fue hasta allí y encontró, sobre su lápida, la campera que le había prestado la noche anterior. Dicen que, desde ese momento, el chico enloqueció y es por eso que se lo suele ver deambulando por el cementerio, esperando volver a encontrarla nuevamente.

El origen de la idea

El proyecto de extensión "Escuchar, leer y crear. Cosmovisiones míticas y voces femeninas en las literaturas indígenas latinoamericanas" comenzó con el dictado de una serie de seminarios de grado sobre los mitos latinoamericanos en nuestra querida Universidad Nacional de Mar del Plata.

La propuesta del equipo docente, del que ambas directoras formamos parte, buscaba saldar una cuenta pendiente en la formación de los y las profesores/as de Prácticas del Lenguaje y Literatura, por ser los mitos de origen y la cosmovisión mítica americana, contenidos prescritos por el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para dichas materias. Por lo tanto, los seminarios, que llevaron por título "Mitos y cosmovisiones indígenas en las letras de América Latina" (2022) y "Mitos y cosmovisiones indígenas: derivas del *Popol Vuh* y del *Ollantay* en las letras de América Latina" (2023), respectivamente, intentaron recuperar estos abordajes tan fundamentales para los docentes en formación y, sobre todo, en ejercicio, que muchas veces, por falta de tiempo, no se llegaban a abordar en profundidad en la asignatura Literatura y Cultura Latinoamericanas I.

Luego de dictar estos seminarios, que tuvieron un alto nivel de concurrencia y fueron abiertos para ser cursados como seminarios de extensión, diseñamos formas de pensar estas propuestas en el aula. De esta forma, nos inscribimos en la

convocatoria que ofreció la Secretaría de Extensión de nuestra Universidad para iniciar proyectos de esa índole. La propuesta comprendió los meses de marzo a octubre de 2023, inclusive, y constó, inicialmente, de una instancia de preparación de todo el grupo de trabajo, conformado por docentes, graduadas y estudiantes de la Universidad, docentes e integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la institución, quienes, en conjunto, organizamos el material y diseñamos las actividades para proponerles a los y las estudiantes de la escuela. Nuestra idea buscaba generar el espacio para realizar talleres en determinadas escuelas de la ciudad de Mar del Plata, específicamente, en primer y cuarto año de la Escuela de Educación Secundaria, por ser los cursos que tienen previsto el abordaje de mitos y leyendas de nuestro continente como contenidos sugeridos en los Diseños Curriculares.

La escuela elegida fue la EES N° 65, ya que para empezar el camino de la extensión, nos pareció provechoso que una de las integrantes del proyecto, en este caso la directora, fuera docente de la institución y de los cursos seleccionados. Además, ponderamos para la selección que la escuela, por estar emplazada en el centro de Mar del Plata, recibe estudiantes de zonas muy diversas de la ciudad puesto que es accesible con muchísimas líneas de colectivos. A esta diversidad de realidades también se le suma que cada vez más la escuela empezó a contar con estudiantes provenientes de otros países de América Latina, principalmente de Cuba, Venezuela, Brasil y República Dominicana.

El punto de partida

El primer encuentro en la escuela, una vez aprobado el proyecto de extensión, tuvo el propósito de realizar una encuesta en todo el turno mañana de la escuela secundaria, para luego confeccionar un mapeo de los principales mitos y leyendas que conocían los y las estudiantes y, una vez recabada la información, comenzamos

a planificar las siguientes intervenciones y talleres a realizar. En el gráfico (Imagen 1) podemos observar las leyendas que más fueron mencionadas.

El primer encuentro

Para el primer taller, preparamos en el hall de la escuela un escenario que recreaba un fogón, con mantas de colores y libros alusivos a leyendas y monstruos.[3] Les propusimos sentarse en ronda y les presentamos a la cazadora de mitos y leyendas, una de las integrantes del proyecto que estaba caracterizada para la ocasión y luego, durante esa intervención, otra compañera extensionista contó la leyenda urbana de la dama de blanco –muy popular sobre todo en el norte de nuestro país–, acompañada por la melodía alusiva de un piano, que contribuía a generar una atmósfera de suspenso.

Luego, organizamos pequeños grupos de estudiantes, y les entregamos a cada uno de ellos un kit de investigación, compuesto por una carta ilustrada con el personaje de la leyenda que les tocó al sacar al azar (seleccionados de la encuesta que hicimos en el primer encuentro) y tres palabras clave para ayudarlos a contar la leyenda asignada, un fichero con material para conocer la historia y un cuaderno artesanal para tomar notas. Al final, cada grupo contó en forma oral al fogón la leyenda que les tocó.

[3] Algunos de los libros que fueron utilizados son *Yaci*, de Mariana Ruiz Johnson; *Inventario de deidades indígenas de América*, de Ana María Llamazares y Carlos Martínez Sarasola; *Mitos y literatura maya*, de José Acina Franch; B*uenos Aires es leyenda*, de Guillermo Barrantes y Víctor Coviello; *Transformacione*s, de Ana María Shua; *Orgullo cacique y otras leyendas latinoamericanas,* selección de Ana María Shua; *Cuentos y leyendas de Argentina y Améric*a, de Paulina Martínez; D*iccionario de creencias y supersticiones argentinas y americanas*, de Félix Coluccio; *La dama de blanco, tras los pasos de una leyenda urbana,* de Guillermo Barrantes; *El lobizón oculto y otras leyendas de miedo,* de Ana María Shua; *Duende amigo. Recopilación regional de historias patrias y leyendas*, de Fabio Pérez Paz; *Mitos y leyendas del río, el campo y la ciudad,* de Damián Voglino; *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina,* de Adolfo Colombres.

El segundo encuentro

Para la segunda intervención, organizamos a los estudiantes y, según fueran de primero o cuarto, les asignamos consignas distintas. Los de primero realizaron una actividad que denominamos "Leyenda por metro", es decir que, en un pliego continuado muy largo, cada grupo debió volver a leer sus archivos y anotaciones para escribir un acróstico o un caligrama –lo que ellos/as quisieran– sobre la leyenda urbana asignada. A modo de ejemplo, les llevamos textos clásicos y libros álbumes, como el libro *Caligramas*, de Diana Briones y el *Álbum de criaturas fantásticas,* de Nicolás Schuff, entre otros. Por otro lado, los estudiantes de cuarto año debieron realizar un tablero de juego de mesa, al estilo del Juego de la Oca, en el que los participantes cumplían el rol de cazadores que debían ir encontrando las leyendas a lo largo de su recorrido por el tablero.

Finalmente, a modo de cierre de los talleres del proyecto de extensión, el 12 de octubre, "Día del respeto a la diversidad cultural", participamos del acto escolar con la lectura de los estudiantes de lo trabajado durante los encuentros previos, y compartimos una selección de textos que alimentan y recuperan las culturas originarias, como "Las lenguas indígenas escriben su carta a Los Reyes Magos" de Yasnaya Elena Gil.

Las derivas del proyecto: "la artesanía didáctica"

Una vez concluido el proyecto de extensión, nos encontramos con que el material que habíamos realizado fue muy productivo. Por ejemplo, habíamos dibujado y diseñado los personajes de las leyendas, habíamos creado las palabras clave de cada una de ellas y habíamos hecho una recopilación de diferentes versiones. Es por eso que, con estos insumos, decidimos transformarlos en un juego, es decir, creamos una "artesanía didáctica" (Sardi, 2012), que fuera posible de llevar al aula, más allá del proyecto de extensión. Para esta nueva versión, agregamos unas leyendas más y pensamos las tarjetas como un *memo tes*t, en el que el primer paso

fuera encontrar la imagen con las tres palabras asociadas a ellas. Luego, ese sería el punto de partida para empezar a contarlas oralmente o ir a buscarlas si les eran desconocidas. Además, pensamos otra serie de posibilidades de juego, que implicaría la búsqueda, la creatividad y el mapeo de las leyendas. El objetivo principal fue que sea un disparador para contar estas historias, reconocerlas, pero también transformarlas y apropiarse de ellas. De esta forma, también pensamos diferentes modos de juego:

- Modo *memo test:* colocar boca abajo todas las cartas e identificar la imagen con las tres palabras clave con que se relaciona. Si no conocen las leyendas deberán ir a cazarlas, es decir, preguntar, buscar, leer y, sobre todo, saber escuchar.
- Modo fogón: contar oralmente la leyenda que les tocó sin decir las tres palabras clave y esperar que tu grupo la descubra.
- Modo clasificación: buscar formas de unir las diferentes leyendas del mazo: de animales, transformaciones, urbanas o rurales, etc.
- Modo ¿quién soy?: pegarse una carta en la frente y tratar de adivinar quién está allí por medio de preguntas cerradas, por sí o no.
- Modo creación libre: mirar detenidamente las imágenes y las palabras y que ellas te hagan crear un poema, una canción (como el tema folclórico dedicado a La telesita), un video, un cómic, etc.
- Modo combinación: jugar a unir varias de las leyendas y así crear nuevas historias.
- Modo búsqueda: confeccionar carteles para recabar más datos sobre estas leyendas, seguro alguien más escuchó de ellas.
- Modo mapeo: investigar sobre los lugares en donde se cuentan estas leyendas, buscar un mapa y ubicarlas.

- Modo entrevista: elaborar las preguntas que le harías a los testigos que conocieron estas leyendas o incluso imaginar que los personajes que la protagonizan te cuentan su propia historia.
- Modo leyenda local: salir a cazar por tu barrio, preguntar por leyendas de la zona y realizar una bitácora de tu búsqueda. Luego, armar tu propio mazo con nuevas leyendas.

Para cerrar, queremos hacernos eco de las palabras de Gustavo Roldán que dice en el texto "Los cuentos que ruedan de boca en boca" (2021):

> Muchas de estas leyendas llegaron con los conquistadores, otras nacieron en esta América dominada. Pero las que vinieron de afuera tomaron un tono propio, se adaptaron a nuestra maravillosa cantidad de pájaros, a sus características, a sus costumbres.
> Hoy circulan por todos los países de Latinoamérica, y no sólo en castellano. También en las antiguas y hermosas lenguas originarias de esta parte del mundo. Trabajemos para que esos lenguajes vuelvan a tomar la fuerza de la tierra y el vuelo de los pájaros (p. 114).

Creemos que recuperar estas historias tradicionales favorece la construcción de una identidad latinoamericana y nos pone en contacto con lo que Berta Vidal de Battini (1982) clasifica como "un lenguaje vivo, directo, evocativo, de una simplicidad encantadora y transparente" (p. 17). Coincidimos con ella en que a los derechos del niño y la niña también se le debería agregar el derecho a escuchar los cuentos populares de su región, porque "lo unen entrañablemente con su tierra y lo hermana espiritualmente con los niños del mundo" (p.18). Por este camino, seguiremos haciendo rodar en las aulas las leyendas, los mitos y los cuentos populares para que sigan haciendo nido.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1: Resultados de la encuesta en la EES 65 cuando les preguntamos qué leyendas conocían.

Referencias bibliográficas

Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*. Comunicarte.

Sardi, V. (2012). "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura". T*exturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso.* (12), pp. 217-228. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf

Vidal de Battini, B. (1982). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina.* Tomo I. Ediciones Culturales Argentina.

Ficciones sonoras de bolsillo. Claves para pensar el podcast en las clases de Lengua y Literatura

María Agustina Arias [1]

Los podcasts han inundado nuestras vidas, aunque en realidad siempre hemos estado rodeados de historias. Al acunarnos siendo bebés. Al acostarnos unos años más tarde. Al cuidarnos estando enfermos. Al acompañarnos ya de adultos. La diferencia ahora estriba en que se ha modernizado su puesta en escena. El soporte en el que se escuchan esas historias y el tiempo han cambiado.
Andoni Orrantia

"Con tanta gente hablando, hablando a tu alrededor"

El vínculo entre la escuela y las tecnologías no es novedoso. Basta con echar un simple vistazo para comprobar que las aulas siempre estuvieron plagadas de tecnología: desde el libro, hasta el pizarrón y la tiza, pero, claro, nadie se cuestiona qué hacer con ellas porque se trata de tecnologías naturalizadas, invisibles, inherentes a la vida escolar. No sucede lo mismo con algunas "nuevas" tecnologías digitales, que despiertan luces y sombras en torno a su implementación y aprovechamiento. Es que, mientras que todos sabemos qué hacer con la tiza, no resulta tan claro qué hacer con un podcast para que la experiencia pedagógica sea realmente significativa y no se reduzca a una mera actividad "de moda".

[1] Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional del Sur), Magister en Tecnología Educativa (Universidad Abierta Interamericana). En su tesis doctoral (UNS/CONICET) explora las estrategias discursivas que los y las jóvenes emplean en la práctica del *freestyle* (rap improvisado) en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Colabora en la producción de distintos podcasts y gestiona su propio canal de podcast, con contenido de divulgación a partir de sus investigaciones sobre rap. Correo electrónico: agustina.arias@uns.edu.ar

Como señalan algunos especialistas de la comunicación (Scolari, 2018; Espinosa, 2021), estamos inmersos en un ecosistema mediático que tiende cada vez más a la convergencia, la difusión transmedia y la percepción de los contenidos a través del canal auditivo. La tendencia parece inclinarse hacia la denominada *audificación* (Ormaechea y Fernández Delkader, 2019; Méndez-Guerrero, 2022), es decir, una etapa en la que circula y se absorbe contenido a través de los oídos con mayor intensidad que en otras épocas.

No obstante, pese a este auge, sabemos que muchas de las prácticas que se realizan en las aulas responden a una lógica que privilegia la cultura escrita y confiere un lugar secundario a dinámicas en las que la voz, el cuerpo y los oídos son clave; nos envuelve "la hegemonía del texto y la imagen como los principales modos comunicativos de la era digital" (Llinares, Fox y Berry, 2018, p. 3). De ahí que el diseño de experiencias pedagógicas significativas a partir del trabajo integrado con podcast, en aras de un aprovechamiento didáctico que fortalezca la expresión oral y la escucha eficaz traiga consigo no pocos interrogantes y desafíos: ¿cómo propiciar experiencias sonoras auténticas que le den lugar de privilegio a la voz como elemento expresivo y a la escucha como fuente de conocimiento? ¿cómo integrar el formato del podcast en nuestras clases y potenciar habilidades de oralidad y escucha reales en nuestros/as estudiantes?

Lejos de adoptar una mirada meramente instrumental o tecnófila[2] hacia los formatos «novedosos» de la cultura mediática, este trabajo pretende ofrecer algunas claves para pensar en la producción de un tipo de podcast -dentro de los tantos formatos que existen- centrado en la realización de ficciones breves ("de bolsillo"), a partir de la idea central de la "creación sonora", es decir, una composición hecha especialmente para los oídos, abrevando en cuatro elementos clásicos del lenguaje radiofónico: la voz, los sonidos, la música y los silencios.

[2] Esto es: una concepción idealizada de la tecnología, que desatiende el sentido auténtico y crítico de su incorporación en contextos educativos (Bacher, 2016).

Asimismo, motiva nuestro interés el desarrollo de una didáctica de la escucha (Negrin, Fiore y Arias, 2023) y el abordaje de la enseñanza de la producción oral en el nivel universitario, particularmente asociado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura. [3]

Podcast en las aulas

En los últimos años, la producción científica ha demostrado lo provechoso que resulta la implementación del podcast educativo como herramienta didáctica, tanto en el trabajo áulico como en la divulgación y narración de saberes científicos (Arias, 2024; Martin y Paiva, 2024).

Una de las principales potencialidades del podcast educativo se centra en la posibilidad de superar barreras temporales, geográficas, psíquicas y culturales gracias a la facilidad de adaptabilidad y flexibilidad que presenta su producción y consumo. Además, se ha constatado que promueve el conocimiento libre, fomenta el desarrollo de contenidos abiertos, incentiva el aprendizaje autónomo y potencia la diversificación de los recursos (grabaciones profesionales, grabaciones de las clases, entrevistas, entre otros), en especial a partir del uso de las tecnologías móviles para la enseñanza.

Siguiendo el recorrido que proponen Martin y Paiva (2024) sobre los podcast en ámbitos educativos, se observa que la mayoría de las contribuciones al respecto coinciden en señalar una serie de potencialidades en torno al impulso de la oralidad, el fortalecimiento del vínculo de cercanía entre docentes y estudiantes, la reconfiguración del contrato pedagógico, el enriquecimiento de la competencia comunicativa, la participación y la consideración de nuevos sentidos en las

[3] Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación «Prácticas de oralidad en las aulas universitarias: percepciones de docentes en formación» codirigido por la Dra. Marta Negrin y la Dra. Elena Molina (Universidad Nacional del Sur). Se trata de un Proyecto que hace foco en la oralidad como herramienta de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza de los géneros orales y la consideración del cuerpo y de la voz como “objetos didácticos”.

relaciones de socialidad y poder. Además, en especial en el escenario sociopolítico actual, suponen un riesgo frente a políticas de recorte presupuestario.

En esa línea, buena parte de los trabajos más recientes sobre podcast y educación refieren a la importancia que adquirió esta herramienta en el contexto de la pandemia, como recurso de "auxilio" para la enseñanza remota y *on demand*. Aseguran que fomenta capacidades de escucha, estimula la imaginación, enriquece las experiencias y los estilos de aprendizaje, potencia un usuario protagonista y se torna una herramienta democratizadora (Balducchi *et al.*, 2024).

En línea con lo señalado en estos trabajos previos, consideramos que nuestra propuesta puede representar un aporte para pensar el podcast aplicado a espacios de enseñanza de Lengua y Literatura. En particular, se propende a revalorizar los elementos propios del lenguaje radiofónico puestos al servicio del podcast (la voz, los sonidos, la música y los silencios) para crear atmósferas sonoras, contar de una manera diferente y promover un aprovechamiento estético de los aspectos narrativos y expresivos de la lectura en voz alta.

Algunas propuestas para llevar a clase

El mundo de la ficción sonora en podcast ha sido fuertemente explorado en la industria mediática española (Pedrero, 2022)[4] y las producciones dan cuenta de un arduo trabajo creativo del que forman parte guionistas, diseñadores de sonido, actores, músicos, entre otros creadores. Más allá de estas grandes producciones, que resultan inspiradoras por su calidad sonora, es sabido que la ficción en podcast también puede ser elaborada con recursos más modestos, con presupuestos y dispositivos más acotados, en entornos menos profesionales pero igualmente creativos, como nuestras aulas.

[4] Nos referiremos a ficciones sonoras como "Las cloacas del Estado", "De eso no se habla", "Volver" (Podium Podcast), "Las tres muertes de mi padre" (Cuonda), "Master" (eldiario.es), XRey (Spotify), El Desafío: ETA (Audible), entre otros.

Compartimos algunas propuestas para llevar a clase, a partir de nuestra experiencia en talleres con amplia participación de docentes de distintas áreas y estudiantes universitarios avanzados.[5] Para contribuir a la sensibilización sonora en torno a la producción y escucha de podcast, ofrecemos dos actividades de apreciación y análisis (creación sonora 1 y 2), a los fines de observar distintas maneras de poner en juego y ponderar los elementos del lenguaje radiofónico.

Creación sonora 1

Uno de los creadores sonoros más reconocidos en el campo de los podcast de ficción española es Teo Rodríguez.[6] Su trabajo como diseñador sonoro y guionista consiste en, a partir de un texto fuente de creación original, elaborar una pieza digital que se convierte en una auténtica creación sonora. Reproducimos aquí un fragmento de unos de los textos denominado "Juntos": "Ella le dijo a su hija que no había sido culpa suya, que pronto él volvería a estar con ellas. Entonces se escuchó un disparo. La puerta se abrió. Los tres volvían a estar juntos". A partir de este texto, realizó la siguiente pieza sonora (Imagen 1).

Ahora bien, ¿cómo logró convertir esas líneas de texto en una pieza sonora? ¿Cómo logró esa trasposición entre un texto breve (mudo) y el podcast (sonoro)? Fundamentalmente, Rodríguez apela al uso estratégico y planificado de los cuatro elementos distintivos del lenguaje sonoro y se toma algunas licencias respecto del texto fuente.

A través del uso cuidado de los efectos logra crear una ambientación, que aporta un marco para el paisaje sonoro que se pretende pincelar. Se trata de un

[5] Nos referimos a una serie de talleres (virtuales y presenciales) realizados en torno a las producciones de "ficciones sonoras de bolsillo" en formato podcast. A partir de 2023, en el marco de la presentación del libro *Jugadas Maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura,* diseñamos jornadas de lectura y grabación de podcast en vivo, en las que participaron docentes y estudiantes de Bahía Blanca, Viedma y Patagones. Los episodios se alojan en este canal de *Spotify*: https://open.spotify.com/show/25D2WPAEam4mNXyH5yT7KW?si=9ed39dff75e745e1

[6] https://www.teorodriguez.com/

ambiente descuidado, desagradable, que se encuentra poco habitado y para generarlo Rodríguez apela, entre otros aspectos, al sonido de las moscas de fondo, elemento ausente en el texto original. Esa adición del efecto sonoro insistente de las moscas colabora en la configuración de la escena y revela la función ambiental, descriptiva y expresiva (Arias García, 2019) que adquieren los sonidos en el relato, es decir, este efecto refuerza la sensación de incomodidad y malestar transmitidas por el estado anímico de los personajes y la situación.

Este aspecto revela que un podcast con una buena atmósfera consigue despertar algo en el interior de los/as oyentes y logra evocar imágenes:

> la atmósfera describe el entorno: qué hay alrededor del narrador, qué se ve y se oye, cómo es el paisaje, si hace frío o calor, qué cara pone un testimonio, cómo huele el lugar, cómo es la mirada, la voz, la casa del entrevistado. Se trata de trasladar al lector al mismo lugar desde el que se habla (Carretero, 2017 en Orrantia, 2019, p. 226).

Por su parte, hay objetos cuyos sonidos son reproducidos en la ficción pero no son verbalizados por las voces que llevan adelante los diálogos. Tanto el disparo, como el timbre y el sonido de apertura de la puerta aportan un carácter narrativo a la escena y contribuyen a la progresión de los hechos y la transición espacial de las acciones, prescindiendo de la necesidad de nombrar "se escuchó un disparo. La puerta se abrió". Esa sustitución conduce a un aprovechamiento planificado de los elementos sonoros y una correlación estratégica entre palabras y sonidos, dado que estos logran *per se* reconstruir acciones que no necesitan de palabras ni de otros apoyos.

La interpretación de las voces mediante el uso estratégico de pausas, vocalizaciones (llantos, gemidos), el dominio de la intensidad vocal (susurros) y la reverberación que deja entrever lo deshabitado del espacio, le otorga dramatismo y verosimilitud a la escena, de modo que toda la pieza gira en torno a la tensión, el elemento de la culpa, la separación de la unidad familiar y la esperanza en volver a juntarse. Las voces no se aprecian en el mismo plano sonoro; hay un juego de espacialidades y movimientos que le otorgan espesor a la producción.

En coorientación con el drama que propone la trama, la aparición sutil de la música conduce a mantener la tensión y se convierte en otro elemento ambiental y ornamental que, en un sentido componencial, contribuye al sostenimiento de la tensión narrativa.

En este caso, el diseñador de sonido se vuelve un intérprete, casi como un "orfebre que minuciosamente labra sonidos" (Orrantia, 2019, p. 234). En la creación sonora, toda la pieza y sus elementos constitutivos están planificados para ser escuchados y la tensión sonora se mantiene gracias a la colaboración integral de los cuatro elementos percibidos por el canal auditivo: voces, sonidos, música y silencios.

Creación sonora 2

La siguiente creación fue realizada por docentes y estudiantes, en el marco de los talleres de ficciones sonoras en podcast. Reproducimos dos de las microficciones recreadas por los/as docentes participantes:

> Microficción 1 "Tentación" (Tradición oral)
> La serpiente le dijo a Eva: - ¡Comé la manzana!
> Eva dijo: ¡No, no!
> ¡Comé la manzana vas a ser inmortal!
> ¡No, no no! Dijo Eva.
> ¡Comé la manzana vas a ser sabia!
> ¡No, no no! Dijo Eva.
> ¡Comé la manzana vas a tener poder!
> ¡No, no no! Dijo Eva.
> ¡Comé la manzana, comé la manzana que… que no engorda!
> Y Eva la comió
>
> Microficción 2 "La Principeadicta" (Caloi)
> Ella era Principeadicta, nadie le había explicado que los príncipes azules destiñen en el primer lavado. Así que se hizo una lista con todos los hombres del mundo para encontrar el verdadero amor que solo se lo daría un príncipe azul.
> Y empezó a tachar de su larga lista: a los casados, a los divorciados que hablan muy mal de la ex, a los viudos que hablan muy bien de la finadita, a los muy altos, a los muy bajos, a los muy gordos, a los muy flacos, a los que viven con la mamá, a los que miran solamente futbol. De la larga lista solo le quedaron tres. Ella dijo:

> ¡Con mi papá y con mi amigo gay no!
> Así que fue al único que le quedaba y le correspondía. Pero él, él ya la había borrado de su lista, cuando borró a las tontas que todavía piensan que existen los príncipes azules.

A partir de la lectura de ambos microcuentos, los/as participantes lograron esta versión en podcast (Imagen 2).

Ahora bien, ¿cómo pudieron trasponer estas microficciones en piezas sonoras? Al igual que Rodríguez, los/as docentes también echaron mano de los elementos del lenguaje sonoro con un fin estratégico.

Los elementos preponderantes en ambas producciones son las voces y los efectos sonoros. Las voces dan cuenta de un trabajo previo y de una serie de decisiones tomadas en torno a la lectura expresiva y la distribución de fragmentos del texto. En "Tentación", por caso, la voz masculina se reserva para asumir el rol de narrador, mientras que los timbres femeninos se distribuyen entre la voz de Eva y la de la serpiente. Las voces que interpretan a Eva están trabajadas y pensadas desde lo colectivo: intervienen varias participantes, al mismo tiempo, para corear firmemente "¡no, no, no!". La voz de la serpiente adquiere una tonalidad grave, asume una intención persuasiva y su aparición se complementa el sonido de escrupillos, que evoca la cola de una víbora cascabel y produce una identificación tímbrica entre este sonido y el personaje. Resulta interesante observar cómo se abordaron las inflexiones de las voces (con variaciones y pausas) para evitar la monotonía de un microcuento cuyo principio constructivo se basa en la repetición de los diálogos para provocar el efecto sorpresivo del final.

En este sentido, se observa que la interpretación de la lectura para el podcast no se asemeja al teatro ni al cine:

> requiere de cierta técnica específica relacionada con el hecho de trabajar solo con sonido y de que la voz sea el único vehículo de comunicación y expresión (...). Hacer planos sonoros, proyectar, crear efectos de sonido como un beso por ejemplo, durante la interpretación (Orrantia, 2019, pp. 198-199).

En "La Principeadicta", por su parte, adquiere protagonismo una sola voz narradora, que apela al uso premeditado de pausas y de una clara búsqueda

expresiva de ironía. Con simples objetos se acentúa la idea del amor y se hace hincapié en pausas estratégicas que separan cada elemento de la enumeración "a los casados, a los divorciados que hablan muy mal de la ex, a los viudos que hablan muy bien de la finadita, a los muy altos, a los muy bajos (…)", intercalado con el sonido de rotura de papel, a los fines de reforzar la actitud de descarte de los pretendientes. Como elemento de cierre, se acude a la trompeta icónica que remite a un *game over*, aspecto que refuerza el efecto del desenlace.

A pesar de ser narraciones breves que no fueron expresamente escritas para ser recreadas en un podcast y a pesar del escaso tiempo con el que se contó para la producción, los/as docentes lograron emplear estratégicamente los recursos sonoros:

- Voces: lograron emisiones al unísono para representar la voz de Eva y dotarla de un sentido colectivo y grupal, distinguieron voces de narrador y personajes a partir de la discriminación de distintos timbres y tonos, jugaron con el agravamiento de la voz para representar a la serpiente, incorporaron suspiros, generaron el sonido de trompeta en escala descendente, entre otros.
- Sonidos: acudieron a instrumentos sonoros (huevos rítmicos de percusión, ocarinas, xilofones, palos de lluvia) y objetos cotidianos (papeles, silbatos, libros).
- Pausas: produjeron pausas, no motivadas por los signos de puntuación, que aportaron efectos de sentido a la lectura en voz alta (suspenso, intriga, comicidad).

Preguntas para motivar la reflexión en la escucha

Con el fin de revalorizar la instancia de escucha de las creaciones sonoras 1 y 2, se propone una jornada de socialización en clase. Algunos disparadores para iniciar la conversación pueden ser:

- ¿Qué voces intervienen en los podcast? ¿Qué roles asumen en la ficción? ¿Se recrean personajes? ¿Cómo podríamos describirlos a partir de lo escuchado? ¿Por qué?
- ¿Cómo se construye y recrea la escena del microrrelato? ¿Qué sonidos aparecen y qué información aportan? ¿Con qué finalidad? ¿Ambientan, describen, narran, conceden expresividad o decoran el episodio?
- ¿Qué función adquieren los efectos sonoros respecto del contenido del texto fuente? ¿Los sonidos "traducen" el texto y repiten la misma información u ofrecen un contenido adicional?
- ¿Qué efectos cobra la música? ¿Cuándo puede contribuir al sentido global de la pieza y cuándo no?

Reflexiones finales

A través de nuestra propuesta pretendemos motivar la reflexión en torno al uso del podcast para fortalecer la expresión oral y la escucha. Recuperando nuestros interrogantes iniciales, el diseño de una experiencia sonora centrada en la producción y recepción de podcast de ficción ¿en qué mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión oral y en qué medida esto redunda en el desarrollo de una escucha atenta?

Consideramos que la producción de ficciones sonoras en podcast motiva una primera interpretación del texto y una (segunda) reinterpretación, de cara a su recreación como pieza sonora y su recepción exclusiva a través del canal auditivo. Por un lado, conduce a pensar qué es lo que se va a representar, qué se va a contar y, por otro, cuáles son los elementos constitutivos de una secuencia narrativa

clásica: quién narra, qué personajes/voces intervienen, qué acciones realizan, en qué entorno, entre otros aspectos.

Este reconocimiento de los constituyentes de la situación enunciativa del texto serán el punto de partida para la toma de decisiones de las voces intervinientes en la pieza: cuál será la clave que se imprimirá a la lectura por parte del narrador (el tono irónico de "La Principeadicta" dista mucho del tono dramático de la ficción "Juntos"). De igual modo, las voces que interpretarán a los personajes también requieren de una refinada "selección" y de una sólida práctica para lograr una entonación apropiada de los parlamentos.

En un sentido amplio, el trabajo con ficciones sonoras en podcast fomenta el pensamiento creativo dado que implica expandir la escena provista por el texto y recrearla con efectos sonoros o musicalizaciones que sitúen a quien escucha en el marco espacial que se pretende generar. Esto invita a imaginar, pensar, discriminar auditivamente texturas, materiales, efectos y a integrarlos estratégicamente, guardando verosimilitud respecto del ambiente que se quiere recrear. El proceso de experimentación y creación de podcast a partir de textos literarios contribuye al desarrollo de habilidades tecnológicas, cognitivas y sociales de los/as estudiantes, dado que implica la participación activa sobre las decisiones del texto, la creatividad y la generación de nuevas formas de aprendizaje en las que la única vía de comunicación es la voz y el único canal de recepción es el oído.

En suma, la producción de una ficción en podcast concebida como "creación sonora" colabora con la sensibilización auditiva hacia el sentido de las palabras (en tanto materialidad y contenido), los objetos, la música y la voz en todo su sistema paralingüístico. Se aspira, de esta forma, a poder inspirar futuras experiencias pedagógicas para la enseñanza de la lengua y la literatura ancladas en la integración productiva del podcast educativo como herramienta que no solo refuerza el sentido estético de las palabras, la música, los sonidos y las pausas, sino que potencia el valor pedagógico de la escucha en las aulas.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Código QR para acceder al podcast “Juntos”. Fuente: Podium Podcast. [Imagen código QR]. https://www.podiumpodcast.com/podcasts/deja-que-te-cuente-podium-os/

Imagen 2. Código QR para acceder al podcast “La tentación” y “La Principeadicta”. Fuente: elaboración propia [Imagen código QR]. https://open.spotify.com/show/25D2WPAEam4mNXyH5yT7KW?si=69351cdef2fb499f

Referencias bibliográficas

Arias García, E. (2019). Los efectos sonoros en las series radiofónicas: el caso de la serie policíaca Taxi Key. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 12(2), 142-165. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6403

Arias, M. A. (2024). El podcast como herramienta de divulgación científica. Comunicar para los oídos. *Question.* (En prensa)

Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas*. Paidós Comunicación.

Balducchi, C., Espinoza, J., de Vega, J.M, Franceschi, M.J y Morzilli, M. (15-19 de 2024). *Edupódcast: un espacio para escuchar(nos) y aprender* [Ponencia]. 5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Llinares, D., Fox, N. y Berry, R. (Eds.). (2018). *Podcasting New Aural Cultures and Digital Media.* Palgrave Macmillan.

Martin, M. V. y Paiva, J. B. (15-19 de agosto de 2024). *Mapeo de la literatura sobre podcast y educación* [Ponencia]. 5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Méndez-Guerrero, P. (2022). Producción de podcast en la UNED en la era de la audificación del internet. *Revista Espiga,* 21(44), 209-221. Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica.

Negrin, M. (2023). *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura.* Miño y Dávila.

Negrin, M., Fiore, N. y Arias, A. (9-11 de noviembre de 2023). *Aproximaciones a una didáctica de la escucha* [Ponencia]. VIII Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad (CORALIS), Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

Ormaechea, A. y Fernández Delkader, P. (2019). Un viaje a través del audio. *Telos*. https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-111-asuntos-de-comunicacion-ana-ormaechea-pablo-fernandez-delkader-asi-escuchamos-un-viaje-a-traves-del-audio-consumo-podcast/.

Orrantia, A. (2019). *Diez claves para contar buenas historias en podcast. O cómo producir contenidos en un entorno digital cambiante*. Editorial UOC.

Pedrero, L. (18 de enero de 2022). La renovación digital del relato informativo sonoro: el auge del podcast narrativo. *El Periscopio*. https://mip.umh.es/blog/2022/01/18/la-renovacion-digital-del-relato-informativo-sonoro-el-auge-del-podcast-narrativo/.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf.

LITERATURA E INFANCIAS: MODOS DE LEER Y EXPERIENCIAS DE MEDIACIÓN LECTORA EN LAS SALAS, LAS AULAS Y LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.

Tejiendo tramas de mediaciones lectoras en Sala de 1. Intervenciones docentes: otros caminos posibles

Paula Batalla[1]
Dámaris Susbiela[2]

Introducción

La siguiente comunicación de experiencia se desarrolla en el Jardín Maternal del Centro (UNICEN) y tiene su base en la revisión del posicionamiento fundante, propuestas didácticas, intervenciones docentes y procesos de aprendizaje en torno a la Biblioteca de Sala de 1 año (año 2023) integrada por niños y niñas con trayectoria escolar dentro de nuestra Institución y niños/as ingresantes.

Contextualización

Los orígenes de esta institución se remontan al año 2014, cuando por iniciativa de los gremios docente y no docente y de la Secretaría Académica de la UNICEN se crea el Jardín, que aloja a hijos/as de estudiantes, docentes y no docentes.

[1] Profesora de Educación Inicial, UNICEN. Especialista de Nivel Superior en Educación Inicial: el cuidado y la enseñanza de la primera infancia. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Cohorte 2021. "Actualización Académica en Primeras Infancias"- INFOD- Nuestra Escuela. Ministerio de Educación Argentina. 1er. Cohorte. RESOL -2022- 2310 - APN- ME. Título en trámite. Correo electrónico: paulabbatalla@gmail.com

[2] Profesora y Licenciada en Educación Inicial, UNICEN. Especialista de Nivel Superior en Educación Maternal, InFoD-Nuestra Escuela. Ministerio de Educación Argentina. RESOL. MEN 2604/15. Especialista de Nivel Superior en Educación Inicial: el cuidado y la enseñanza de la primera infancia. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Cohorte 2021. "Actualización Académica en Primeras Infancias"- INFOD- Nuestra Escuela. Ministerio de Educación Argentina. 1er. Cohorte. RESOL -2022- 2310 - APN- ME. Título en trámite. Correo electrónico: damarisjulietasusbiela@gmail.com

Comenzar a andar un incipiente proyecto educativo implicó construir acuerdos organizativos y pedagógicos. Para la creación de una Biblioteca Institucional, se pautaron aspectos físicos, organizativos y didácticos. El espacio físico de la misma, fue pensado y diseñado para que los/as niños/as tengan diversas oportunidades de acceder de forma autónoma a los materiales. Cada año el equipo docente realiza exhaustivas búsquedas en editoriales, seleccionando ejemplares para enriquecer y ampliar la biblioteca con libros de calidad literaria, diversidad de autores, ilustradores, editoriales y géneros.

En consonancia, asumimos la importancia de nuestro rol como mediadores/as culturales, posicionándonos como adultos/as disponibles para leerles con continuidad, a modo de puentes que garanticen que niños y niñas tengan múltiples oportunidades de leer diversidad de libros para construirse paulatinamente como lectores críticos y sensibles. Tal como plantea Graciela Montes (2006), podemos pensarnos como mediadores en la medida en que "demos de leer", pero no como una "dádiva", sino más bien en una habilitación para la experiencia: "Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector" (p. 8).

Es decir, este acercar implica dar la voz, cuerpo, mirada, emotividad y dar el libro. Coincidimos con lo que plantea María Emilia López (2020), los bebés/as no llegan a los libros si no hay adultos/as que los pongan a su alcance para ser leídos a través de su "voz prestada". De esta manera, como institución educativa, fuimos construyendo paulatinamente las "ocasiones de lectura" en al menos 3 ejes, con acciones en torno a la Biblioteca Institucional, sobre las que seguimos trabajando con continuidad:

La "Biblioteca sin fronteras", con una apertura hacia la comunidad educativa y la comunidad en general donde, por un lado, desarrollamos diversidad de

propuestas para dar a conocer nuestro posicionamiento al abordar la Literatura y, por otro, generamos ocasiones para disfrutar de situaciones de lectura colectiva.

El "Préstamo de libros" desde las salas hacia las familias, con un ritmo semanal, donde seleccionamos un corpus de libros siguiendo diferentes criterios y los disponemos para que al ser elegidos por los niños y las niñas puedan llevarlos a casa durante el fin de semana y leerlos en el contexto hogareño.

La "Biblioteca de Sala", en la que se desarrollan acciones en el contexto áulico de las tres secciones (sala de bebés, sala de 1 año y sala de 2 años). En cada una de ellas las propuestas de prácticas lectoras van cobrando particularidades según las características del desarrollo, la organización del espacio físico, los agrupamientos, los caminos lectores recorridos y por recorrer; poniendo énfasis en la continuidad, gradualidad y reiteración de las lecturas.

En las planificaciones sobre la Biblioteca de Sala en Sala de 1 año de Batalla y otros (2023), podemos encontrar los siguientes fragmentos que dan cuenta del posicionamiento institucional sobre este espacio de lectura:

> Desde el Proyecto Institucional de Biblioteca pensamos e incorporamos la Biblioteca de sala como un espacio cotidiano cercano, dinámico, vivo y cambiante; un lugar de referencia al cual acudimos para explorar, consultar, buscar información, profundizar sobre un tema, disfrutar, incluir nuevos títulos. Estos espacios están construidos por determinados criterios de selección, lo que permite profundizar las experiencias lectoras según cada estilo, género, tema, autor del corpus elegido.
> El material de la biblioteca de sala se renovará periódicamente garantizando la interacción con textos de calidad, ofreciendo la posibilidad de un trabajo basado en la diversidad literaria, pero a su vez también garantizará el criterio de progresión y continuidad que nos permitirán frecuentar el encuentro con dichos libros a través de determinadas propuestas. Algunas de ellas serán: exploración individual y acompañada de libro, lectura individual y grupal de textos, alfombras y mesas, préstamos y devolución de libros (p. 1).

Procesos reflexivos

Con el equipo de trabajo del Maternal, siempre estamos en la búsqueda de una formación docente continua, que nos permita mantenernos actualizadas/os y en

constante revisión. Junto a otras docentes transitamos por dos recorridos formativos: la Actualización Académica en Primeras Infancias dictada por el Infod (2022/23) y el Taller Anual de Crianza Poética (2023) dictado por la Sala Abierta de Lectura perteneciente al Municipio de Tandil; que nos movilizaron para revisitar nuestras prácticas áulicas en torno a la lectura. Es por eso que, a partir del análisis de planificaciones de años anteriores, del proyecto institucional y de grupos de discusión sobre la temática en reuniones del equipo docente, nos iniciamos en la búsqueda de propuestas alineadas a la identidad específica del primer ciclo del Nivel Inicial.

Como dupla docente, entramos en diálogo con varios autores/as para repensar este proceso: "despojarse de una variada gama de hábitos y tendencias de otros niveles de enseñanza" (Feder, 2001, p. 22), evaluar la rigidez en los formatos, "desarmar los formatos escolarizados" (Violante, 2020, p. 298), considerar los acuerdos al interior de la institución en relación al proyecto de biblioteca y construir nuestros propios acuerdos en el abordaje del mismo en la sala. Coincidimos con Fairstain y Mayol Lasalle (2022) en la necesidad de un cambio de paradigma en el diseño de las propuestas, ya que

> La educación en primera infancia, tomada en serio, necesita ser transformadora y no reproductora. Escuchar a los y las bebés, esperar sus tiempos, seguir su juego, en lugar de que sean ellos quienes deban seguirnos, escucharnos, y esperarnos, implica una profunda ruptura con los modelos heredados de la pedagogía de otros niveles educativos (p. 82).

Al mismo tiempo, recuperar nuestras propias biografías escolares, nuestros propios caminos lectores y nuestro vínculo con lo literario, los modos aprendidos acerca de los cuidados y la "sacralización" de los libros, nos permitió poner en palabras sentimientos y emociones, y convicciones personales que nos llevaron a interpelarnos en algunos sentidos: ¿qué nuevos acuerdos podíamos generar como adultos/as para acercar a las infancias a los libros de maneras amorosas? ¿Qué mirada teníamos sobre las formas en que las infancias construyen sus primeras aproximaciones a los libros? ¿Cuáles eran y serían nuestras acciones para

acompañarlas? ¿Qué incidencia podría llegar a tener en el camino lector de cada niño/a?

Transiciones

A continuación, retomaremos la transición desde algunos acuerdos elaborados con el equipo docente hacia las nuevas decisiones didácticas acordadas como dupla pedagógica, en el interior de la sala, recuperando las voces de las familias como testigos (aunque también implicadas) de estos procesos.

De la mirada adultizada de la lectura a la lectura multimodal

Uno de los primeros acuerdos que pautamos a nivel institucional es el cuidado de los libros cuando los/as bebés/as, niños y niñas están en contacto con ellos. Todos/as coincidimos en lo valiosos que son los libros como legados culturales, los precios elevados que tienen en el mercado y lo costoso que resulta reponerlos; en consiguiente, la necesidad de velar por un uso cuidadoso y monitoreado por las personas adultas que acompañaban. También, teniendo en cuenta los modos de acción exploratoria sobre los libros propios de estas edades, se ofrecían libros de goma, de tela, "lo más usados" o de cartoné, con textos cortos y prevalencia de imágenes "sencillas" como en una progresión del soporte y del contenido, hasta llegar a los libros con tapa y hojas blandas, textos más largos, imágenes más complejas; en la búsqueda de calidad literaria, pero sin poder garantizarla.

Siguiendo especialmente a María Emilia López (2022), y sus investigaciones en este campo basadas en la observación y la conceptualización, pudimos reflexionar acerca de que los/as bebés/as leen desde que nacen, desde "la cuna" construyen sentido sobre las cosas del mundo; es decir propone un concepto ampliado de la lectura alfabética convencional. Lo primero que leen es el "rostro-libro" de la madre, el padre, sus figuras de apego y todas las personas que participan y comparten la crianza. Aprenden a descifrar las emociones e

interactuar a partir de lo que ellos y ellas provocan con las respuestas que reciben a cambio. Así llegamos al concepto que esta autora propone, a la lectura multimodal que realizan usando todos los sentidos: el oído, la mirada, el tacto, la boca. En conclusión, leen con todo el cuerpo.

Revalorizar nuestro rol como mediadores culturales, alojar esos modos como oportunidades y acompañar los procesos hasta que esas manos pequeñas intentan abrir el libro para que un mundo desconocido se despliegue, nos permitió construir nuevas intervenciones en cada acercamiento a los mismos. Fuimos vivenciando la transición desde una selección acotada en base a criterios literarios y de soportes, hacia una selección basada en la calidad literaria ampliando el universo. Desde "No muerdas el libro que se rompe" hacia "Estás leyendo el libro. Vení que te acompaño y lo leemos juntos/as". A partir de la observación de las acciones e interacciones de los niños y las niñas en la sala en los momentos de lectura, y de los relatos de las familias en las fichas de devolución[3] de los préstamos de libros, podemos decir que hospedar la lectura multimodal nos permitió acompañar amorosamente esos primeros acercamientos para llegar gradualmente al interés por el contenido del libro.

Para ello, analizaremos un ejemplo: Lorenzo atravesó su primera experiencia en el Jardín en Sala de 1. De acuerdo a lo manifestado por su familia en la entrevista inicial, no tenía contacto con libros. Por lo tanto, sus primeros acercamientos fueron vivenciados en la sala. La Biblioteca de Sala se inició con el abordaje de una selección de textos bajo el criterio de recuperar el acervo cultural a través de libros cuya temática fueran juegos y canciones de tradición popular, siendo ésta la primera que salió en préstamo. Lorenzo manifestaba interés por "Pasará, Pasará", de María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg (Imagen 1), ilustrado

[3] Dispositivo elaborado en conjunto con el equipo de docentes y gestión, que se entrega a las familias junto a cada préstamo de libros. Se conforma a partir de interrogantes que tienen como finalidad indagar sobre el momento de lectura en el hogar. Su principal propósito es acompañar devoluciones de préstamo en la sala, y a través de su lectura orientar estos primeros intercambios en torno a la literatura.

por Mariana Ruiz Johnson. Sus primeras lecturas multimodales se observaban en acciones tales como morder el libro, abrirlo, arrojarlo, y poco a poco comenzó a emerger el interés por el contenido: la búsqueda por los detalles en las ilustraciones, señalamientos, balbuceos y sonidos alusivos a los personajes de la historia. Esta evolución se ve reflejada en las devoluciones de los préstamos (Imagen 2 y 3) que nos hace la familia de Lorenzo, quien elige el libro en más de una oportunidad, demostrando así también sus gustos y preferencias lectoras.

Se puede observar cómo los aprendizajes construidos en torno a la lectura multimodal se sostuvieron a lo largo del tiempo, ya que en otros préstamos con diferentes criterios la familia continúa haciendo hincapié en estas prácticas lectoras (Imagen 5). En este caso el libro elegido por Lorenzo fue "Federico dice no" (Imagen 4) de Graciela Montes y Claudia Legnazzi.

De las propuestas de lectura sistematizadas a las lecturas espontáneas

En nuestra sala la biblioteca toma la forma de un bolsillero colgado en una pared a la altura de los/as niños/as, con bolsillos realizados en nylon transparente que permiten visualizar las tapas de los libros que aloja. Es decir que está "al alcance", invitando para que se acerquen y puedan elegir qué leer. Sin embargo, las propuestas de lecturas grupales o individuales eran sincronizadas y se habilitaban sólo si estaban explicitadas en la planificación de la agenda diaria o haciendo una excepción flexibilizando un poco lo programado. Ante las múltiples ocasiones en que los niños y las niñas se acercaban a buscar un libro, como la propuesta de ese momento en la sala era otra, las docentes solíamos responder con: "esperá un ratito que ahora estamos jugando con otra cosa…" o "más tarde vamos a mirar y leer libros todos/as juntos/as en la alfombra".

El cambio fue rotundo cuando comenzamos a preguntarnos por qué teníamos esa estructura. Si nuestro propósito era propiciar el gusto por la lectura y formar una comunidad de lectores, decir tantas veces la palabra "no" nos

representaba una gran contradicción. “Nos dimos el permiso para dar permisos”, de habitar la biblioteca a lo largo de la jornada, siempre que pudiera por lo menos una de las docentes acompañar esas lecturas, es decir, estar disponible corporal y amorosamente. Nuestras intervenciones fueron modificándose: “¿Tenés ganas de leer un libro? Yo te acompaño, ¿querés?” y así ofrecer el regazo para anidar las lecturas en voz, para lecturar, según López (2020):

> Lecturar reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso lecturar supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia (p. 31).

Es en este sentido que, junto a esta autora, pudimos reflexionar e instalar en la sala una nueva construcción del tiempo: tiempo interno de quien lee, y tiempo externo, el que construimos como adultos/as mediadores, cuando suspendemos y pausamos todo lo que sucede en el entorno para instalar la situación de lectura y acompañar uno a uno, con lecturas en intimidad. Esos momentos de “suspender” el entorno, aún sosteniendo la mirada sobre cada uno/a, se tornaron un baño narrativo que arrulló las propuestas de cada mañana.

Al habitar la biblioteca de sala cada día se multiplicaron los encuentros con los libros, mostrándonos como modelo lector y acompañando los procesos individuales, alojando las subjetividades y respetando los tiempos reales de lectura de cada niño/a. De esta manera se hizo visible la construcción de una comunidad de lectores experimentados/as, con gustos definidos y preferencias literarias, avezados para encontrar y señalar detalles en las ilustraciones, anticipar formatos de lectura, reconocer títulos, responder a interrogantes aportando información. La lectura prevalecía entre otras opciones de exploración y juego; lo que sucedía nos sorprendía día a día y eran inagotables las ganas y la necesidad de acercarse a buscar un libro (y compañía) para lecturarnos.

Analizaremos un segundo ejemplo: Gino contaba con trayectoria en la institución, pues había transitado por Sala de bebés. Al mismo tiempo, su hermano mayor también concurría al Jardín, por lo tanto había vivenciado variadas experiencias con los libros acompañado también por su familia. La Biblioteca de Sala se inició con el abordaje de una selección de textos bajo el criterio de recuperar el acervo cultural a través de libros cuya temática fueran juegos y canciones de tradición popular, siendo ésta la primera que salió en préstamo. Gino manifestaba interés por "Cucú la rana" de María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg (Imagen 6), ilustrado por Nora Hilb, acercándose en reiteradas oportunidades de manera espontánea a la Biblioteca para elegirlo y buscar compañía para realizar las lecturas. A través de las devoluciones que realiza su familia (Imagen 7 y 8), se puede ver cómo encuentra un elemento en particular (cuchara) que señala, buscándola a lo largo de toda la historia y progresivamente descubre otros personajes a través de una observación detallada y minuciosa. En un primer momento reitera fragmentos, leyendo y cantando hasta llegar a completar la totalidad de la historia, balbuceando. Adquirió la práctica de reiterar las lecturas en muchas ocasiones, y buscar compañía para hacerlo (mamá y hermano). En las sucesivas devoluciones de préstamos se visualiza cómo Gino pudo sostener y complejizar las prácticas lectoras. En estos préstamos en particular, en los que repite la elección de "Federico y el Mar" (Imagen 9) de Graciela Montes y Claudia Legnazzi, nos interesa señalar la lectura multimodal que se observa en la reiteración del fragmento "El agua viene y se va", en la que retoma un movimiento corporal con los brazos que compartimos en la sala cada vez que nos lecturábamos juntos (Imagen 10 y 11).

Primeras reflexiones y nuevos desafíos

La historia sin fin. La historia del lector, que comienza, ya vimos, precozmente, cuando no es dueño todavía de la palabra (no digamos ya de la letra), es una

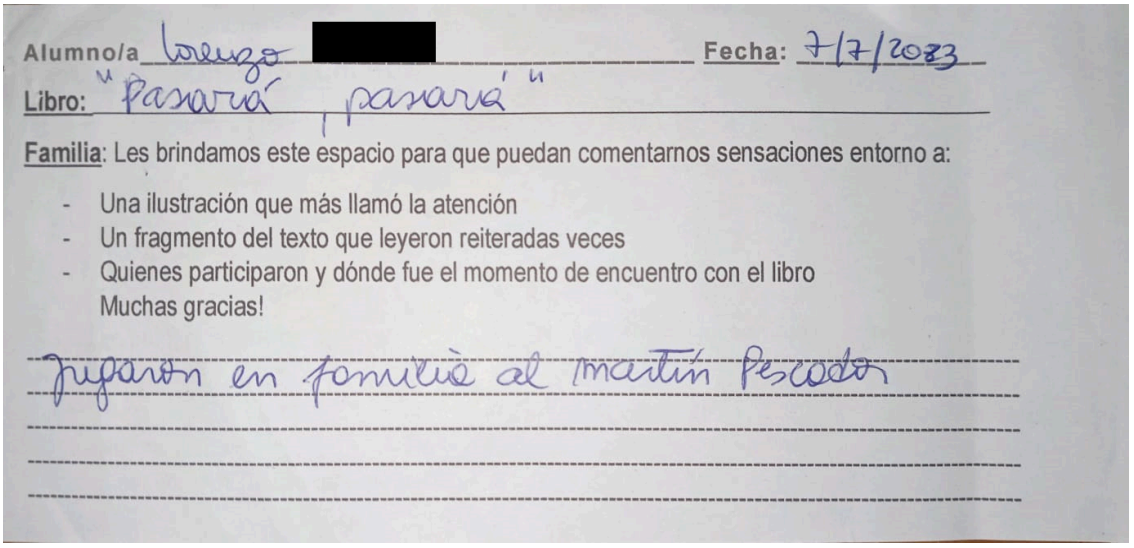
historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización ni termina en tercer grado, ni en séptimo, ni en la universidad. La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre quedarán lecturas por hacer tapiz por tejer y destejer. También puede haber, de tanto en tanto, algún otro "maestro", como el de la sociedad del aula, que nos dé espacio, tiempo y compañía, nos insufle confianza y nos deje leer (Montes, 2006).

Anidar el encuentro con lo poético como dupla pedagógica significó repensar nuestro posicionamiento en cuanto a las primeras aproximaciones a los libros y lo literario en las infancias, flexibilizar formatos, abonando a la especificidad del primer ciclo del Nivel Inicial, teniendo en cuenta las subjetividades de quienes conforman la sala. Llegamos a nuevos acuerdos sobre nuestras intervenciones pedagógicas conformando un andamiaje necesario para hospedar modos de leer y conocer el mundo; respetando nuevas construcciones de tiempos didácticos y sobre todo personales, y fomentando el derecho al libro como un derecho físico (lectura multimodal), mental, emocional, afectivo y cultural.

Entretejer estas redes hacia el interior de la institución se presenta como un nuevo desafío que estamos decididas a emprender para reflexionar en conjunto con todo el equipo docente y de gestión. Esto implica, sin lugar a dudas, realizar una revisión de nuestro proyecto institucional de Biblioteca y las convicciones que le dan sustento pedagógico para modificar, sostener y elaborar decisiones en torno a las acciones desarrolladas en 3 ejes: Biblioteca de Sala en cada una de las secciones; Biblioteca sin Fronteras y Préstamo de libros. Convencidas de que la trama sostiene, cobija, entrelaza, impulsa y nos abriga.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. “Pasará, Pasará”, de María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg, ilustrado por Mariana Ruiz Johnson.



Alumno/a Lorenzo [redacted] Fecha: 7/7/2023

Libro: "Pasará, pasará"

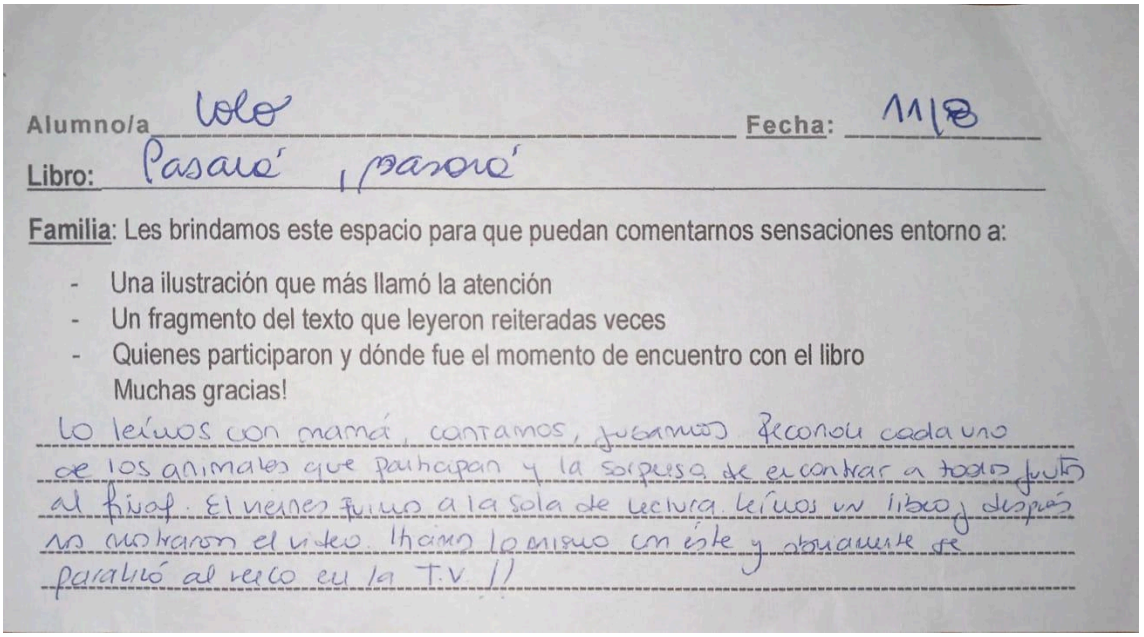
Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

- Una ilustración que más llamó la atención
- Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
- Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro

Muchas gracias!

Jugaron en familia al martín Pescador

Imagen 2. Ficha de devolución.



Alumno/a Lolo Fecha: 11/8

Libro: Pasaré, pasaré

Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

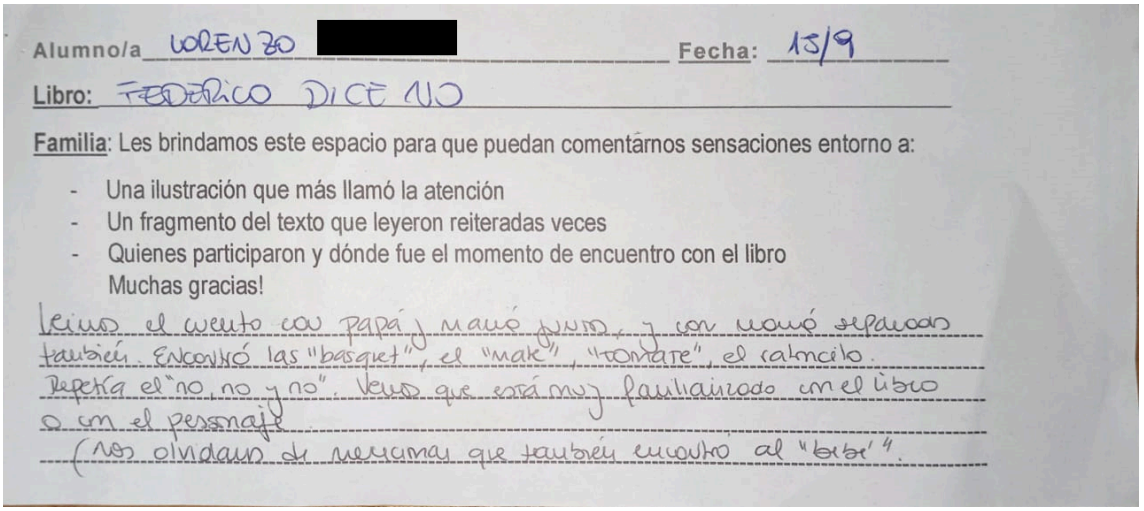
- Una ilustración que más llamó la atención
- Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
- Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro

Muchas gracias!

Lo leímos con mamá, contamos, jugamos. Reconoció cada uno de los animales que paticapan y la sorpresa de encontrar a todos juntos al final. El viernes fuimos a la sala de lectura. Leímos un libro y después nos mostraron el video. Hacen lo mismo con este y obviamente se paralizó al verlo en la T.V.))

Imagen 3. Ficha de devolución.

Imagen 4. “Federico dice no” de Graciela Montes, ilustrado por Claudia Legnazzi.



Alumno/a LORENZO [redacted] Fecha: 13/9

Libro: FEDERICO DICE NO

Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

- Una ilustración que más llamó la atención
- Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
- Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro

Muchas gracias!

Leimos el cuento con papá y mamá juntos, y con mamá separados también. Encontró las "basquet", el "mate", "tomate", el calmcito. Repetía el "no, no y no". Vemos que está muy familiarizado con el libro o con el personaje.

(Nos olvidamos de mencionar que también encontró al "bebe".

Imagen 5. Ficha de devolución.

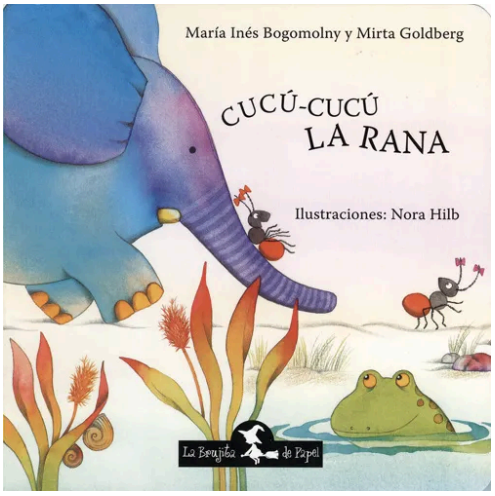
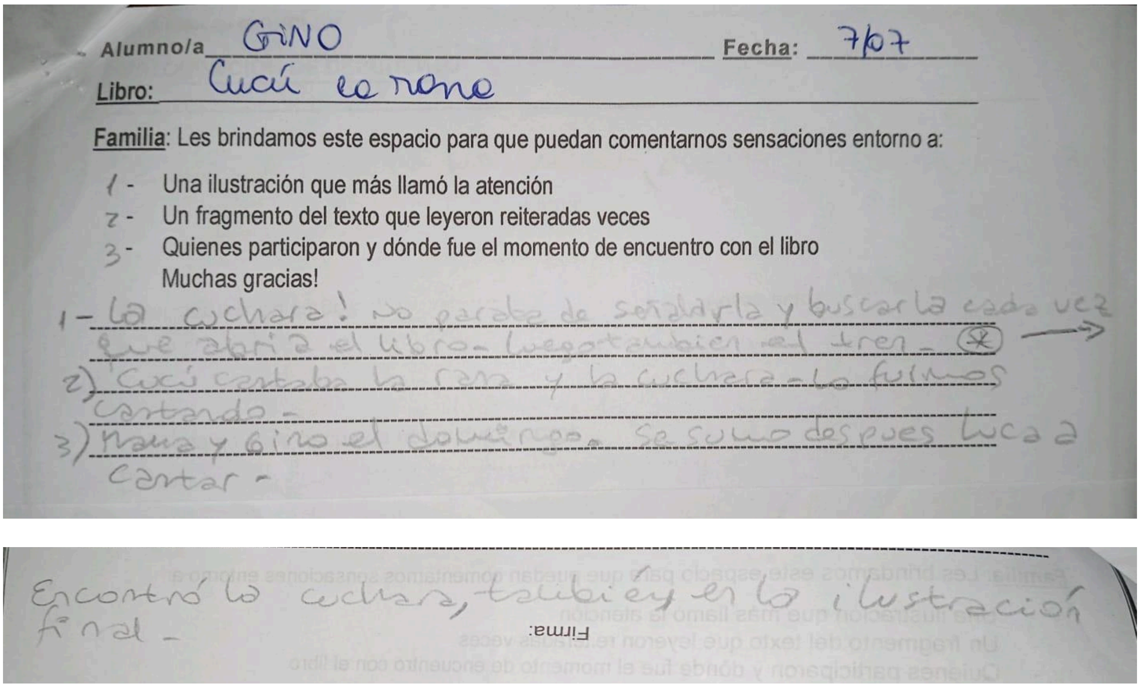


Imagen 6. “Cucú la rana” de María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg ilustrado por Nora Hilb.



Alumno/a: Gino Fecha: 7/07
Libro: Cucú la rana

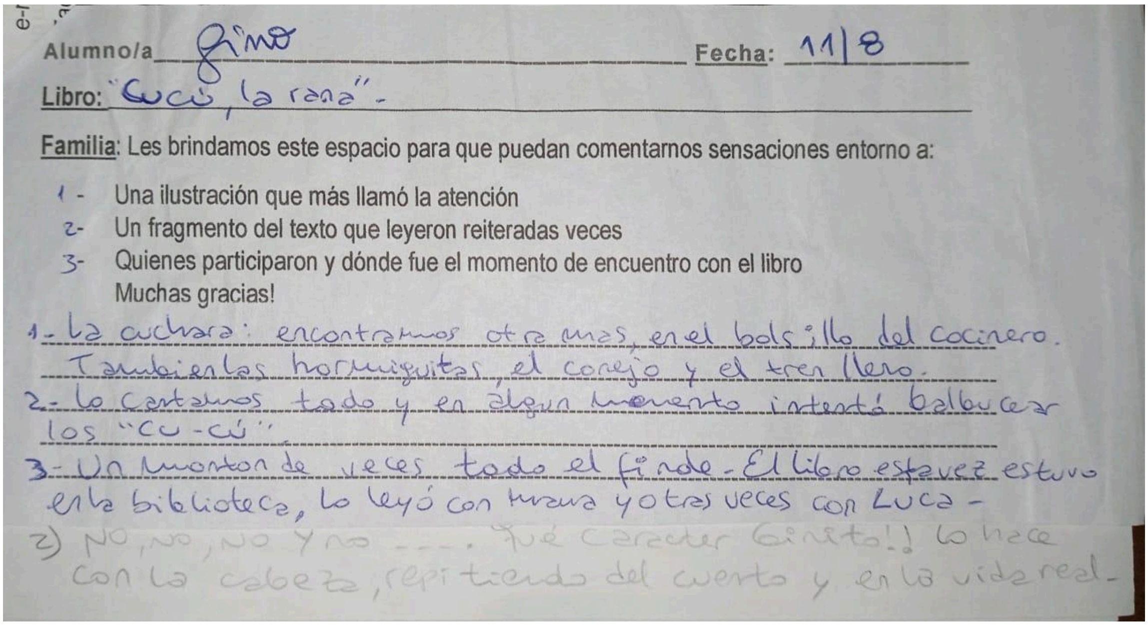
Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

1 - Una ilustración que más llamó la atención
2 - Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
3 - Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro
Muchas gracias!

1- La cuchara! no paraba de señalarla y buscarla cada vez que abría el libro. Luego también el tren. (*) →
2) Cucú cantaba la rana y la cuchara. Lo fuimos cantando.
3) Mamá y Gino el domingo. Se sumó después Luca a cantar.

Encontró la cuchara, también en la ilustración final.

Imagen 7. Ficha de devolución.



Alumno/a: Gino Fecha: 11/8
Libro: "Cucú, la rana".

Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

1 - Una ilustración que más llamó la atención
2 - Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
3 - Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro
Muchas gracias!

1- La cuchara: encontramos otra más, en el bolsillo del cocinero. También las hormiguitas, el conejo y el tren lleno.
2- Lo cantamos todo y en algún momento intentó balbucear los "cu-cú".
3- Un montón de veces todo el finde. El libro esta vez estuvo en la biblioteca, lo leyó con mamá y otras veces con Luca.
2) No, no, no y no.... ¡Qué carácter Ginito! lo hace con la cabeza, repitiendo del cuento y en la vida real.

Imagen 8. Ficha de devolución.

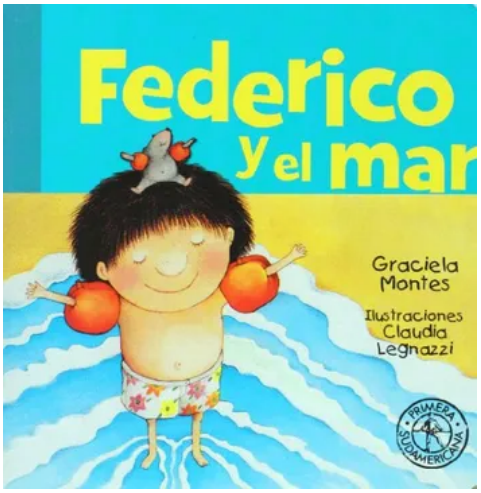
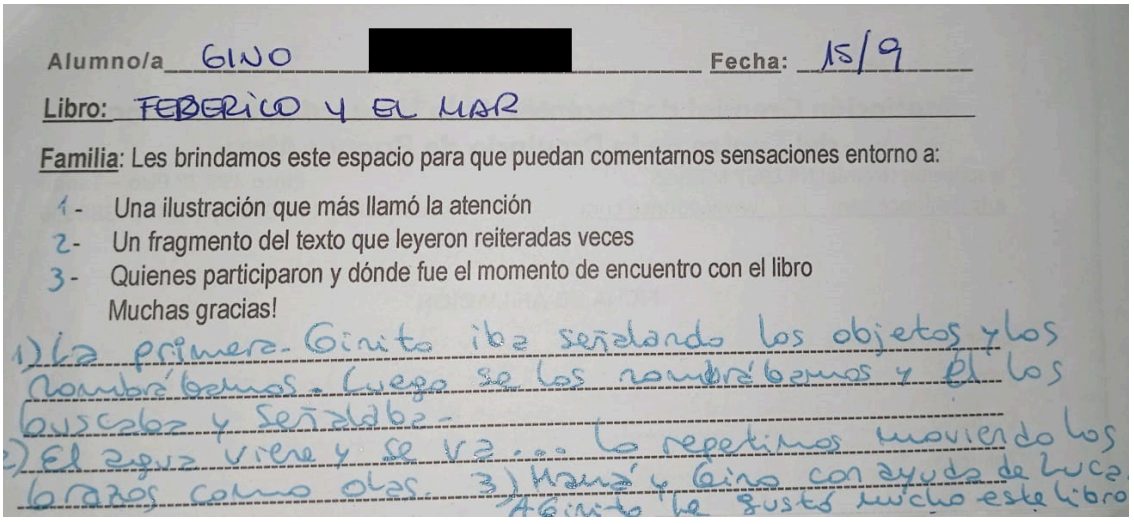


Imagen 9. “Federico y el mar” de Graciela Montes, ilustrado por Claudia Legnazzi.



Alumno/a GINO [redacted] Fecha: 15/9

Libro: FEDERICO Y EL MAR

Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:

1- Una ilustración que más llamó la atención
2- Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
3- Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro

Muchas gracias!

1) La primera Ginito iba señalando los objetos y los nombrábamos. Luego se los nombrábamos y él los buscaba y señalaba.
2) El agua viene y se va... lo repetimos moviendo los brazos como olas 3) Mamá y Gino con ayuda de Luca
A Ginito le gustó mucho este libro

Imagen 10. Ficha de devolución.

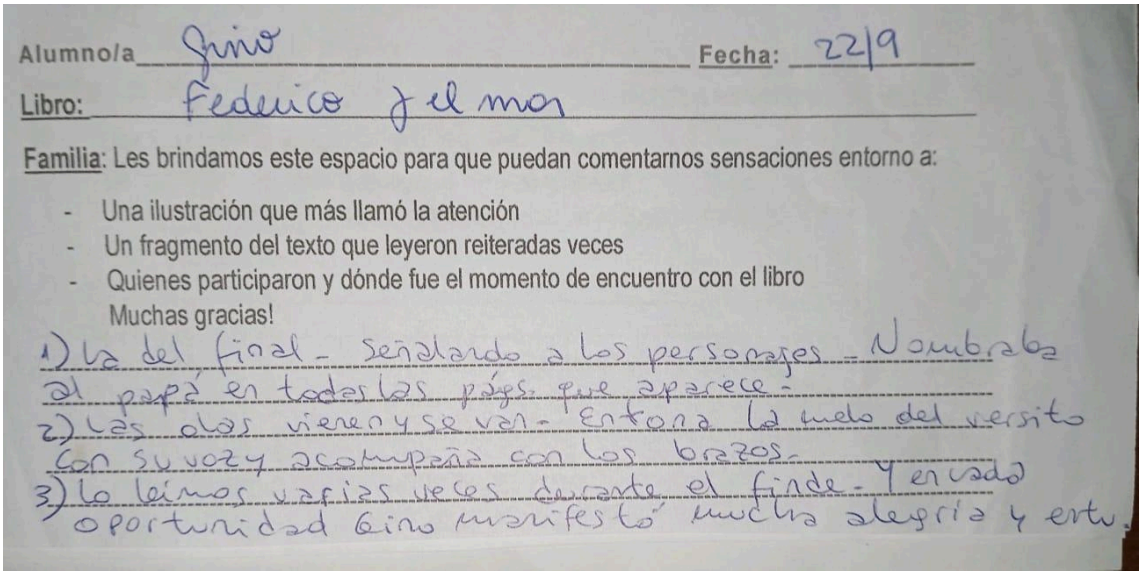

Alumno/a Gino Fecha: 22/9
Libro: Federico y el mar
Familia: Les brindamos este espacio para que puedan comentarnos sensaciones entorno a:
- Una ilustración que más llamó la atención
- Un fragmento del texto que leyeron reiteradas veces
- Quienes participaron y dónde fue el momento de encuentro con el libro
Muchas gracias!
1) La del final - señalando a los personajes - Nombraba al papá en todas las páginas que aparece -
2) Las olas vienen y se van - Entona la suelo del versito con su voz y acompaña con los brazos -
3) Lo leímos varias veces durante el finde - Y en cada oportunidad Gino manifestó mucha alegría y ento

Imagen 11. Ficha de devolución.

Referencias bibliográficas

Acosta, M. y otros (2019). Comunicación de experiencia: Biblioteca sin fronteras. Un espacio de sensibilización con adultos mayores. *XIX Jornadas "La literatura y la escuela"*, Mar del Plata, 28 y 29 de junio.

Batalla, P. y otros (2023). Propuestas enmarcadas en la Biblioteca Institucional y la Biblioteca de Sala. Jardín Maternal del Centro. UNICEN.

Fairstain, G. y Mayol Lasalle, M. (2022). *Educación y cuidado en la primera infancia. Pedagogía desde el Jardín Maternal*. Ed. Paidós Educación.

Feder, V. (2001). "Jardín Maternal y desarrollo emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños". *Ensayos y experiencias,* 7 (37), 11-22.

López, M. E. (2020). *Lecturar*. Jardín LAC, México. https://www.jardinlac.org/post/lecturar

López, M. E. (2020). "Acompañando el trabajo de mediación lectora de madres y padres de bebés y niños pequeños". *Las familias, los centros infantiles, las bibliotecas y las salas de lectura como primeros mediadores y bibliotecarios*. Cerlalc.

López, M. E. (2023). Clase Nro. 3: "Lecturar", o cómo acompañar cada camino lector en la primera infancia. *Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. - 1a ed - Ministerio de Educación de la Nación.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Violante, R. (2020). La enseñanza en la Escuela Infantil (0 a 3 años). Un derecho. Colección (0 a 3 años). *Pedagogía de la crianza*.

Conjuros poéticos en la escuela. El armado de fanzines como un pacto entre eslabones del mundo editorial

Esdian Boyadjian[1]

En estos tiempos de gran brutalidad, ustedes habrán preservado momentos de transmisión poética que escapan a la obsesión de la evaluación cuantitativa y al ruido ambiente. Por todo ello, y por muchas otras cosas todavía, habrán hecho una obra más que necesaria. [Habrán contribuido a presentarles el mundo, a hacerlo un poco más habitable].
Michèle Petit

En todas las cosas que nos atraviesan hay una palabra interna, una palabra latente y que está oculta en la palabra que la define. Esa palabra, ese lenguaje mágico es el que se descubre al estar en contacto con los textos poéticos. Cuando les damos lugar en la escuela, cuando en las aulas creamos mundos que deberían existir y ese lenguaje se convierte en un conjuro, un pacto poético y revolucionario, se vuelve indispensable compartirlo. De esto se trata esta experiencia, que nos atravesó a todas las personas que tuvimos oportunidad de compartirla y transmitirla.

[1] Profesora de Educación Primaria, Especialista en Alfabetización para la inclusión, en proceso de elaboración de TIF de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Cursó la Capacitación Universitaria en Edición de Libros de LIJ y actualmente es estudiante de la carrera de Edición (UBA). Tutora de INFOD en la Actualización Académica de Lectura y Escritura de la Escuela Primaria (2023) y del programa socioeducativo Maestro+Maestro (2022-2023). En la actualidad trabaja en el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de CABA. Escribe y forma parte del periódico de feminismo ilustrado *femiñetas*. Se dedica a hacer fanzines y es colaboradora del magazine británico *La Tundra*. Escribió para infancias en la revista de ciencias *Intrépidas*, es autora de los calendarios *Crónicas Meteorológicas, Un mapa del fin del mundo*, junto a Maximiliano Amici y *Año del Dragón de Madera* editados por Ediciones Hora Mágica. Correo electrónico: esdian@gmail.com

A mediados de abril del 2023 siendo asesora pedagógica,[2] me asignaron la escuela N° 22 D.E 19 "Juana Azurduy", ubicada en el límite entre los barrios de Bajo Flores y Pompeya al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Su población es en su mayoría de niños y niñas de bajos recursos que viven en asentamientos cercanos.[3] Al comenzar el trabajo con sus docentes de primer ciclo en el turno mañana y en el turno tarde, nos abocamos en la primera parte del año al trabajo con textos versificados en 2° grado, en especial con textos poéticos.

El encuentro con esos textos habilita una experiencia estética diferente a la que ocurre con otros géneros literarios, favorece que cada estudiante (y sus docentes) desarrollen sensibilidad y conozcan un modo distinto de entender el mundo, para luego poder interpretarlo desde una mirada poética. Por eso se vuelve indispensable sumergirse en la experiencia poética desde los inicios de la escolaridad.

> La poesía nos permite acceder a una forma de conocimiento diferente que muchas veces nos autoriza a decir lo que de otro modo no podría nombrarse. Como dice Blanchot (2008), "nombrar lo posible, responder a lo imposible". Además, la poesía posibilita otros modos de leer en lo que respecta a otros géneros (Ricardo, Castedo, Wallace, 2002).

Eugenio Ariza, docente del programa con una larga trayectoria dentro de la escuela y con mucha experiencia en alfabetización ya había comenzado a pensar en armar (como todos los años) un rincón de recitadores junto a su docente de grado Cecilia Insaurralde. Se eligió un itinerario habitual para el trabajo en ese contexto, por lo que les propuse pensar en hacer una modificación en el corpus de textos poéticos con un eje, un hilo que hilvane todos esos poemas: la luna.

-Yo no leo poesía, me cuesta- me dijo sincerándose Eugenio. Juntxs esa mañana revisamos algunos de los libros y quedó pendiente que siguiera buscando

[2] El programa Socioeducativo Maestro+Maestro perteneciente al Ministerio de Educación de CABA que trabaja articuladamente con maestros y maestras del programa y maestros y maestras de grado solamente en el área de Prácticas del Lenguaje. Eugenio Ariza en el turno mañana junto a su docente de grado Cecilia Insaurralde y Sol Boccardo en el turno tarde junto a su docente de grado Mara Matto.
[3] La villa 1-11-14 es uno de los asentamientos más grandes de la Ciudad de Buenos Aires, ubicado en el barrio de Bajo Flores. La escuela recibe muchos niños y niñas que viven allí.

formas en las que diferentes poetas o poetisas hablaran de la luna. La siguiente visita me esperó con una torre de libros marcados, en donde había encontrado un montón de poemas al astro blanco e inclusive uno que ya era su preferido. De a poco fuimos armando un poemario propio[4] para construir el proyecto de la primera parte del año. Las niñas y los niños fueron de a poco conociendo las diferentes formas en que Alfonsina Storni, Federico García Lorca, Antonio Machado, Canticuénticos y otros/as nombraron la luna. El aula fue un ir y venir de reescritura de fragmentos que ya se sabían de memoria, las paredes del salón se llenaron de poemas y de a poco el calendario del aula también marcó las noches en las que era importante mirar el cielo nocturno para verla llena e inspirarse. Escribir sobre la luna o leer sobre ella despierta en quienes van dejándose seducir por el lenguaje poético la necesidad de buscarla cuando más la necesitamos.

En el turno tarde, Sol Boccardo ya había elegido trabajar con Limericks usando el libro de *Zooloco* de María Elena Walsh, por lo que las niñas y niños ya tenían un recorrido leyendo y escribiendo. Para el final de ambos proyectos y pensando en proponer potentes situaciones de escritura a través del docente que quedaran plasmadas en algún soporte, les sugerí el armado de fanzines.[5] Tenía como modelo unas cajitas[6] poéticas que Esteban Prado, librero y editor de El Gran Pez, me había regalado para llevar a la escuela y en base a eso pensamos en el formato que tendría nuestra publicación.

¿Qué posibilidades tiene una escuela de realizar publicaciones que traspasen las paredes del aula o, sin ir tan lejos, que dos artistas de reconocimiento internacional se involucren en la edición de dos fanzines que se gestaron en el sur de la Ciudad de Buenos Aires? Evoco la voz de Daniela Azulay (2021):

[4] En el último año en el que estuve en grado armé junto a Fuego de Azar (nombre artístico de Carolina de Clerk) un poemario a la luna para niños y niñas de 2° de la Escuela N° 10 DE 1.
[5] "El fanzine punk, es primero un gesto urgente (...) Las hojas de papel impreso ya estaban ahí comunicando lo que los colectivos necesitan comunicar (...) Secretos y emergencias de otros mundos posibles. Libro de Fanzines. Ed. Tren en movimiento.
[6] *En 6 me ves*, editado por Mandril de Lata.

> Creo que en las posibilidades está el meollo para esta espiral. Sin posibilidades, de aprender, de leer, de escribir, de volver a leer, de publicar, de dar a conocer, de escuchar, no hay esperanza. Y si hay algo que me interesa es la esperanza de que pueda existir un mundo con igualdad de oportunidades para todxs (p. 3).

La experiencia de la escritura para una posible publicación implica otros quehaceres de quien escribe que pocas veces exploramos dentro de la escuela. Escribir para publicar, de eso se trata. En el turno mañana, eligieron el poema que más les gustó para su fanzine objeto, fanzine amuleto: "Canción para la luna" de Federico García Lorca fue el elegido por lo que la propuesta fue la elaboración de un prólogo para invitar a su lectura. En el turno tarde, produjeron un Limerick propio a través de su maestra eligiendo a un animal que no estuviese dentro del libro de María Elena Walsh. El elegido: el yaguareté. El Prólogo y el Limerick al yaguareté fueron planificados, textualizados y revisados. Listos para el trabajo de maquetación, cumpliendo con las fechas pautadas, tal como propone cualquier ritmo de publicación en el mundo editorial.

En el trabajo y en el vínculo con lxs docentes, algo fue cambiando desde el inicio de este proyecto. Escucharnos fue fundamental y por sobre todo saber que cada unx de nosotrxs estuvo a tono con lo que el proyecto, en la medida que fue tomando forma, requirió de nosotrxs y de lxs niñxs. Allí descubrí que Isol era la ilustradora preferida de Eugenio, el maestro del turno mañana, y Mariana Ruiz Johnson, de Sol, la maestra del turno tarde.

El trabajo de edición de Escucha y Merienda de Yaguareté

El lenguaje se convierte en un ceremonial de conjuro y se presenta en la luminosidad de su desnudez inicial ajena a todo vestuario convencional fijado de antemano. Toda poesía válida tiende al último límite de la imaginación. Y no sólo de la imaginación, sino del espíritu mismo, porque la poesía no es otra cosa que el último horizonte, que

es, a su vez, la arista en donde los extremos se tocan, en donde no hay contradicción ni duda.
Vicente Huidobro.

Las ilustradoras Isol Misenta[7] Mariana Ruiz Johnson fueron invitadas a ser partícipes de esta propuesta ilustrando cada una un fanzine diferente. En el caso del trabajo realizado en el turno mañana, al tratarse de una publicación en dónde figura un fragmento de un poema de Federico García Lorca, pensamos en Isol porque ya había ilustrado otro poema del autor: *Mariposa del Aire*, editado por Calibroscopio. En el caso de Mariana, al tratarse de un yaguareté pensamos inmediatamente que su ilustración aportaría un plus al fanzine elaborado en el turno tarde. Al ponerme en contacto con ella, me preguntó directamente qué ilustración necesitaba. "Un yaguareté haciendo puré", le dije y a los días la ilustración estuvo lista para acompañar el texto. *Escucha*[8] y Merienda de Yaguareté fueron los títulos que elegimos para nuestros fanzines.

Para imprimirlos luego de recorrer gráficas y buscar presupuesto atendiendo a nuestra realidad económica y, principalmente, a la de la escuela y la de familias pensamos en hacer una tirada pequeña para que queden en el aula, pero al ponernos en contacto con la imprenta autogestiva y editorial Estudio Mafia,[9] ubicada en el barrio de Flores, nos ofreció realizar las impresiones solamente llevando las hojas desde la escuela. Por lo que pudimos hacer copias para cada unx de lxs niñxs y dejar ejemplares disponibles en la biblioteca. Cuando los ejemplares estuvieron listos, organizamos una mañana y una tarde literaria para la presentación y cada cual pudo llevarse un ejemplar del tan esperado fanzine.

El momento de la presentación fue idéntico al primer encuentro que

[7] Eugenio, el maestro con el que trabajé era muy admirador de su obra. Habían hecho una agenda de lectura con su obra donde él les contó que Isol había ilustrado un poema de García Lorca.
[8] La ilustración que nos envió Isol, ya tenía esa leyenda y decidimos llamarlo así.
[9] Imprenta y editorial que realiza impresiones en risografía, técnica de fotoduplicación japonesa que realiza impresiones con tinta al óleo.

cualquier autor/a tiene con su obra. En este caso eran muchas personas (estudiantes y docentes) frente a su primera publicación en papel. Traigo al texto las palabras de Mauro Falduto, director de la escuela: "Seguramente sea la primera publicación que algunas familias tengan, y qué maravilloso que haya sido hecha en el aula". Eran realmente dos objetos-amuletos mágicos, el de la mañana para mirar la luna, el del turno tarde para deleitarse a la hora de cocinar.

Durante los meses que acompañé la escuela como asesora, realicé con Melina Agostini, editora e ilustradora de Muchas Nueces, un taller de maquetación editorial, en donde hice el diseño de los dos fanzines. Al verlos, la editorial propuso volver a imprimir ejemplares para poder repartirlos de manera gratuita y hacer una pequeña presentación en la FED (Feria de Editorxs)[10] junto a cada docente. Muchas Nueces dispuso de un día para eso durante los primeros días de la FED y quien nos acompañó fue Isol Misenta. Algo de lo que sucedió esa noche, lo cuenta Daiana Salvia, dueña de la librería especializada en LIJ Grendelia, en su perfil de Instagram:

> Mientras esperaba la infinita fila para votar, recordaba algo que sucedió en la @feriadeeditores , que me conmovió profundamente y me llenó de esperanza.
> -Che, Dai -me dice Euge - me invitó @esdian a la presentación de un proyecto con @muchasnueces.
> -¡Vamos!, le dije. Me topo con el editor y le pregunto dónde era la charla. Tomá, me dice - es esto lo que se va a presentar y me da dos fanzines: uno ilustrado por @isolmisenta , otro por @marianaruizjohnson
> Entre tanto bullicio , mi sordera y la intriga condimentada con nervios, no logro escuchar lo que me cuenta. De a poco algunos nos empezamos a agrupar.
> -Ella es la maestra de segundo grado, te la presento, con lxs chicxs eligieron un animal que falte en el Zooloco de María Elena y crearon el limerick del yaguareté. Le pidieron a Mariana que lo dibujara.
> @isolmisenta hizo lo mismo. Ilustró un poema que eligieron los chicxs, entre muchos poemas que hablan sobre la luna.
> ¡Hermoso! Una emoción inesperada se filtró como una brisa de verano en medio del invierno.
> Una vez que llegaron todxs lxs docentes @esdian enlazadora de puentes, tomó la palabra y habló de lo necesario que es acercar a las infancias textos poéticos y otorgarles las herramientas para que sean ellxs, lxs chicxs, los creadores de sus propias obras literarias.

[10] Al plantearnos esta posibilidad, acordé que los fanzines se vuelvan a imprimir en Estudio Mafia y que el único intercambio monetario fuese entre editorial e imprenta. Muchas Nueces nos donó además varios ejemplares de su catálogo para la biblioteca de la escuela.

> Las infancias no necesitan cosas, el mundo está empachado de eso. Las infancias necesitan que les presentemos imaginarios posibles, que les ofrezcamos tiempo de escucha, tiempo de silencio para que ellxs llenen el vacío con su propia voz. Una voz libre, despejada y llena de poesía.
> Este es el producto de un proceso de trabajo colectivo y entusiasmado de muchxs: los chiques de 2°B de la escuela 22 DE 19, la profe Mara y la Seño @sol_boccardo , lxs chiquis de 2°A con el profe Euge y Ceci, @esdian tendiendo puentes, @muchas_nueces deseando editarlo para regalarlo en la @feriadeeditores @estudiomafia encargándose de la impresión.
> Esto es lo que sucede con proyectos colectivos que tienen como objetivo llevar vocación a las infancias. Sobre todo hoy, después de un resultado desolador en las PASO es cuando más proyectos así tienen que salir a la luz.
> ¡Por infancias libres y felices![11]

En este quehacer diario en la escuela, pensando cómo las lecturas y las escrituras nos atraviesan, logramos a través de este proyecto abrir las posibilidades a la experiencia de editar, no solo de lxs niñxs sino también de sus docentes. Una cadena de manos y oficios fue indispensable para que estos fanzines lleguen a circular por las manos de quienes año a año buscan sorprenderse en la Feria de Editorxs. Daniela Azulay, fuente de inspiración y por qué no hada madrina de este proyecto, establece lo siguiente:

> Hubo que pensar otros modos de hacer y darles lugar a las voces, para inspirar, leer, escribir y volver a leer y a leerse para otrxs. Y ahí muchas cámaras empezaron a encenderse. Siguiendo a Ludmer (2009) que propone ir hacia la búsqueda de nuevas escrituras, romper con las jerarquizaciones tradicionales. Entendiendo que el canon se va construyendo con lecturas y acciones que salen del camino establecido (Kohan, 2011). Belén Gauche (2008) sostiene que la creación de sentido, en la escritura, no siempre surge de experiencias lineales, sino que puede surgir de reversibilidades, recurrencias, laberintos, estructuras en abismo (p. 12).

Tomamos esta definición-inspiración para seguir sosteniendo este tipo de propuestas dentro de la escuela y para enmarcar nuestra experiencia haciendo fanzines porque las obras que nacen en contextos educativos: “Son inspiradores y disparadores que pueden alimentar nuevas propuestas. Las obras generadas en contextos educativos, cuando son leídas, dan cuenta de sí mismas, claro, pero

[11] Disponible en https://www.instagram.com/p/CwSTzrIu5s2/?img_index=1

también dan cuenta la historia de la institución y de lxs docentes que acompañaron" (Azulay, 2021, p. 16).

De la zona sur de la ciudad a la FED. Del aula a la editorial y de la imprenta al público lector. Hoy cada una de las publicaciones descansan en las bibliotecas de niñas y niños de la escuela, de sus docentes y de todas aquellas personas que los hayan descubierto y conservado para tenerlo como amuleto. Y para recordar que las infancias en la escuela leen y escriben y sus producciones son un material indispensable para que traspase las paredes del aula, pueda ser editado y publicado y ser fuente de inspiración para que otras infancias y docencias tengan la posibilidad (y oportunidad) de hacerlo.

Las publicaciones en la escuela no solo son posibles, sino que son fundamentales cuando nuestro objetivo es formar lectores y escritores que puedan desempeñarse dentro de nuestra cultura escrita. En palabras de Daniela Azulay: "Algo queda claro: para la elaboración de estas publicaciones se atraviesa una experiencia artística, creativa, íntima y grupal, que luego se convierte en libro, página, video, podcast, entre otros bienes culturales, y salen a navegar su propio derrotero" (p. 16).

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Fotografía de los fanzines poéticos Escucha, ilustrado por Isol Misenta y Merienda de Yaguareté, ilustrado por Mariana Ruiz Johnson. Gentileza de Roxana Gonda (2023).

Referencias bibliográficas

Azulay, D. (2021). Leer – conversar – escribir – publicar – leer – conversar - escribir en espiral. Un espiral que se lee a sí mismo una y otra vez. *Trabajo Final de Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación*. FLACSO.

Gache, B. (2008). Videopoesías: de la imposibilidad de la escritura a la lectura como traición. *Mesa teórica sobre Poesía Experimental*. Cierre del Festival Internacional de Video Poesía en Buenos Aires. Barraca Vorticista.

Kohan, M. (2011). Clase 9. Notas sobre el canon. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual.

Ludmer, J. (2009). Literaturas postautónomas 2.0. *Propuesta Educativa*, Nro. 32. FLACSO, pp. 32-45.

Ricardo, J.; Castedo, M.; Wallace, Y. (2022). Clase No 2. Leer y escribir canciones y poemas. *Módulo 1. Lecturas y escrituras en el ámbito literario I*. Ministerio de Educación de la Nación.

Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita.* Traducido por Isidro Herrera. Arena libros.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Fondo de Cultura Económica.

La lectura literaria, esa piedra lanzada al tiempo

Marianela Valdivia[1]

La palabra,
ese dibujo,
esa piedra lanzada al tiempo,
esa gran emoción
que pasa de cuerpo a cuerpo.
La palabra,
ese mar
donde los caracoles unen sus espirales.
(..)
Edith Vera

Deber ser de la lectura

La educación en tanto promesa de la modernidad se configura, como la palabra del poema, en una piedra lanzada al tiempo: ensayar soluciones a problemas presentes para que impacten en el futuro, una transversalidad temporal y paradójica que le adjudica a la educación la posibilidad performativa de resolver todos y cada uno de los problemas sociales (Grinberg, 2020). Se intentará a continuación establecer diálogos, entre perspectivas teóricas que resuenan al reflexionar sobre los territorios pedagógicos, especialmente en lo que refiere a la lectura literaria, en

[1] Marianela Valdivia es Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP) y doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Se desempeña como docente en las materias Teoría de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil del Depto. de Ciencia de la Información (FH-UNMdP), como investigadora y extensionista en GRIEL y en GIECE. Trabaja como bibliotecaria en instituciones educativas y forma parte de Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Correo Electrónico: mvaldivia@mdp.edu.ar

busca de pensar una pedagogía poética que aporte a lo que estoy pensando como una posible alfabetización sensible. Se propone, entonces, un detenernos a pensar, nuevamente, sobre los modos de leer literatura en la escuela: las tensiones, continuidades y rupturas pedagógicas puestas en juego, como buceando en ese mar donde los caracoles unen sus espirales.

Si bien la alfabetización como marca de ciudadanía (Ferreiro, 2012) es una de las tareas adjudicadas a la escuela, leer y escribir son construcciones sociales y como tales adquieren diferentes sentidos cada vez. Enseñar, entonces, a leer y a escribir implica necesariamente un posicionamiento pedagógico, político, ético y epistemológico. Esto se tensiona especialmente si lo que ponemos en juego es el texto literario, puesto que además del aprendizaje del código gráfico entra en escena particularmente la subjetividad del lector, o al menos, eso se espera desde el paradigma transaccional en el que nos instalamos (Dubois, 2015).

En este sentido, pensamos la lectura en relación directa con la promesa moderna de educación en el sentido de lo que se deposita en el acto de leer e incluso, a la falta de lectura como explicación a los males sociales. Una falta que podríamos relativizar puesto que es el momento histórico en el que, traccionados por la imposición tecnológica, más se lee y se escribe. Volviendo al tema que nos reúne, expresiones como “el problema es que los chicos ya no leen” o “no importa qué, pero que lean” tienen profundas implicancias sobre las prácticas de los mediadores, dentro y fuera de la escuela. En la idea que privilegia el verbo por sobre el objeto -leer cualquier cosa- quedan por fuera los sujetos -lector y el mediador- y de este modo la acción es una acción sin sentido, cuando se espera paradójicamente que leer sea, una construcción de sentidos. Es decir, se desdeña esta construcción en pos del desciframiento: leer sería descifrar un código y entonces lo importante parecería ser dominarlo. En el mismo sentido, se suelen buscar todas las soluciones en el acto leer, asumiendo una función utilitaria y moralizante (leer para solucionar los problemas de bullying del aula, para cumplir

con la ESI), y así asistimos a una actualización permanente de intrusiones y malentendidos epistemológicos (Díaz Rönner, 2007) donde la tendencia es gestionar emociones, en lugar de generarlas. Así queda por fuera la posibilidad de alimentar las subjetividades, de promover algún tipo de pensamiento crítico o autorreflexivo, en el sentido de Adorno (1966), que dé lugar a la sensibilidad.

En el qué se lee, tanto como en los modos de leer se tensionan las condiciones para la intersubjetividad (López, 2024). Las operaciones de selección y mediación implican siempre un lector modelo, al decir de Eco.

Hay mucho para decir respecto de los modos de leer literatura en la escuela: frente a la preocupación por la comprensión muchas veces se asume que hay una única posibilidad de sentido y, a través de tareas o cuestionarios de comprobación de lectura más o menos estructurados, se pondera como correcta una respuesta por sobre otras. En cambio, los espacios de intercambio entre lectores dan lugar a la comparación y confrontación, habilitan la vuelta al texto para verificar y habilitar o no diversas interpretaciones, dan lugar a interacciones entre lectores y el texto. La lectura, entonces, puede ser una construcción de sentidos o una continuidad colonizadora.

Respecto del qué se lee, la selección de textos literarios para las infancias es un tema largamente discutido en diversos ámbitos, siempre desde una mirada adultocéntrica que dispone qué es bueno o conveniente para los chicos. Así, mientras en la formación de mediadores en general promovemos la lectura de los textos desde una mirada enfocada en la literariedad y en los desafíos que se proponen al lector, alentando a revisar permanentemente las propias representaciones de infancia, de literatura y de arte, observamos cómo el mercado y muchas veces las instituciones generan sus propios criterios censores que privilegian mayormente historias y personajes felices, sin conflictos y mundos sin horrores ni violencia. Algo así como la creencia de que lo que los chicos no ven, no existe para ellos y que los modelos de infancias que emanan de esos libros son

espejo y proyección. La selección es un tema que merece siempre una discusión en sí misma, donde otros ejes para seguir pensando son la presencia de modelos de niños que se inscriben en ideas hegemónicas y, por lo general, eurocéntricas, los desafíos estéticos tanto a nivel del texto o de la materialidad que algunos autores proponen o la tendencia a la autoayuda o gestión de las emociones. Poner sobre la mesa de discusión estas cuestiones conlleva pensar en los diálogos y tensiones que emanan de las diferentes teorías pedagógicas y es asumir la selección de textos también como una acción profundamente pedagógica y política (Carranza, 2007, 2017; Stapich, 2018).

Leer para/con/entre otros

El poema del inicio reza *la palabra/esa gran emoción/que pasa de cuerpo a cuerpo*. Leer para y con otros supone un pasaje que, en clave de pedagogía poética, es un compartir sensibilidades y sentires además de saberes. Está claro que, si bien es una condición necesaria, no alcanza con el acceso a los bienes culturales para que la experiencia de la lectura tenga lugar (Lahire, 2010; Larrosa, 2003) y es allí donde la figura del mediador toma relevancia, no solo para prever lo material en relación con lo escrito, sino en el entramado intersubjetivo necesario para que la lectura acontezca. Las biografías de lectores avezados dan cuenta del deseo, la curiosidad y los entramados afectivos de las escenas de lectura tanto como de los materiales escritos disponibles (Petit, 1999, 2015).

Anteriormente hemos trabajado la idea de comunidad de lectores de Chartier (1994) para reflexionar acerca de los modos de leer en la escuela y particularmente en la Biblioteca escolar (Cañón, Malacarne, Valdivia, 2022). Este concepto junto al andamiaje que nos aportan tanto la perspectiva histórica de las prácticas en la escuela (Chartier, A. M., 2004; Cucuzza, 2012) como las investigaciones antropológicas de Michele Petit y la propuesta amorosa de *lecturar* de María Emilia López, entre otros desarrollos, nos ayudan a conformar unas lentes

interpretativas para hacer foco en escenas donde la palabra “pasa de cuerpo a cuerpo”:

Registro de un recreo en la Biblioteca escolar

L y O llegan primeras. Se suma T y hojean entre cuchicheos cómplices "9 meses bajo la lupa".
A se alegra: -"¡Compraste el libro que yo recomendé!"
M y A encuentran "Un buen rato de teatro" y son cajera y clienta, marido y mujer, mozo y comensal entre risas y palabras.
G espera en la puerta. Mira y pregunta: -"Mañana podemos nosotros, ¿no?"
Pasa una maestra, entra y le saca fotos a sus alumnos leyendo, seguramente la comparta en el grupo de difusión de las familias. Pasa otra docente, se asoma, me mira y dice otra vez "¡Qué lindo!"
J trae el libro que está leyendo, su libro. Pero antes de sentarse y sumergirse me da un beso. Antes de irse, también.
B y B hoy prefirieron el patio... pero me avisan que van a volver.
M pregunta por los "otros libros".
C se abalanza sobre "Soñario" Le gusta mirarlo y jugar y sabe que es un libro muy codiciado.
L lee "El libro negro de los colores" con los ojos y las manos. No deja de tocar y recorrer y asombrarse.
V elige "Química hasta en la sopa" y lo lee hasta el final. Concentradísima.
Hay quienes trajeron cuaderno y lapiceras para tomar nota de los libros que quisieran "tener". Pero abren un "Macanudo", de Liniers, y se olvidan de las notas.
Una voz tímida me pide un señalador. Para seguir con ese libro en el próximo recreo.

J, P, M y A corren a buscar “En el bosque”, leen juntos -cabeza a cabeza-, buscan porque saben que ahí hay mucho por descubrir. Son de salones y edades diferentes, pero en cada recreo se encuentran.
F, de primer grado, mira un libro de Anthony Browne y me advierte que los orangutanes comen "seños de biblioteca", pero rápidamente M me tranquiliza: "igual viven muy lejos de acá y también comen sanguches”.
Suena el timbre. Terminaron nuestros 10 minutos de recreo, pero vendrá otro con libros, palabras, abrazos.

En esta narrativa es posible pensar en la lectura para/con/entre otros. Por un lado, una mesa de libros, en tanto dispositivo didáctico, con una selección de libros desafiantes. Los títulos apenas asoman en el registro, pero dan cuenta de la diversidad de autores, tipología textual y materialidad. Libros álbum, teatro, libros informativos, historietas. Libros que son buscados porque los chicos ya los conocen, es decir, hay un trabajo de armado de comunidad, de permanencia que hace que los chicos entren a la biblioteca a buscar, incluso, a tomar nota de lo quisieran tener en casa. Una selección que es posible cuando el mediador lee para otros, lee para seleccionar, lee escuchando a los lectores: “¡Compraste el libro que yo recomendé!

En el leer con otros que se evidencia en este registro los lectores se buscan, leen juntos, se comentan, se recomiendan, confrontan ideas. En este sentido, Delia Lerner (2001) plantea que la enseñanza de la literatura debe centrarse en los quehaceres del lector, entendidos como los diversos movimientos cognitivos, intelectuales y emocionales que realizan los lectores al interactuar con un texto literario. Si asumimos con ella que el objetivo principal de la enseñanza de la literatura en la escuela primaria debe ser formar lectores capaces de enfrentarse a los textos con autonomía, creatividad y sentido crítico, generar escenas como las del recreo, donde los lectores exploran, indagan, proponen y vuelven a los textos es

una ocasión en la escuela, en el sentido de Montes (2009) que desborda el aula y multiplica las posibilidades. En el registro se evidencian movimientos de inferencia, interpretación y valoración crítica de las obras, lo cual fomenta en los estudiantes una relación más profunda y significativa con la literatura y con otros lectores.

Estas micro escenas de lectura en la biblioteca, en el recreo, se configuran como un intersticio entre las tensiones que se generan en la escuela respecto del par enseñanza-control del aprendizaje. Aquí los chicos y las chicas se posicionan como lectores de literatura por fuera de las obligaciones de las tareas escolares, se vinculan entre ellos y con los libros de modos diferentes a los del aula, prueba de ello es la sorpresa de las docentes que quedan aquí como espectadoras y donde descubren ellas mismas estas vinculaciones.

También es evidente la relación con la bibliotecaria: hay amorosidad. El registro da cuenta de que los chicos y las chicas vuelven o se anuncian, que los diálogos tienen continuidad, que hay una dinámica de escucha permanente. La bibliotecaria selecciona cuidadosamente los libros, reconoce los gustos y las búsquedas de sus lectores, al decir de María Emilia López, genera escenas en las cuales es posible *lecturar*. Más allá del deseo de transmisión cultural, la biblioteca escolar aporta un espacio diferente para pasar el recreo, donde estar tranquilos y en compañía de otros, aun sin conocerse a veces, donde puede ocurrir lo inesperado, donde se tiene acceso a la belleza, donde los libros hacen del mundo lugar más habitable (Petit, 2024). La biblioteca escolar, entonces, como un lugar para leer entre otros.

La lectura en la escuela puede ser un entrenamiento para decodificar o puede ser la posibilidad de combatir insensibilidades, en el decir de Adorno (1966). La reflexión permanente por parte de quien da de leer respecto al lugar que le está otorgando al otro para construir sentidos, pero también para hablar sobre ellos y para escuchar a otros, las posibilidades que se posibilitan a partir de

la conversación literaria que propone Chambers (2001) en el enfoque Dime son opciones pedagógicas que consideran al lector, más allá de su edad o su posicionamiento en el sistema educativo, como seres libres capaces de cuestionar y cuestionarse, de poner en tensión lo que el mundo es (Grinberg, 2020).

Pero, para que el pasaje de emoción tenga lugar, para que la escena no carezca de sentido, el docente debe reconocerse lector y de este modo posicionarse u ofrecerse desde la autoridad que le da su ser lector, que le da la experiencia, en el sentido de Arendt (1996). Así, el docente es un lector experto que comparte su experiencia y promueve un acontecer sensible ligado a lógicas pedagógicas y se diferencia de *influencers, booktubers* o *coachs* educativos que siguen lógicas tecnocráticas o mercantiles. Ser lector y desde allí leer para otros.

A modo de cierre

Finalmente, retomando la idea de la promesa de lectura en relación a la promesa de la educación, me pregunto por la afirmación acerca de la democratización que supone saber leer. Si bien la sociedad de la información necesita de sujetos lectores quienes en sus múltiples dispositivos acceden a un inmenso universo de información disponible y la escuela cumple, de algún modo, con enseñar a leer, es evidente (los últimos acontecimientos políticos de nuestro país son ejemplo) que ese leer que podemos pensar *a priori* como individual, fraccionado, breve, fugaz no alcanza para comprender ni generar pensamiento crítico y mucho menos para luchar contra las insensibilidades. En lugar de intentar desde la escuela emular esos modos de leer "porque si no los chicos no leen", proponemos la resistencia de los modos de leer detenidos, desafiantes, conmovedores que se opongan a la "propaganda del hombre activo" (Adorno, 1966). Postulamos una enseñanza de lectura en clave de distribución de la palabra poética, como una oportunidad para hacer un mundo más habitable, nos sumamos a la inutilidad de la lectura, al desapego de la prisa, como postula Skliar (2019), en contraposición al imperativo

de inmediatez y utilidad pragmática. Si la escuela es también el lugar donde promover lo sensible, si la biblioteca escolar es sinónimo de hospitalidad, entonces es necesario volver una vez más a las ideas de Freire para alfabetizar a partir de lo que nos conmueve, de la magia cognitivamente desafiante de Ferreiro (2012), del acceso a la belleza como derecho y necesidad de la humanidad (Cándido, 2013; Petit, 2024).

En tiempos en los que la información es un bien de consumo y algunos conocimientos son una mercancía, donde se pondera lo útil y se desprecia lo que no representa un rédito económico inmediato, es imperioso reducir la distancia entre la belleza y el conocimiento (Bombara, s/f). La literatura, el arte, la poesía son esenciales para que la lectura -aún de información- tenga horizontes más amplios, críticos y sensibles y para que los sujetos seamos animales poéticos, al decir de Michele Petit (2024) y autores de nuestros pensamientos.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1973). "La educación después de Auschwitz". En *Consignas,* Amorrortu.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Bombara. P. (s/f). Cuando la curiosidad florece y nos amplía la mirada (o qué es esa cosa llamada "divulgación científica"). *Linternas y bosques*. https://linternasybosques.com/2019/04/01/cuando-la-curiosidad-florece-y-nos-amplia-la-mirada-o-que-es-esa-cosa-llamada-divulgacion-cientifica-por-paula-bombara/?fbclid=IwY2xjawFDPeJleHRuA2FlbQIxMAABHdMxw8vhj5EB9QX45aRi_0NKz14s0EYCd05YpJE9FdeC0iNTY5GyLvL3gg_aem_qhPWm_aKexaa9BFQzYNJmg

Cándido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Asolectura.

Cañón, M.; Malacarne, R.; Valdivia, M. (2022). *La mediación lectora en la biblioteca: planto versos en dedales*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Carranza, M. (2007). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios". En *Revista Imaginaria*. Disponible en: https://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm

Carranza, M. (2017). "La horrible consecución de fines útiles". Laboratorio Emilia.

Chambers, A. (2001). *Dime.* Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Gedisa.
Cucuzza, H. R. (comp.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina*. Ampersand.
Díaz Rönner, M. A. (2007). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar.
Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
Ferreiro. E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
Grinberg, S. (2020). *Clase 2. Seminario Teoría de la Educación*. Doctorado en Humanidades y Arte con mención en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, autobiográfica y biográfica en educación. UNR - UNMdP.
Lahire, B. (2010). Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y conjuraciones familiares. En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual.
Larrosa, J. (2003). *La lectura como experiencia*. Fondo de Cultura Económica
López, M. E. (2024). "Construir las condiciones para la interacción literaria". Conferencia. Jornadas Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños y jóvenes. Red TAPIZ.
Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
Petit, M. (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.
Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Waldhuter
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.

La biblioteca escolar como abrigo

Paola Romina Glorio[1]

Saqueo las bibliotecas públicas y las encuentro llenas de tesoros hundidos.
Virginia Woolf

El origen de un Proyecto

Esta experiencia se llevó a cabo en la E.E.S.O. N° 211 "Dr. Félix Pagani" de la localidad de Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe. La misma funciona en el turno tarde con dos divisiones (1° y 2° año) y en el turno vespertino con cursos de 1° a 5° año. En general, los/as estudiantes que asisten viven en la periferia de la localidad y se trasladan a la misma caminando, ya que cuentan con escasos recursos económicos.

En los años que llevo trabajando en esta institución pude observar que los/as estudiantes no leen literatura por placer, ni cuentan con espacios propicios para sentirse traspasados por ella más que los momentos de lectura que realizan en las clases de Lengua y Literatura. Esta problemática atraviesa e invade muchos ámbitos relacionados con los entornos y sitios; con las necesidades individuales, grupales e institucionales que van más allá de lo económico; con los problemas de escucha, comprensión lectora, reflexión, sensibilidad y expresión.

[1] Profesora en Lengua y Literatura (ISP Nº 1). Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, (INFOD). Especialista en Pedagogía de la Lectura Literaria (FMG). Actualmente es docente en la EESO Nº 211 y formadora de formadores en ISP Nº 5 en las carreras de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Nivel Inicial, dictante de las cátedras: Literatura y su didáctica, Ateneo, Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Práctica Docente III. Correo Electrónico: paolaglorio@gmail.com

Por ello, realicé encuestas anónimas a toda la institución y charlas informales con estudiantes y docentes, para saber si en sus hogares contaban con libros, si leían, de qué manera lo hacían, desde qué formato, qué tipo de textos, si contaban con espacios destinados a ello, etc. Y los resultados demostraron que casi ningún/a estudiante cuenta en sus hogares con libros y sus únicas lecturas se realizan en la escuela para estudiar o por pedido de los/as docentes.

De esta manera, cuando tomé conocimiento acerca de la biblioteca que se encuentra en el edificio sin ser utilizada, solicité a la Dirección de la escuela, la intervención en la misma como espacio de trabajo, donde los/as estudiantes puedan sentirse abrigados/as, contenidos/as y sensibilizados/as con la idea de que cada libro y lectura les pertenece. Así, el objetivo principal fue convertir un espacio deshabitado en uno donde las palabras y la expresión sean el motor para generar cambios y nuevos modos de pensar, sentir y actuar por medio de reuniones asiduas de lectura en voz alta entre alumnos/as, docentes y miembros de la institución para leer por leer, literatura de calidad.

Pensar en la posibilidad de habitar esta biblioteca ubicada en el interior de la escuela como espacio literario, no solo brindará a los/as estudiantes la posibilidad de leer en un contexto propicio impregnado de significaciones, sino que además podrán tener acceso a libros y textos de calidad que seguramente los motivará a sugerirse en el maravilloso mundo de las letras y la expresión.

Pensamientos que invaden las ideas

El lenguaje es el ser de la literatura y por ello, la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura nos lleva a postular el carácter plural, connotativo y polisémico de los textos literarios y cuestionarnos sobre qué es leer, cómo leer, para qué leer, qué es placer del texto y cómo transmitirlo.

Resulta prioritario que como docentes podamos experimentar y sentir el placer de la lectura literaria. “Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un

placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó" (Ferreiro, 2008, s/p). Para ello, la enseñanza que debemos plantear va más allá de los contenidos, se trata de sentir y contagiar la pasión por la lectura, exhibiendo un amplio corpus de textos de calidad literaria para que así cada estudiante pueda convertirse en un/a lector/a entusiasta, siguiendo un camino que le permita en un futuro aplicar criterios de selección que prioricen lo estético.

Así, es imprescindible que el/la mediador/a pueda apasionarse con las lecturas que selecciona, que pueda saborear esa literatura previamente al encuentro con sus alumnos/as, disfrutarla, analizarla y hasta, si es necesario, darle su tiempo de reposo en los pensamientos y en la reflexión. Una vez logrado esto, puede compartirla, transmitirla y tal vez provocar en ese otro/a lector/a – oyente un despertar hacia el mundo de lo no dicho, de la emoción y el goce.

Tal vez sea necesario comenzar a pensar en una educación literaria donde las miradas cambien sus enfoques y sus perspectivas, donde el/la mejor lector/a sea el/la que lea por una necesidad permanente de hallar respuestas, el/la que no pueda dejar de interpretar todo aquello que lo/la rodea, alguien que lea porque realmente lo desea.

En la actualidad, la obsesión por lograr la tan ansiada comprensión lectora, evaluando todo lo que se origina, circula e inunda las aulas, provoca más a menudo que los/as adolescentes se alejen de los libros y así, de los sentidos y significaciones que se podrían hallar en ellos. "La escuela, por definición, se articula en un cruce de difícil conjunción para la literatura: por un lado pretendemos que los adolescentes disfruten de la lectura; y, por el otro, que rindan cuentas académicas de ese leer" (Pinasco, 2013, p. 2).

No obstante, parece prioritario extender la imagen de *puente* hacia los libros, ya que son ellos los que nos ofrecen la posibilidad de introducirnos en el/la otro/a y sus subjetividades, los que nos acercan a un intercambio secreto de ideas entre el/la autor/a y el/la lector/a, porque cuando se lee, somos capaces de

imaginar todo lo que deseamos y lo material deja de ser un límite y se transforma en posibilidad. El libro en sí mismo deja de importarnos como objeto para transformarse en vehículo de sueños, donde los aspectos emotivos y la experiencia se colocan en los sentidos, otorgando espacio a la memoria y al aprendizaje. Leer no significa no aprender, olvidarse que los saberes existen, sino que es la propia literatura la que los pone en juego al cuestionarnos, hacernos reflexionar, transformarnos e incomodarnos como individuos y como sociedad con su propio mundo cultural.

El inicio de un cambio

Cada universo cultural tiene sus particularidades, ya que en cada uno de ellos radica la multiplicidad de voces, palabras, lecturas, imágenes y sensaciones que anidaron los espacios en cada inicio. Muchas veces esos sitios se limitan por necesidades esenciales, dejando a la intemperie retazos de deseos y oportunidades. Allí la escuela se convierte en abrigo y sostén de sueños, en el espacio propicio para una nueva, como propone Graciela Montes (2007), “gran ocasión”.

Cotidianamente podía observar que en las clases dictadas en la escuela secundaria donde me desempeño, los/as estudiantes se mostraban apáticos/as ante cada propuesta áulica, generando momentos de malestar que perjudicaban el desarrollo de las mismas, excepto en el momento final de lectura de un texto literario en voz alta. Allí, se presentaban destellos en algunas miradas, una que otra sonrisa y hasta algún comentario originado por un impulso referido a lo dicho, a ese nuevo universo de palabras rondando el aula. Frente a estos hechos, comencé a extender estos espacios e indagar sobre sus recorridos lectores, entendiendo que para la mayoría era un mundo casi desconocido desde sus hogares.

A su vez, revisando los espacios con los que contaba en la escuela para ampliar las posibilidades de interacción con los libros, y al ver que la biblioteca

escolar permanecía cerrada como espacio de guardado de material, sin posibilidades de fácil acceso a sus portadores textuales, decidí proponer al equipo directivo la organización de la misma como lugar de encuentro entre lectores/as en un espacio de lectura, donde podrían acceder todos los miembros de la institución educativa a escuchar la lectura de textos literarios en determinados momentos y también a retirar libros para compartir en sus hogares.

Si nos pensamos como mediadores/as o puente entre los textos literarios y los/as alumnos/as, en donde la escuela funciona como escenario de intercambio de lecturas, no debemos olvidar la importancia de estos componentes tan significativos como lo son las bibliotecas, esos espacios repletos de silencios y palabras, pensamientos e historias, ya que son ellas las que muchas veces brindan una unión entre los/as estudiantes, la escuela y la sociedad, provocando una especie de familiaridad entre estos elementos tan significativos.

Para que esto sea posible, es importante que en cada espacio de lectura se origine un momento de lectura en voz alta compartida, esa que es convocada por medio del deseo de leer por leer, leer porque sí, eliminando todo "trabajo" posterior, todo ejercicio forzado en busca de la interpretación unívoca, esa que aparece muchas veces en las aulas para suplir contenidos vacíos de abstracciones y significaciones personales. Así, el espacio de conversación literaria posterior a la lectura, se transforma en un lugar de encuentro con nosotros/as mismos/as y con un/a otro/a, donde los pensamientos circulan al compás de las palabras y la reflexión crítica, esa que nos aleja de ideas masificadas y totalitarias para llevarnos al mundo de las emociones y el sentir.

Acciones que atraviesan espacios

Luego de varias conversaciones, se decidió que un grupo de alumnos/as del turno tarde sería el encargado de la organización de la biblioteca y del espacio de lectura

que habitaría en la misma para el resto de la escuela. Con la ayuda del personal de la institución, se acondicionó la misma realizando limpieza, selección de material, colocando mobiliarios y elementos necesarios para lograr un espacio cómodo para todos/as los/as asistentes.

Asiduamente comenzamos a visitar la biblioteca para realizar lecturas literarias y, como en todo proyecto de fomento de la lectura, se requirió de una selección de textos de calidad por medio de itinerarios y propuestas variadas. Debido a las características del grupo y a sus gustos estéticos, decidí presentarles algunas propuestas, como, por ejemplo:

a) En una de esas visitas me presenté con un cofre cerrado en cuyo interior había sobres que contenían textos narrativos de diversos géneros y autores/as. Tomé uno y comencé con su lectura en voz alta y una vez finalizada les ofrecí unos minutos para que, si los/as alumnos/as lo desearan, pudieran expresarse sobre lo acontecido.

Luego de una breve conversación literaria, coloqué el cofre abierto en el centro del salón y les expliqué que en su interior podían encontrar textos literarios para que puedan leer en silencio y libremente. Se les aclaró que, si el texto no los convocaba, podían dejarlo en el cofre nuevamente, y si lograba atraparlos/as y llevarlos/as a un mundo nuevo, podrían atesorarlo.

b) Luego de analizar la educación literaria a partir de itinerarios de lectura propuse al grupo como temática la transformación.

Algunos textos seleccionados y leídos en voz alta en la biblioteca fueron:

- *Instantáneas* de Silvia Schujer.
- *Axolotl* de Julio Cortázar.
- *El club de los perfectos* de Graciela Montes.
- *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* de Gabriel García Márquez.
- *El libro* de Sylvia Iparraguirre.

Posteriormente a cada lectura, se realizaron conversaciones literarias para dar cierre a cada clase.

Luego de cada encuentro la mayoría de los/as estudiantes se mostraron interesados/as en continuar con la creación de ese espacio, reacondicionando cada rincón del lugar para que todos/as puedan sentir la calidez de la biblioteca y de los momentos que brindaba. De tal manera, surgieron las ideas de crear un fichaje actualizado de los libros literarios con los que cuenta la biblioteca para que, quien lo desea, pueda llevárselo como préstamo, y la creación de un espacio de lectura escolar para los años siguientes.

La creación de un Club de Lectura implicó reuniones con el curso seleccionado para la realización de dicho espacio, donde se debatieron horarios, días, actividades, dinámicas y roles dentro del mismo. Leímos fragmentos de lecturas teóricas acerca de la importancia de la lectura por Mempo Giardinelli, María Teresa Andruetto y Ana María Finocchio, escuchamos con atención videos del Plan Nacional de Lectura donde Oscar Yaniselli explica de qué se trataban los Clubes de Lecturas y las maneras de llevarlos adelante en una escuela y buscamos blogs de otras instituciones educativas donde ya se desarrollan hace un tiempo. Así, pudimos realizar un listado con normas a seguir por todos/as los/as participantes, tareas asignadas, propuestas, etc.

Para estimular la participación en este espacio, se pensó en crear un spot publicitario en el Proyecto de Radio con el que cuenta la institución; plasmar carteles publicitarios en los pasillos y aulas; realizar visitas a todos los cursos contando la propuesta. De esta manera, luego de hablar con Directivos y presentarles la idea de intervención activa de la biblioteca escolar como espacio de fomento de la lectura, se consolidó la propuesta para que cada estudiante, docente y personal de la escuela pueda participar de la misma.

Por otro lado, se propuso la apertura de la biblioteca para préstamos de los libros que se deseen, estimulando de esta manera la formación de nuevos

lectores/as. Para ello se requirió realizar entrevistas y consultas a Bibliotecarios de otras instituciones para que puedan asesorarnos con el armado de un fichaje, organización de la misma, etc.

Conclusión

Los protagonistas de una transformación

En la actualidad, nos encontramos en las aulas con situaciones difíciles de llevar adelante, ya que muchas familias carecen de un capital simbólico y cultural que les permita darse cuenta de la importancia de la lectura para sus hijos/as. Así mismo considero que es primordial que desde las escuelas, podamos recuperar esos espacios de democratización de la lectura, el cual les ofrece oportunidades para acercarse a un mundo intelectual y crítico que tantas veces les es negado. Partir de una lectura de un cuento o de una poesía en cada clase, crear jornadas que permitan espiar el universo literario, fomentar proyectos escolares que, como en este caso, surjan en un grupo de alumnos/as y se disemine por toda la escuela. Son pequeños actos que seguramente sumarán ocasiones para promover desde el respeto, la responsabilidad, el conocimiento y la emoción a un futuro amplio y creciente de lectores/as.

Examinar nuevas lecturas y modos de leerlas, percibirlas, investigar en los gustos de los/as estudiantes, contagiarlos/as e invitarlos/as por medio de nuestra experiencia a ser parte activa del mundo de la literatura. Todas son posibles formas de conquistar a nuevos/as lectores/as, aunque sabemos bien que en ninguna de ellas se encuentra la fórmula mágica que los/as puede llevar a la lectura por placer. Pero por sobre todo debemos tener la convicción de que esto es posible si emprendemos la importante tarea de ser los/as artífices de la creación de nuevos/as lectores/as y formadores/as de ideas, nunca dejando de lado las emociones que se abren paso para intentar reconstruir los modos simbólicos de

percibir el mundo que se nos presenta y así apropiarnos de lo que nos pertenece: la interminable capacidad de imaginar.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Estudiantes participando de un encuentro literario.

Imagen 2. Inauguración del Club de Lectura.

Imagen 3. Mural de biblioteca realizado por estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ferreiro, E. (2008). *El maestro no debe ser un burócrata, debe ser un profesional.* La voz. http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación.

Pinasco, J. (2013). *El derecho a la poesía, la belleza y la intensidad en la escuela*. Ponencia leída por la autora en el 18° Foro Internacional por el Fomento del libro y la lectura, en la ciudad de Resistencia, Chaco, Agosto de 2013.

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA LITERATURA: RECORRIDOS POSIBLES PARA PENSAR LA ESCUELA SECUNDARIA.

Enhebrar la aguja. Un taller sobre los desafíos de la planificación y los saberes experienciales en Lengua y Literatura

Carola Hermida[1]
María Ayelén Bayerque[2]

Enhebrar la aguja

Es como enfrentar la hoja en blanco
Como ponerse zapatos nuevos
Como peinarse para el primer día de escuela
Como leer la primera página de un libro gordo.
Todo está por suceder
Puntada a puntada
Con hilos de mil colores
Que pueden enredarse o desenredarse;
O no.
Porque todo gran bordado,
Como nuestro andar por este mundo,
Está hecho de puntadas, hilos y nudos.

Pilar Lascano

[1] Doctora en Letras egresada de la UNMdP donde se desempeña como docente e investigadora. Dicta seminarios sobre didáctica de la lengua y la literatura en diferentes universidades nacionales y ha publicado diversos artículos sobre estos temas en revistas especializadas del país y el exterior. Dirige junto a Mila Cañón la revista *Catalejos*. Sus últimos libros publicados son *Lecturas mediadas* (2021) y *Prácticas de lectura y mediación literaria* (2023), ambos codirigidos con Mila Cañón. Correo Electrónico: crlhermida05@gmail.com

[2] Magíster en Letras Hispánicas por la UNMdP donde se desempeña como ayudante graduada simple. Actualmente cuenta con una beca de finalización de Doctorado de Conicet, en el marco de la cual investiga las identidades de las juventudes en un corpus literario donde emerge la guerra de Malvinas. Docente también en el nivel medio. Integra el equipo editorial de *Catalejos*. Correo Electrónico: mabayerque@gmail.com

Desde hace años, la Asociación Civil Jitanjáfora organiza las JORNADAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE PDL Y LITERATURA. LOS DESAFÍOS DE LA PLANIFICACIÓN ANUAL. Durante el mes de febrero se ofrecen talleres virtuales destinados a los distintos niveles educativos y un encuentro abierto presencial de cierre, en la ciudad de Mar del Plata con el fin de brindar un espacio para compartir inquietudes e ideas para las propuestas didácticas del año que se inicia. En la presente comunicación, nos referiremos al taller que brindamos para colegas del Nivel Secundario, titulado "Enhebrar la aguja. Puntadas, hilos y nudos para entretejer la propuesta anual de PdL y literatura en el NS", donde nos planteamos trabajar en torno a la planificación en nuestra área, los modos de organización del tiempo didáctico y los criterios de diversidad, continuidad y progresión que posibilitan un trabajo anual coherente y sostenido.

El poema inédito de Pilar Lascano que oficia de epígrafe de nuestro trabajo, nos habla de inicios, de la expectativa ante un nuevo comienzo y, a partir de la comparación con la práctica del bordado, puede ayudarnos a pensar el desafío de la planificación. Febrero es para los profesores el momento de enhebrar la aguja, de enfrentarse a los meses que siguen como si fueran páginas en blanco sobre las cuales se van a bordar nuestras propuestas, hilvanándolas con las hebras que aporten los colegas, con los retazos que brinden nuestros estudiantes, en el marco de bastidores y tramas sociales, comunitarias y educativas: es el momento en el que "todo está por suceder", "puntada a puntada". Ante eso, en el taller decidimos abrir un espacio para compartir nuestros puntos favoritos, aprender de los de los demás colegas, animarnos a anudar experiencias y preguntas para entramar un texto, un tejido, colectivo con ideas, lazadas, hilvanes, suturas y diseños que nos permitan bordar, como artesanos, el telar del 2024.

Bordadores y artesanos

El bordado concebido como artesanía nos permitió retomar el concepto de "docente artesano" que se ha difundido en el campo pedagógico a partir de los trabajos de Alliaud (2017) y tiene interesantes desarrollos en la didáctica de la lengua y la literatura. Según Valeria Sardi (2006), precisamente, un docente artesano es

> …aquel que frente a la rutina de la práctica, los métodos tecnocráticos y los modelos didácticos hegemónicos propone… 'imaginaciones didácticas' (...) (es decir), dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianeidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento (p. 1).

Ante estas "imaginaciones didácticas" surge el desafío de la planificación de la enseñanza y cabe retomar entonces la pregunta que Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (1998) plantearon hace ya tantos años: ¿para qué hacer planes en la escuela? Como docentes en ejercicio, sabemos de la importancia de este paso fundamental, de la necesidad de enhebrar la aguja y diseñar el hilván que nos permitirá luego ir concretando las puntadas del bordado a lo largo del año. Así, tal como plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2006), los criterios que nos ayudan a tomar estas decisiones son, entre otros, la continuidad pedagógica, la diversidad, la alternancia metodológica y la creación de un espacio de trabajo cooperativo. En este sentido, una de las primeras decisiones que debemos tomar, y sobre la que nos detuvimos en el taller objeto de esta comunicación, son las modalidades de organización del tiempo didáctico para evitar la fragmentación, la descontextualización y la pérdida de sentido de los contenidos. Estos diversos "modos" que propician el trabajo desde la continuidad, la progresión y la recursividad permiten que el docente artesano construya recorridos que promuevan la apropiación de los contenidos en cada contexto particular.

Puntadas, hilos y nudos: los modos de organización del tiempo didáctico

Laura Devetach (1993) en "Tejer un texto" nos propone recuperar la etimología latina de la palabra para pensar en los mecanismos de construcción del discurso:

> Quisiera hablar de la escritura como tejido, trama o bordado que va construyendo mundos con tensiones, derechos y reveses, puntos corridos, nudos. Para quienes conocen de tejidos o tejen o miran tejer es fácil reconocer, ubicar y valorar todos estos elementos. Por eso lo importante es frecuentar lo suficiente el mundo del tejido como para advertir cuándo la tensión de la trama baja por error o porque es un recurso usado por el tejedor; cuándo un agujero cumple la función dentro del diseño o es un punto escapado… (p. 35).

Apropiándonos de la analogía que pone en juego Devetach, invitamos a hablar de la planificación "como tejido, trama o bordado que va construyendo mundos con tensiones, derechos y reveses, puntos corridos, nudos". Las diversas situaciones didácticas, los distintos objetivos, los propósitos y desafíos que asumimos a lo largo del año exigen modos de organización particulares. A veces es necesario anudar, ligar, zurcir; en ocasiones hay que detenerse en un punto corrido; a menudo hay que tejer, destejer y volver a hacerlo una vez más antes de llegar al producto final.

Estas operaciones pueden concretarse a través de diferentes modalidades: las actividades habituales o permanentes que permiten planificar propuestas que se sostengan en un lapso prolongado de tiempo, sin necesariamente desembocar en la concreción de un producto final; las secuencias de actividades que dan lugar a un trabajo secuenciado y recursivo para abordar contenidos que requieren de una práctica sostenida y gradual para su apropiación; los proyectos que se caracterizan por responder a necesidades e inquietudes del contexto, desarrollarse en un tiempo prolongado, tener una estructura secuenciada, estar organizados en forma colaborativa por todos los participantes, ser interdisciplinarios y orientarse hacia una producción final; las "situaciones aisladas" o "independientes", que surgen ante un hecho inesperado en la vida social, escolar o propia del grupo, o para dar respuesta a alguna conmemoración particular. Optar por una modalidad u otra, según el contexto,

los contenidos o el tiempo disponible; entramarlas y/o alternarlas en función de las demandas y las distintas realidades son decisiones que los docentes artesanos asumimos cotidianamente y que requieren un análisis profundo.

Entretejer las propuestas

En *Punto de cruz*, la novela de Jazmina Barrera (2021), la narradora, al caracterizar a un personaje femenino, dice "Es parte cirujana, parte costurera, parte artista. En la conjunción de estas tres cosas, en la aguja y el hilo, tiene que haber alguna respuesta" (p. 187). También la planificación podría ser caracterizada de esa manera: a menudo es necesario operar o amputar, a veces hay que unir y coser y, particularmente cuando se enseña literatura, hay que enlazar todo esto, como en un bordado, con una mirada artística. Y, en la conjunción de estas modalidades, podríamos encontrar también alguna respuesta a la hora de planificar. En efecto, un proyecto puede hilvanar en su interior secuencias de sistematización, de lectura y/o de escritura y puede alternarse con actividades permanentes que lo nutran. Así, por ejemplo, durante el mes de mayo podemos dedicar las dos horas de los lunes a avanzar en el proyecto destinado a elaborar una antología de cuentos policiales, durante la hora del miércoles trabajar en una secuencia de sistematización sobre el uso de los verbos en la narración y, finalmente, en la hora del viernes continuar con la actividad permanente de lectura y análisis de noticias. Esta alternancia entre modalidades diferentes (proyecto, secuencia y actividad permanente) da cuenta de la diversidad, pero propicia también un abordaje integral, ya que, la reflexión sobre el uso de los verbos narrativos permitirá revisar la escritura de los cuentos policiales.

Cada institución suele solicitar que la planificación anual adopte diversos formatos, por lo cual no hay un modelo único. En general, se nos pide consignar fundamentación, objetivos, contenidos, tiempo, actividades, recursos, evaluación, etc. Estos esquemas pueden ser más o menos complejos y no siempre permiten albergar las ideas, los avatares, los cambios que emergen en el año. Es importante entonces

explorar diferentes géneros didácticos que sean lo suficientemente flexibles para amoldarse a las distintas necesidades y que, a su vez, posibiliten guionar, anticipar, hilvanar las conjeturas para darles coherencia y factibilidad (Bombini y Labeur, 2013).

Luego de analizar estas opciones y discutir algunas experiencias que brindan colegas y especialistas, invitamos a los asistentes al taller a construir en una presentación de Google colaborativa un "Muestrario de puntos y tramas para el aula de Prácticas del lenguaje y Literatura". Quienes cultivan el arte del bordado atesoran sus propios muestrarios, en los que conservan un catálogo de puntos, colores y diseños que permiten guardar registro, experimentar, reinventar, retomar, etc. Tomando como modelo esta práctica artesanal, convocamos a los participantes a llevar a cabo una artesanía colectiva que reuniera precisamente algunos de los puntos que traman e hilvanan nuestras clases y que recordamos porque "salieron bien", y/o porque pensamos que pueden reinventarse y compartirse.

A través de esta invitación buscamos, como sugiere Facundo Nieto (2019)

> ...democratizar un sistema de acciones que puedan ser concebidas como "repertorios", es decir, como "una 'caja de herramientas' de hábitos, habilidades y estilos a partir de los cuales la gente construye 'estrategias de acción'" (Even-Zohar, 2008, p. 219) configuradas a través de procedimientos como la invención, la importación y la transferencia (p. 4).

Como señala este autor, el rechazo a los recetarios rígidos que proponen soluciones mágicas ha llevado a menospreciar cualquier "repertorio" que intente mostrar proyectos o situaciones didácticas modélicas. Sin embargo, el muestrario que aquí se diseñó se conforma como un dispositivo artesanal que reúne "saberes docentes" (Cuesta, 2019) y convoca a diversas "estrategias de acción". A continuación, socializamos algunos de los puntos que se tejieron en este repertorio de construcción colaborativa.

Lucía Lange nos compartió una propuesta llamada "Clase de pociones" que llevó adelante en ciclo básico. A partir de la lectura del capítulo 8 de *Harry Potter y la piedra filosofal* y teniendo presente la estructura de los textos instructivos, la actividad consiste en elaborar las instrucciones para crear una poción mágica. Lucía

sugiere que se puede plantear la publicación en formato fanzine de esas escrituras. De esta manera, se la dota un nuevo contexto que excede la carpeta y puede encontrar una circulación en la escuela y fuera de ella (Imagen 1).

Como comentamos previamente, otra modalidad de organizar el tiempo didáctico son las actividades permanentes, es decir, aquellas que se instalan en el ciclo lectivo y se sostienen. Mariana Castro nos contó una experiencia de este tipo con un 1° año. La propuesta surge en un contexto especial: Prácticas del lenguaje era la materia con la que el grupo comenzaba y terminaba la semana. El lunes en la primera hora, el viernes en la última. Los estudiantes, entonces, reclamaron un clima relajado antes de que toque el timbre por última vez antes del fin de semana. A partir de este pedido, la docente genera actividades creativas en relación con los contenidos o las prácticas trabajadas durante la semana entre las que se incluyen la producción de textos literarios, alguna lectura extra, conversaciones lectoras, etc. Denominaron esta actividad como "Viernes chill". Según Mariana, la particularidad se daba más desde el planteo, el marco que se le daba al día, ya que las actividades que no se alejaban tanto de la práctica cotidiana. Sin embargo, el resultado fue que generaba entusiasmo la llegada de ese momento de la semana para compartir una clase *chill.*

Por su parte, otros colegas compartieron sus secuencias de trabajo. Es el caso de Gisele Lacoste que nos comentó su modo de abordar un clásico de la literatura argentina como el *Martín Fierro*. En un 4° año y en el marco de la cosmovisión épica que propone el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, la secuencia comienza con la lectura del poema de Hernández para luego indagar en la literatura gauchesca, la figura del gaucho y el contexto de publicación del texto de Hernández. Como producto final de la secuencia se propone la elaboración de un *lapbook*, es decir, un soporte que se utiliza como un texto expositivo para presentar un tema de una forma más dinámica y atractiva. A través de solapas desplegables se contiene la información solicitada en la consigna en la que deben poner en juego los saberes abordados a lo largo del recorrido.

Por último, Candela Arraigada planificó y llevó adelante un proyecto en 1° año llamado "De escritores a autoeditores: los primeros crean sus propios libros". De acuerdo a lo que la docente explica, el proyecto consta de diversas etapas y está pensado para desarrollarse durante todo el ciclo lectivo, ya que integra contenidos y habilidades. Se promueve que cada curso cree una editorial con su nombre, logo, identidad, manual de estilo y colecciones. Desempeñan, además, roles correspondientes al mundo del libro: escritores ya que producen textos, correctores porque utilizan el manual de normas para revisar las producciones, y, finalmente, editores, en tanto construyen antologías, arman tapas, paratextos varios, etc. (Imagen 2).

Richard Sennet (2009) nos dice que "'Artesanía', designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más" (p. 20) y que, como tal no ha desaparecido con el advenimiento del avance de la tecnología. Las propuestas que compartimos de colegas, solo algunos de los puntos que se tejieron en nuestro muestrario dan cuenta de un detenimiento en la tarea cotidiana, en prácticas situadas que responden a estudiantes específicos, incluso que se tejen entre los deseos de los estudiantes, los nuestros y las planificaciones.

Últimos puntos

Estos "puntos" podrían ser considerados también como "jugadas maestras", productivo concepto ideado por M. Negrin (2023), quien las define como:

> experiencia(s) de enseñanza localmente fabricada(s) y reconstruida(s) críticamente por sus autores, una manera posible, entre otras de movilizar la pluralidad y heterogeneidad de recursos destinados a dar respuesta a los desafíos concretos de la enseñanza de la lengua y la literatura (p. 10).

Compartir estas propuestas, estos bordados, estas jugadas, como afirma la especialista, persigue el fin de legitimar los saberes generados en la práctica docente y validados por ella, a la vez que es una apuesta a objetivarlos en el marco de un

colectivo que "genera conocimientos que poseen su propio valor epistemológico, social y cultural" (Negrin, 2023, p. 11-12).

En la novela ya citada en este trabajo de Jazmina Barrera (2021) leemos la siguiente cita:

> Nunca he leído ni leería un manual para escribir novelas, pero se me ocurre que se podría escribir a partir de las instrucciones de los manuales de bordado, tomar estas pautas como si fueran sabios consejos desinteresados:
> 'Para bordar el cimiento siempre se usa una aguja con punta'
> 'No aprietes mucho la puntada, ya que, si lo haces, la cadena se cierra y pierde el efecto'
> 'Haz exactamente lo mismo pero en espejo, reduciendo una línea a cada paso'" (p. 50).

En esta comunicación hemos dado cuenta del taller organizado por Jitanjáfora, dirigido a docentes del nivel medio, en el cual se recuperaron nociones básicas vinculadas con los modos de organización del tiempo didáctico y, a través de la analogía con las prácticas del bordado y el tejido, se compartieron las tramas, los puntos y lazadas que permiten entretejer artesanalmente el trabajo anual en las aulas de lengua y literatura. Como docentes también necesitamos estas lazadas que unan el afuera y el adentro; necesitamos el silencio que albergue las voces y los sueños de los estudiantes: esto es lo que descubrimos en el intercambio con los colegas, en las propuestas que invitan a escribir antologías, crear espacios lúdicos, construir *lapbook*, entre otras.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Fanzines realizados por estudiantes a partir de en la “Clase de pociones”. Fuente: Lucía Lange en JORNADAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE PDL Y LITERATURA. LOS DESAFÍOS DE LA PLANIFICACIÓN ANUAL. *Jitanjáfora* [Imagen].

Imagen 2. Antologías de estudiantes. Fuente: Candela Arraigada en JORNADAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE PDL Y LITERATURA. LOS DESAFÍOS DE LA PLANIFICACIÓN ANUAL. *Jitanjáfora* [Imagen].

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

Barrera, J. (2021). *Punto de cruz*. Almadía.

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. *Enunciación*, Vol 18, Nº 1, 19-29.

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM – Miño y Dávila.

D.G.C.yE. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Devetach, L. (1993). *Oficio de palabrera*. Colihue.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Aique.

Negrin, M. (2023). *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la literatura*. UNSAM-Miño y Dávila.

Nieto, F. (noviembre, 2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XVII Nº 17, pp. 1-37. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4214/4311

Sardi, V. (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. *Ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura*, organizadas por IES n° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, septiembre.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama, S. A.

Navegando las clases de Literatura.
Uso y aplicación de bitácoras en el área de Literatura del ciclo superior de la escuela secundaria

Valeria Paz[1]
Florencia Suriani[2]

Recuperar la poética de lo cotidiano me parece indispensable.
Liliana Bodoc

Soltando amarras

La palabra bitácora viene del ámbito de la navegación. Era un antiguo instrumento de registro, donde el capitán u otro oficial designado, asentaba todo suceso relevante ocurrido durante su guardia. Entendemos el abordaje de la Literatura, justamente, como un viaje, una travesía. En cada encuentro nos sumergimos en una nueva aventura que cada uno, estudiante o docente, transita como una experiencia única e irrepetible. Es, en este sentido, que pensar una bitácora anual nos permite valorar la experiencia de cada uno como una herramienta de reflexión y de comunicación, más allá de ser solo un instrumento de registro. De esta forma, hace consciente el proceso de enseñanza/aprendizaje. El presente trabajo muestra el uso y la aplicación de las bitácoras de clase implementadas con estudiantes de la materia Literatura de 4°, 5° y 6° año de la Escuela Secundaria, en el Instituto Jesús

[1] Es Profesora en Letras por la UNMDP y Especialista en Educación y TICs y en Literatura y Escritura. Se ha desempeñado como docente de colegios secundarios en instituciones de Mar del Plata y Crel. Vidal. Es socia adherente de Jitanjáfora. Pertenencia institucional: Instituto Jesús Obrero. Correo Electrónico: vpaz2@abc.gob.ar.
[2] Es Profesora y Licenciada en Letras por la UNMDP. Se desempeña como docente de colegios secundarios en instituciones de Mar del Plata y es tallerista de UPAMI. Pertenencia institucional: Instituto Jesús Obrero. Correo Electrónico: flor_suriani@hotmail.com

Obrero de Mar del Plata. En un principio, se presentó y promovió el uso de este recurso entre los estudiantes de los distintos cursos, pero con la incertidumbre de no saber qué recepción tendría, ni si se lograría sostener en el tiempo. Sin embargo, y no sin felicidad, la propuesta germinó y, con el correr de los sucesivos encuentros, superó nuestras expectativas. Nuestros estudiantes se apropiaron del recurso e hicieron de las bitácoras un espacio de expresión donde fueron plasmando sus experiencias de aprendizaje, pero también otras inquietudes personales o grupales.

En alta mar

A principios del ciclo lectivo 2023, y como parte de las acciones para presentar la materia, llevamos al aula las bitácoras, diseñadas y armadas en formato de cuaderno, con hojas blancas lisas (imágenes 1 y 2). La consigna fue sencilla: en cada encuentro una persona voluntaria sería la encargada de registrar todo lo que considerara relevante acerca del desarrollo de la clase, tanto en relación con la materia (el tema, la actividad del día y la dinámica de trabajo) como cualquier otra circunstancia que pudiera ocurrir o incidir en el encuentro (entrada de preceptores, de estudiantes de otros cursos, festejos varios, o cualquier acción ocurrida dentro del aula). Asimismo, nuestras bitácoras también han salido del aula y han formado parte de las distintas propuestas especiales en el marco de la materia. Un ejemplo de ellos es la realización de la Maratón de Lectura del año 2023, durante la cual los estudiantes debieron elegir entre distintos talleres para participar a lo largo de la jornada. En esa oportunidad, un registro nos resultó útil, como organizadoras del evento, para autoevaluar la actividad y analizar qué talleres fueron los más apreciados por los estudiantes. Otra oportunidad en la que nuestros cuadernos dejaron el salón fue cuando realizamos una visita a la Catedral, organizada en el contexto de la presentación de la cosmovisión fantástica con nuestros cursos de quinto año. Los encargados de escribir las bitácoras, se centraron no sólo en el recorrido guiado, sino también en los momentos previos a

la salida del colegio y en los respectivos viajes de ida y vuelta en una combi escolar, dejándonos como resultado un registro integral de toda la salida educativa.

Al ser una consigna amplia, sirve para registrar lo que se va haciendo, pero también para visualizar y asentar los conocimientos, saberes y prácticas desarrolladas durante la clase y tomar consciencia de las habilidades puestas en juego en cada encuentro. Brinda la oportunidad de compartir las experiencias de aprendizaje desde diferentes roles: a veces toca llevar adelante el registro, a veces, toca escuchar el registro de los demás. Fomenta el autoconocimiento personal y grupal, y permite identificar su dinámica conductual y estilos de trabajo dentro del aula y frente a la materia. Esto nos facilita a los docentes el conocer con mayor profundidad a cada grupo: relaciones, afinidades y conflictos entre ellos, intereses o temas recurrentes que inciden cotidianamente en su dinámica de grupo.

Ayuda, además, a mantener la continuidad entre un encuentro y el siguiente, ya que al inicio de cada uno se lee la última bitácora registrada. Con el correr de las clases, los estudiantes ya saben que cada encuentro de Literatura inicia con esa lectura en voz alta, para posteriormente designar al nuevo encargado del registro. Esto los lleva a reflexionar, al momento de escribir, sobre el destinatario de ese registro, ya que no es solo el docente, sino sus propios compañeros de clase. No se trata de un destinatario ficcional, creado para resolver una consigna, sino uno real, dentro de una situación comunicativa real, de la que todos participan activamente. Destacamos, además, que tampoco es una comunicación unidireccional estudiante-docente como en el caso de una evaluación. Es un espacio democrático y compartido, apropiado y construido a partir de la escritura, que crea una visión común sobre el espacio curricular: entre los estudiantes, y entre ellos y el docente, y eventualmente con otros facilitadores o supervisores, como pueden ser otros docentes o directivos. Tal como explican Mitelman y Ortiz (2022, p. 54), “La escritura individual (...) se retroalimenta de lo grupal, y de esa conversación sostenida entre docente y compañerxs”.

Por otro lado, para el facilitador/docente es una herramienta de registro sumamente valiosa, ya que permite visualizar la forma en que los estudiantes han

vivido la clase. Muchas veces ocurre que, al estar sumergidos en el desarrollo de la misma, no tomamos consciencia de todas las habilidades y saberes que se construyen en cada encuentro. En resumen, coincidimos con las palabras de Barrios Castañeda, González Guerrero y Ruiz (2012), quienes consideran que

> La bitácora es una forma de comunicación con el estudiante en la que se involucra como parte activa de su propio proceso de formación; su gestión es sencilla, complementa las actividades presenciales, favorece la interacción docente-estudiante y proporciona soporte a las actividades de evaluación y retroalimentación.

En cada bitácora, se pone en juego el concepto de autor. Es una escritura no estructurada ni planificada, atravesada por la impronta que cada alumno quiera darle: pueden ser más menos detallistas, el registro puede estar más o menos desarrollado, pueden ilustrar o decorar, o lo que se les ocurra en el momento.

También pueden hacer el registro en parejas, si lo desean. Los estudiantes se apropian de esa *hoja en blanco*, se enfrentan a ella y la convierten en un espacio de expresión, donde exploran sus habilidades de comunicación. Así, encontramos registros escritos en prosa o en versos, y otros en los que es importante la dimensión visual al incorporar, por ejemplo, dibujos o diseños de lettering. Este espacio de expresión que viven con libertad les ofrece la posibilidad de experimentar con su propio proceso de escritura, alejándolos del propio prejuicio de que no pueden escribir que suele presentarse, de manera recurrente, en nuestras aulas. Lo que se registra en la bitácora es significativo para el estudiante, al tiempo que tiene carácter de autenticidad, dado que refleja lo que sucede en la realidad, mostrando lo que aprende a través de las prácticas y actividades que está realizando. Graciela Montes (2006, p. 2) habla de la lectura en estos términos:

> Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se "lee" lo que está cifrado en letras. Se "lee" una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.

Las bitácoras les proponen a nuestros estudiantes la oportunidad de "leer" las clases de Literatura: apropiarse de ellas, ocuparlas, habitarlas, buscarles

sentido, para luego, expresar y socializar esos sentidos. En palabras de Montes (2006, p. 2):

> cuando relatamos un suceso, algo de lo que fuimos testigos, damos voz a nuestra "lectura". Nuestro trabajo de constructores de sentido se vuelve visible. Pensemos en un relato, por ejemplo. El relato que hacemos es obra nuestra. No pretende incorporarlo todo, cada una de las sensaciones que registraron nuestro oído, nuestro ojo o nuestro olfato en un primer, un segundo, un tercer plano de la atención, sino que elige, arma, "dibuja"… Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista… El cosmos de significación que construimos es personal (...). Y nos incluye. Cada persona, desde que nace, "lee" el mundo, infatigablemente busca sentidos. Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede "escribir", o "inscribir" en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlo. Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento".

Un ejemplo significativo que consideramos oportuno citar es el registro que un estudiante realizó en prosa, pero con rima interna. El tema de la clase fue: el camino del héroe en *Don Quijote de la Mancha*. Cada paso del camino del héroe propuesto por Campbell debía ser leído en voz alta por un alumno. La bitácora narra esta dinámica de la siguiente manera:

> Sigue Mica, responde la 2 y habla de las características impresionantes que tiene Don Quijote para ser un caballero andante. La 2 la lee Triana, no le puse atención a sus oraciones porque estoy ocupado escribiendo unos rimones. Ahora hablamos del viaje del héroe, la profe muestra un esquema muy bonito sobre el viaje cliché denominado monomito. Leemos 12 puntos que del viaje será lo primario y arranca Luján leyendo sobre el mundo ordinario. Después lee Alexis con unas trabadas sin cura diciéndonos algo sobre "la llamada a la aventura". Valentina lee y lee 2 textos "El rechazo a la llamada y el encuentro con el maestro" (…) El quinto lo lee Anna, algo a lo que me arranco a acostumbrar y lee algo llamado "El cruce del primer umbral". El sexto lo lee Mía, que también posa mucho si me baso en lo vivido leyendo sobre "pruebas, dioses y enemigos". El séptimo lo lee Sofía decidida de manera rotunda leyendo "El acercamiento a la caverna más profunda". El octavo lo lee Valen muy despierta a este horario que se pone a leer acerca de "El calvario". El noveno lo lee Lucio sin vergüenza y se pone a leer acerca de "la recompensa". El décimo lo lee Brisa algo raro ahora que me doy cuenta y se pone a hablar sobre "El camino de vuelta". Vuelve a leer Valen, qué ganas de leer por favor y se pone a leer acerca de la resurrección. Termina leyendo Luján llegando todo a su fin y lee por último "El regreso

> con el elixir". (...) Ahora la profe pone el mundial como ejemplo, medio rebuscado si lo miramos un segundo, pero eso no importa si somos campeones del mundo. [3] (R.N., Bitácora de 5° año, registro del día 04/05/23).

El fragmento ilustra de manera clara varias de las características que hemos expuesto previamente. En primer lugar, destacamos la decisión consciente de seguir una estética particular. El autor de este registro disfruta escribir poesía y, como se puede observar, emplea recursos propios de ese género para elaborar su bitácora. Incluso, al momento de leerla frente a sus compañeros, el efecto de lectura o, mejor dicho, de escucha, buscado se hizo evidente. El resto del curso felicitó el trabajo realizado, reconociendo la dificultad que implicó adoptar ese estilo de escritura. Es importante recalcar que, el hecho de que varios ya habían pasado por la instancia de la bitácora, hizo que pudieran valorar este escrito desde la experiencia. Otro de los puntos relevantes es lo que denominamos: comunicación interna, es decir, aquellos mensajes que se transmiten entre bitácoras, ya sea de manera explícita, mencionando nombres, o de forma más sutil. En esta oportunidad, aparecen los nombres propios de los compañeros que leyeron y se agregan breves comentarios sobre ellos o sobre su lectura. Queremos destacar que esta comunicación interna no sólo ocurre entre pares, sino también con respecto a la docente. En este caso, se destaca la crítica que se realiza al ejemplo del Mundial 2022 utilizado por la profesora. Son estos pequeños comentarios los que, como docentes, nos permiten reflexionar sobre cómo recepcionan nuestros alumnos aquellos textos, comentarios, ejemplos o lecturas que llevamos al aula.

Con esta acción de intervención docente abordamos el curriculum oculto. Al respecto, y frente al rol que ocupa la escuela, Maite Alvarado (2013, p. 31) explica:

> La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos. A través de la enseñanza de la lectura y la escritura, la escuela ha ejercido, históricamente, una labor de disciplinamiento y fijación de normas y

[3] La utilización de las comillas y la alternancia entre la representación numérica y escrita de los números es respetada de la original.

> valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría.

Muchas veces esperamos que nuestros alumnos sepan hacer cosas que no les hemos enseñado explícitamente. En este caso, les pedimos, de manera camuflada que desarrollen las estrategias necesarias para una toma de apuntes, sin una guía estructurada. En este sentido, es notable la percepción que tienen acerca de los temas y cómo logran discernir lo más relevante de las explicaciones. En otras palabras, se da un abordaje metacognitivo de la escritura, que evoluciona en el propio proceso, durante el desarrollo de la materia a lo largo del año, y de un año a otro, porque, tal como vemos en las bitácoras de este ciclo 2024, el saber es un saber hacer que se va perfeccionando con la práctica. Consideramos, como docentes del ciclo superior, que estas habilidades son necesarias para una futura vida académica, teniendo en cuenta el porcentaje de egresados que continúan estudios superiores. Esta es una inquietud que nos compete particularmente, dado que desde nuestra área se espera que les acerquemos a nuestros estudiantes diferentes herramientas de escritura.

Por otro lado, en relación con este currículum oculto, la realización de estas bitácoras revaloriza la dimensión manual y artesanal de la escritura "a mano" frente a un contexto digital que va ganando terreno de la mano de las inteligencias artificiales. Son nuestros estudiantes quienes se apropian de las clases de Literatura y de esta hoja en blanco que los invita a escribir y a escribirse en ella.

Al mismo tiempo, como herramienta para nuestra práctica docente, estas bitácoras ponen el foco en la concepción del aprendizaje como un proceso. Permiten visualizar avances, continuidades y retrocesos en el desarrollo de una secuencia didáctica, y en la relación de cada secuencia con su proyección en la planificación anual. Al detectar, también, las discontinuidades y dificultades, habilita espacios para reflexionar sobre la propia práctica docente. Al leer los registros de nuestros estudiantes y sus impresiones y pareceres, podemos evaluar nuestras decisiones didácticas desde su mirada, lo que nos ayuda a hacer ajustes: repensar las actividades propuestas, los tiempos de trabajo, los instrumentos y

modalidades, y la variedad en la selección de lecturas. En este sentido, destacamos que, superada la inquietud inicial de los primeros registros al pensar que el destinatario es el docente, y al ver que no hay un "castigo" por expresar su sentir respecto de la clase, son sumamente honestos. Así, podemos encontrar registros en los que expresan su aburrimiento o disgusto. Leemos en un registro del 2023: "Otra vez seguimos trabajando con el Minotauro. No entiendo porque tantas clases para esto que es tan simple." [4] (L.D., Bitácora de 4° año, registro del día 28/06/24).

Coincidimos con Mitelman y Ortiz (2022, p. 52) en que "Una bitácora es, en general, un texto que se va haciendo durante el trayecto que dura un recorrido; es el texto en el que quedan plasmadas experiencias, anécdotas e impresiones que surgen durante un viaje". Nuestro viaje comenzó en el ciclo lectivo 2023, y con puertos intermedios, seguimos navegando.

Oteando el horizonte

A lo largo del ciclo lectivo, se suceden semana a semana, encuentro tras encuentro, estas escenas de escritura y de escucha, donde los docentes nos corremos del lugar de emisor principal, poseedor de un único saber letrado y académico, y los estudiantes asumen un rol central en la construcción de sus saberes. La lectura de cada bitácora al comienzo de cada encuentro pone en evidencia ese rol protagónico y le da espacio a ese ritual que da inicio a la clase.

Las bitácoras, a lo largo del tiempo, permiten anudar las experiencias de cada clase y darles un sentido de unidad y continuidad. A fin de año, se convierten en el producto colaborativo que muestra el itinerario que atravesamos en el periplo de las clases de Literatura. Al inicio del año 2023 conocíamos el punto de partida, pero, al igual que el héroe, no sabíamos qué obstáculos enfrentaríamos, ni quiénes nos acompañarían en nuestro viaje. Sin embargo, a diferencia del héroe, no encontramos grandes dificultades, y nosotras junto a nuestros estudiantes pudimos transitar este recorrido. La experiencia fue muy enriquecedora, tanto que, los grupos que ya la habían vivido, esperaban repetirla este año.

[4] Las dificultades con la ortografía se respetan del texto original.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Portada de las primeras bitácoras elaboradas en el año 2023.

Imagen 2. Portada de las bitácoras del año 2024. El fondo es un mapa de Mar del Plata ya que el aniversario 150° de la ciudad es uno de nuestros ejes transversales de trabajo.Portada de las primeras bitácoras elaboradas en el año 2023.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela. Espacios para la lectura*. FCE. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/aprender/2-material.pdf

Barrios Castañeda, P; González Guerrero, K. y Ruíz, L. (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación. En *Investigaciones andinas*, 14 (24). 402 - 412. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462012000100004

Bodoc, L. (2024). *La literatura en los tiempos del oprobio*. Letra Sudaca Ediciones.

Fernández, I. [Universidad de Deusto / Deustuko Unibertsitatea] (10 de mayo de 2020). *Diario de aprendizaje o cuaderno de bitácora. Universidad de Deusto*. [Video] . Youtube. https://youtu.be/t_CcYbp1vJ4?si=CL_CZsJdMfxQXrMK

Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf

Los profesores de Prácticas del Lenguaje como responsables de la comprensión lectora: ¿mito o verdad?

Eugenia Fernández[1]

Los mitos son explicaciones que buscan expresar las ideas ancestrales de un pueblo acerca del mundo en el cual vive. Surgieron para dar una respuesta a cuestiones que les resultaban inexplicables.

La comprensión lectora en el ámbito del nivel secundario parece ser una cuestión inexplicable, incluso entre quienes fuimos formados para enseñar las prácticas del lenguaje ya que si bien manejamos estrategias, técnicas e infinidad de ejercicios, lo cierto es que la comprensión lectora es una capacidad compleja que consiste en la interacción entre el lector y el texto. Así como hay infinitos lectores, hay infinitos textos y la interacción en cada caso es única e irrepetible. Cada texto convoca de una manera distinta por su especificidad y provoca distintos significados según quién lo lee. Es el gesto de "leer levantando la cabeza"[2] de Barthes (2009).

Me propongo reflexionar acerca del mito que considera a los profesores de PDL como únicos responsables de la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria, únicos responsables de enseñar a entender lo que leen. Para ello

[1] 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 II" 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

[2] ¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? (Barthes, 2009, p. 39).

partiré de una experiencia personal con la que seguramente ustedes se sentirán identificados porque estoy segura de que en algún momento de sus carreras algún profesor de otra materia les pidió que "practiquen más la comprensión lectora" o les manifestó su preocupación acerca de que los estudiantes no entienden los textos que les dan a leer como si les fuera ajena la cuestión y los responsables de ese flagelo que les causa horror fueran ustedes, nosotros, los profesores "de lengua", como aún suelen llamarnos.

Sin ir más lejos a comienzos de este año, para ser más específica durante la etapa de diagnóstico, se acercó a mí, más bien golpeó la puerta del aula y entró (ya que se encontraba en el aula contigua), una profesora de Biología para plantearme que en mi materia se debía trabajar más la comprensión lectora porque en segundo año, según sus palabras, "eran un desastre y no entendían lo que leían". Dado que doy clase en segundo A y B, agregó que iba "a hablar con la profesora del C" para plantearle lo mismo. No conforme con eso, luego de terminada su hora, habló con el director y manifestó que la comprensión lectora era muy deficiente y "había que hacer algo". En consecuencia, los directivos me convocaron (en calidad de directora del departamento de Letras del colegio) para comentarme la preocupación de la profesora de Biología (que yo ya conocía).

Antes de detallar mi respuesta y mi propuesta para enfrentar este problema que, como ustedes bien saben, no se puede solucionar con un ejercicio y en una clase, quiero contarles qué fue lo que causó el horror en la profesora, realmente estaba espantada, en estado de pavor y consternación, porque los estudiantes de segundo A (repito, en etapa de diagnóstico) no habían podido resolver una actividad de escritura que les había planteado: les pidió que escriban una carta como si fueran Luis Pasteur contándole a otro científico alguno de sus descubrimientos. Actividad procedente de un manual de Biología y planteada posteriormente a la lectura de un texto sobre los inicios de la ciencia. Entonces, como dice la expresión de TikTok, "¿quién le avisa?": quién le avisa que primero

hay que trabajar la especificidad de un texto explicativo; quién le avisa que primero debe trabajar el vocabulario específico relacionado con lo científico; quién le avisa que primero debe asegurarse de que los estudiantes pudieron generar sentido; quién le avisa que recién después de haber trabajado el primer texto podrá pasar a la actividad de escritura; quién le avisa que tiene que reponer qué tipo de texto es una carta y enseñarles un modelo porque vivimos en la era digital y las cartas ya no se escriben, ya no forman parte de su mundo.

¿Quién le avisa, como bien dice Colomer (1993), que "no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma"? ¿Quién le avisa que el acento debe ponerse "durante la tarea" y crear "estrategias de comprensión", "por etapas", hasta lograr "la autonomía completa del alumno"? (p. 2).

Ahora la pregunta es ¿"los de Lengua" tendremos que "avisar" que la comprensión lectora no solo es responsabilidad nuestra? Una forma que se me ocurrió para "avisar" y para dar respuesta al requerimiento de los directivos fue armar el siguiente documento, con la siguiente portada (Imagen 1).

Para que los profesores colegas no sintieran esta respuesta como un desaire, adopté el tono humorístico, de ahí los memes representativos. La presentación del documento que luego fue difundido entre el cuerpo docente de la escuela por los directivos comienza con la pregunta "¿Qué leen los chicos?" (Imagen 2). El meme nos muestra la dificultad de leer un pdf , un texto extenso con una estructura y un desarrollo, frente a leer 500 comentarios en una red social (Imagen 3).

El siguiente meme proviene de una publicación en una red social con faltas ortográficas que terminan por naturalizarse (Imagen 4). Entonces, antes de pensar estrategias para la comprensión lectora en la escuela, tenemos que saber "a qué nos enfrentamos" (Imagen 5).

Una vez que entendemos el contexto digital en el que viven nuestros estudiantes podemos preguntarnos qué podemos hacer (Imagen 6). Y ahora sí

viene el problema, ¿tenemos que hacer un viaje astral como dice el meme? O ¿comunicarnos telepáticamente para lograr ese proceso interno que es la comprensión lectora? (Imagen 7).

¿Cómo hago? Aquí van algunos consejos que son una verdad de Perogrullo para los docentes del área de Letras pero es necesario que se lleven a cabo en el resto de las áreas. Es fundamental que estos pasos se realicen en clase y entre todos, de manera grupal. El primer consejo y el más importante es leer en clase (Imagen 8) y confirmar que saben el significado de las palabras (Imagen 9).

A veces los estudiantes se sienten frente al vocabulario de un texto como nos sentimos nosotros cuando los escuchamos decir "basado", "cringe", "aesthetic", "god", "crush", "gosthear", etc. (Imagen 10). Una actividad muy productiva es la actividad del "Verdadero o Falso" o preguntas de opción múltiple (Imagen 11). En relación con lo que dice Colomer y la enseñanza por etapas es fundamental introducir el texto (Imagen 12). Luego, debemos tomarnos nuestro tiempo con el título porque es el primer operador de sentido y, posteriormente, retomarlo con los estudiantes durante la lectura y al final para resignificarlo (Imagen 13).

Ahora bien, dijimos que la comprensión surgía de la interacción del texto y el lector, y era una capacidad individual, entonces surge un "pero": "pero si todo lo hacemos grupalmente, ¿cómo van a lograr hacerlos solos?" (Imagen 14). El trabajo grupal debe ser el punto de partida y el eje durante todo el año, intercalando con la lectura individual.

Para ampliar lo expresado en la imagen 11 con un ejemplo concreto, desde hace 3 años, durante la etapa de diagnóstico, trabajo tres tipos de texto diferentes a partir de preguntas con opción múltiple para observar los niveles de comprensión lectora de los grupos. Realizamos una lectura compartida y la resolución es grupal a partir de la discusión respecto de las opciones que tenemos para responder. El primero es un texto literario, a partir del cual no hay respuestas correctas porque las opciones corresponden a posibles diversas opiniones y/o interpretaciones; el

segundo texto es un folleto turístico con horarios y precios pero este sí tiene solo una opción correcta dada la naturaleza exacta de la información; el tercer texto es explicativo de actualidad cuyas respuestas ofrecen opciones más adecuadas que otras pero no exactas y la elección depende del análisis de la información del texto.

Todos los años me llama la atención que al trabajar con los textos 2 y 3, los estudiantes me dicen: "¡Profe, esta actividad no es de Lengua! ¡Tengo que sacar cuentas!" y se indignan porque no son cuentos. Si bien en Prácticas del Lenguaje no solo leemos cuentos, los mismos estudiantes perciben casi de forma inconsciente la especificidad de la materia. Insisto, si bien los contenidos de PDL se centran en el uso del lenguaje en la práctica y en diversos ámbitos, todas las áreas deben profundizar el trabajo de la comprensión lectora en relación con los tipos de texto que leen frecuentemente.

En 2012, ya hace más de 10 años, Mario Medina escribió su tesis titulada "Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana", repito, "áreas diferentes". Así que el problema evidentemente viene desde hace tiempo. Dice Medina (2012, p. 32) que la lectura y escritura parecen relegarse "a la condición de contenido propio y exclusivo del área de Lengua Castellana" y agrega algo aún más preocupante:

> Si bien, la lectura y la escritura pueden posibilitar, impedir o determinar el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento o asignaturas escolares, éstas no parece ser una preocupación compartida en la práctica pedagógica, a pesar de serlo en sus discursos

y para ampliar toma una cita de Tolchinsky: "La facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabajan en el entorno del área" (p. 49). Y si a esto le sumamos el contexto digital en el que nuestros estudiantes están inmersos, tenemos un grave problema que clama por atención urgente.

Finalizo con una anécdota de la escritora española Azahara Palomeque extraída de su columna de Opinión publicada en *El País* el 29 de abril de este año. Se las dejo porque sé que más de uno de nosotros se sentirá identificado, a su pesar y quizá con pudor, pero imagínense si esto nos pasa a los adultos, cuál es la magnitud del daño en un adolescente. Dice la escritora:

> (…) para poder leer con la mitad de concentración que tenía a los diez años debo sacar el móvil de la habitación, colocarlo relativamente lejos, sin volumen y, aún así, siento que el pensamiento fragmentado me acecha y se cuela entre las páginas como electrochoques de los que intentase protegerme apenas con una manta (…) Uno de mis mayores placeres, la lectura, ha quedado para siempre debilitado por la inmediatez luminosa del celular (…).

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Página 1 del documento confeccionado.

Imagen 2. Página 2 del documento confeccionado.

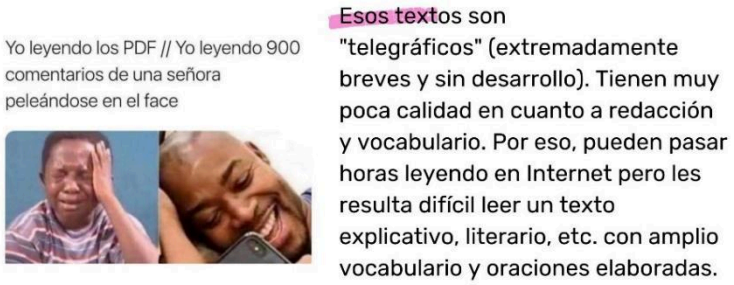


Imagen 3. Página 3 del documento confeccionado.

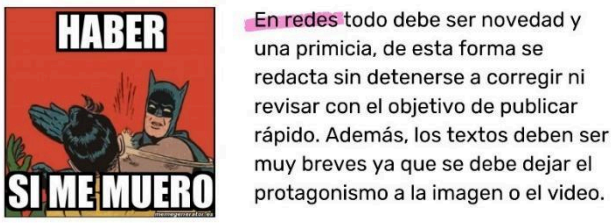


Imagen 4. Página 4 del documento confeccionado.

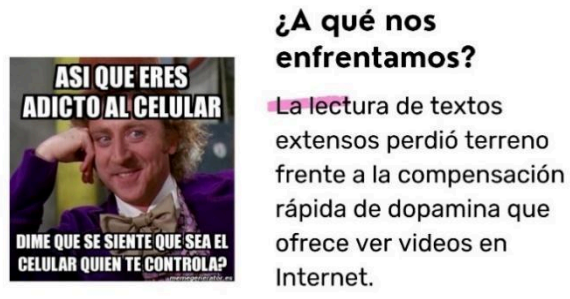


Imagen 5. Página 5 del documento confeccionado.

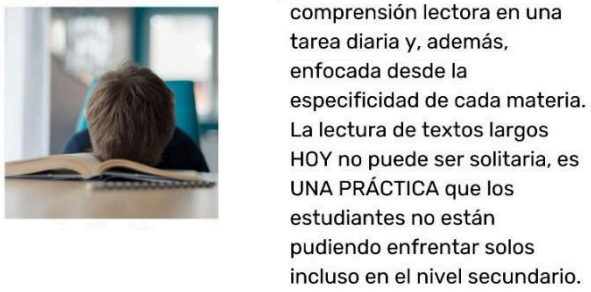


Imagen 6. Página 6 del documento confeccionado.

Imagen 7. Página 7 del documento confeccionado.

Imagen 8. Página 8 del documento confeccionado.

Imagen 9. Página 9 del documento confeccionado.

Imagen 10. Página 10 del documento confeccionado.

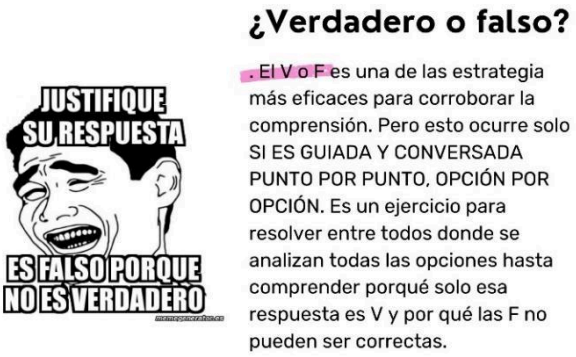


Imagen 11. Página 11 del documento confeccionado.

Introducir el texto

. Cada tipo de texto (literario, histórico, argumentativo, expositivo, ensayístico, etc.) se comprende diferente. Antes de leer un texto hay que introducir de qué tipo de texto para contribuir a la comprensión e hipotetizar cuál será el objetivo del texto en particular.

Imagen 12. Página 12 del documento confeccionado.

Empezar por el título

Cuando estás leyendo un libro y llegas a la parte en que el título comienza a tener sentido.

. El primer operador de sentido es el título. La prelectura es un ejercicio fundamental para favorecer la comprensión lectora. Hacer hipótesis del contenido del texto a partir del título nos abre caminos a la reflexión y a la curiosidad respecto del texto. Luego de la lectura es importante retomar esas hipótesis y comprobarlas. De esa manera confirmamos si se comprendió de qué trataba el texto.

Imagen 13. Página 13 del documento confeccionado.

Pero si todo lo hacemos grupalmente ¿Cómo van a lograr hacerlo solos?

Justamente el primer paso es ejercitar grupalmente la lectura y las estrategias de comprensión lectora, para luego pasar al segundo nivel que será proponerles la lectura y resolución individuales.

Imagen 14. Página 14 del documento confeccionado.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Ed. Paidós.

Colomer, T.(1993). "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 216 , p. 15-18.

Medina, M. (2012). "Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana". Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica De Pereira. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/06b1fde9-ac09-4377-b62e-be63fa5d2543/content

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.

Palomeque, A. (2024). Todos idiotas. Columna Opinión, *El país*. https://elpais.com/opinion/2024-04-30/todos-idiotas.html

De la cocina al recetario ¿o era al revés?: escritura de invención en la Escuela Profesional Secundaria.

Juana Etchart[1]

La educación no se imparte, se devuelve. La educación no es un acto de generosidad sino de justicia.
Liliana Bodoc.

Contexto educativo en el que se enmarca la propuesta

En el presente trabajo me gustaría compartir una experiencia que llevamos a cabo en la Escuela Profesional Secundaria (EPS) de Gastronomía en Chapadmalal, Mar del Plata. La EPS surge de los desafíos existentes para alcanzar la obligatoriedad en el nivel secundario, lo que expresa la Ley Nacional 26206. Es una realidad que nos atraviesa como país el hecho de que varios chicos y chicas menores de edad no acceden a su derecho de concurrir a la escuela por diversas causas económicas, familiares o contextuales, es por esta razón que las EPS buscan dar respuesta a estas problemáticas.

La EPS busca generar dinámicas que permitan un nuevo formato de educación partiendo de las motivaciones de los y las estudiantes. Está pensada para chicos y chicas entre 15 y 18 años que estén desvinculados de la escuela, que tengan sobre-edad o que, habiendo terminado el nivel primario, no hayan

[1] Juana Etchart es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es adscripta en la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP) y pertenece al grupo de investigación GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje). Actualmente, se desempeña profesora de Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata y como profesora de la materia Taller de Lectura, Escritura y Oralidad en el profesorado de Educación Física en el Instituto de Formación Docente N°81, Miramar. Es socia activa de la ONG Jitanjáfora.

comenzado el secundario. La tarea del docente se basa, entonces, en buscar la forma de que el alumno/a permanezca en la escuela, pueda terminar sus estudios secundarios y que esto le permita tener un proyecto de vida.

Bajo el título "De la igualdad de oportunidades", el artículo 40 de la Ley 26058, Ley de Educación Técnico Profesional, propone que: "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje". De esta manera, la EPS, aprobada por la resolución 1873/22, propone una nueva forma de relacionarse con los y las estudiantes en estado de vulnerabilidad, que han abandonado sus estudios secundarios o que han repetido más de dos veces.

Una problemática social que debemos tener en cuenta a la hora de pensar la EPS es la cantidad de jóvenes que ingresan al mundo laboral sin una preparación previa y sin los medios necesarios para llevar a cabo un trabajo específico. La EPS se presenta como una propuesta que quiere dar respuestas a esta problemática que atraviesa la trayectoria de los estudiantes. Desde el acompañamiento de los docentes, los coordinadores y los instructores se tendrá en cuenta la situación personal, social y económica de cada estudiante a la hora de planificar las secuencias educativas y de llevarlas a cabo. A su vez, un punto importante a resaltar es la comunicación que se tiene entre las materias generales entre sí y con los instructores, punto que creemos que impacta en los estudiantes a la hora de llevar a cabo cada actividad propuesta.

Es necesario resaltar, también, que la EPS busca fomentar una vinculación estrecha entre la institución y el contexto socio-cultural en el que se enmarca. Debemos pensar en Chapadmalal como un lugar en desarrollo, que está formado por siete barrios diferentes con características similares. Al ser un espacio en proceso de urbanización y un lugar turístico que fue creciendo a lo largo de estos últimos años, el rol de la gastronomía es esencial. Se busca, entonces, que los y las

estudiantes puedan adquirir las capacidades y conocimientos profesionales necesarios. A su vez, que puedan crear emprendimientos autónomos para poder obtener un trabajo más calificado. Esto permitirá que obtengan un mayor rédito económico y que puedan proyectar una mejor calidad de vida.

En el primer año de esta propuesta, los estudiantes cuentan con cuatro materias (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales) y los módulos profesionales que, en este caso, son de Gastronomía. Las materias deben vincularse con la profesión, teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Esta experiencia educativa nace de la unión entre el interés gastronómico y las Prácticas del Lenguaje.

Empezar a amasar: la lectura como puntapié de la escritura

La idea surgió cuando estábamos preparando el Acto del 9 de Julio. Gracias al cuaderno que repartió el Ministerio de Educación *El género de la Patria. Una propuesta para mirar el pasado nacional desde una nueva agenda de derechos* (2021) sobre las mujeres importantes en nuestro país, nos encontramos con la figura de Juana Manuela Gorriti. Ella fue una de las intelectuales más activas de su época y fue impulsora de la cultura literaria entre las mujeres. Manuela formó parte de una familia que estableció un rol muy importante para la independencia en nuestro país. Era hija de José Ignacio Gorriti, representante de Salta en el Congreso de Tucumán (1816). Durante su vida, Manuela tomó diferentes iniciativas que habilitaron nuevos espacios para las mujeres, voces silenciadas de la época. Ella promocionó la circulación de sus palabras a partir de los conocidos Salones Literarios. A su vez, Juana Manuela publicó su libro culinario *La cocina ecléctica* (1890), donde recopiló diversas recetas enviadas por sus amigas de todas partes del mundo. La característica principal de este recetario es que las recetas no son explicadas paso por paso, sino que simulan una narración oral y que muchas de ellas poseen anécdotas personales.

Para conocer más su figura, leímos la biografía de Juana Manuela Gorriti que se encuentra publicada en internet. Es una lectura muy interesante, ya que, como fuimos charlando, una biografía no solo sirve para conocer la vida de una persona, sino también su contexto histórico/político/social. Sobre todo, nos centramos en el rol secundario que tenía la mujer en nuestra historia como país y en nuestra historia mundial. Y, siguiendo esta línea de interés, abordamos minuciosamente el prólogo a la *Cocina ecléctica.* Citamos un fragmento:

> El hogar es el santuario doméstico; su ara es el fogón; su sacerdotisa y guardián natural, la mujer.
> Ella, solo ella sabe inventar esas cosas exquisitas, que hacen de la mesa un encanto, que dictaron en Brantóme el consejo dado a la princesa, que le preguntaba cómo haría para sujetar a su esposo al lado suyo:
> -Asidlo por la boca.-
> Yo, ¡Ay! Nunca pensé en tamaña verdad.
> Avida de otras regiones, arrojéme á los libros, y vivi en Homero, en Plutarco, en Virgilio, y en toda esa pléyade de la antigüedad, y después en Cornaille, Racine; y más tarde aún, en Chateaubriand, Hugo, Lamartine; sin pensar que esos ínclitos genios fueron tales, porque-excepción hecha del primero-tuvieron todos, á su lado, mujeres hacendosas y abnegadas que los mimaron, y fortificaron su mente con suculentos bocados, fruto de la ciencia más conveniente a la mujer. (Gorriti, 1899, pp. 5-6).

De esta manera, y analizando profundamente el prólogo, pudimos reflexionar sobre la concepción de la mujer y su relación con la cocina en 1890. Asimismo, empezamos a recorrer el recetario y las diferentes clasificaciones que este posee: sopas, salsas, puré, pescados, tamales, pasteles, empanadas, frituras, tortillas, budines, aves, entre otros. Nos encontramos con comidas conocidas, propias de nuestra cultura, pero también con recetas originales y hasta asquerosas.

Las manos en la masa: el taller de escritura

Luego de leer y reflexionar sobre lo leído, llegó el momento de escribir. Es por ello que las siguientes clases fueron abordadas desde la dinámica del taller de escritura. Como sostiene Gustavo Bombini (2007):

> Si las prácticas de lectura son prácticas sociales, el taller es la modalidad que permite llevarlas adelante como tales. Hacer del comentario una circulación permanente de sentidos posibles a establecer a partir de los

> textos actualiza esa dimensión sociocultural. Y también permite el comentario del mediador no como lectura unívoca y "correcta", sino como forma de coordinar los acuerdos y desacuerdos entre los lectores y así convertirlos en problema de conocimiento. (Bombini et al., 2007, p. 9).

De esta forma, prestando especial atención a los *comentarios* tanto de lectura como de opciones de escritura, les pedí a los y las estudiantes que recolecten, entre sus amigos y familiares, diez recetas que les resultaran especiales. Después, las agrupamos dependiendo las características de cada una y pensamos en títulos de fantasía que las definan.

Lo que más me interesaba era que escriban un prólogo propio, pero al estilo de Juana Manuela Gorriti, es decir, que lo escriban simulando una narración oral, agregando datos de las personas que les enviaron las recetas, contando pequeñas anécdotas y recuperando gestos propios de nuestra época. En la gastronomía es esencial la manera de vender el plato, por eso creemos que un prólogo es la invitación perfecta para invitar a leer.

En la EPS contamos con predisposiciones de escritura muy diferentes entre los y las estudiantes. Hay varias chicas que les gusta mucho leer y escribir, pero hay otros y otras que demuestran más resistencia. Por eso, el puntapié inicial está en trabajar con la planificación de la escritura. Un punto importante de la EPS es que, como máximo podemos contar con quince estudiantes, y esto permite una dedicación muy específica en cada uno. Es imprescindible que en dicha instancia podamos socializar las elecciones que harán después en la escritura, escuchar los comentarios y las opiniones de otros siempre se presenta como un generador de ideas. El texto, de esta forma, deja de ser algo privado, íntimo, para convertirse en un objeto colectivo.

Surgieron ideas muy diferentes a la hora de escribir los prólogos: algunos hablaron sobre la figura de su abuela en la cocina, entre las hornallas, preparando platos diversos por si a alguien no le gusta cierta comida. Otros, eligieron abordar temas más filosóficos, como el amor. Se invita, a partir de estos prólogos, a cocinar para un ser amado, con la esperanza de conquistarlo a partir de las diferentes

recetas. En un caso, se realizó un prólogo completamente ficcional, en el que una persona que iba caminando por la calle encontró tiradas estas recetas y escribió un texto recomendándolas. Estos borradores fueron trabajados arduamente, escribiendo una y otra vez las oraciones. La reescritura nos permitió reflexionar sobre el proceso de escribir y pensar no solo en la historia que queremos contar, sino también en su gramática. Como afirma Maite Alvarado:

> El arte de inventar historias tiene su gramática, y esta sí puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y la escritura de textos de ficción, que en muchos aspectos son como los otros textos, pero que tienen la ventaja de resultar más atractivos a los chicos, porque les permiten proyectar sus fantasías en tercera persona, y porque a través de ellos juegan a arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos. (Alvarado, 2021, p.157).

De esta manera, y prestando atención a diferentes aspectos gramaticales, los y las estudiantes reescribieron las recetas que les compartieron sus allegados a la manera de Juana Manuela Gorriti, es decir que trabajaron con una escritura oral. No tenían que escribir un texto instructivo con los pasos a seguir, sino narrarlo como si se estuviese contando oralmente. La idea era que intercalen, entre las diferentes recetas, anécdotas relacionadas a las preparaciones elegidas.

Después de hacer las correcciones necesarias al borrador, pasaron uno por uno a mi computadora, a dejar listos sus recetarios de manera digital, ya que otra de las cuestiones que notamos es la dificultad que se presenta para trabajar a partir de programas como WORD desde la computadora. Realizamos un relevamiento y solamente dos de los quince estudiantes cuentan con computadora en su casa. Sostenemos, desde el grupo de trabajo, que hoy en día resulta indispensable la utilización de ciertos dispositivos tecnológicos para la inserción en el sector laboral, es por esta razón que intentamos integrar el uso de computadoras en la mayoría de los trabajos posibles.

Manufacturas literarias

Bombini, Labeur, Cuesta y Frugoni plantearon el concepto “manufactura” (2007, p. 12) literaria para referirse a que, a partir de las diversas propuestas de trabajo, los y las estudiantes puedan crear una producción en relación con lo leído. En este sentido, es destacable la figura del docente como “mediador”, que nos remite al concepto que plantea Valeria Sardi en su texto “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura” (2012). Para ella un “docente artesano” es aquel que:

> frente a la rutina de la práctica, los métodos tecnocráticos y los modelos didácticos hegemónicos propone… imaginaciones didácticas (...) (es decir), dispositivos didácticos (que) fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiarse del conocimiento (p.1).

La producción impresa del recetario hizo que los/as alumnos/as puedan presentar su trabajo concluido frente a los otros estudiantes y a los profesores y coordinadores de la EPS. Cada uno habló de su producción, contó cómo hizo para conseguir las recetas, cómo fue el desafío de escribir y leyó su prólogo. En el momento en el que esta “manufactura literaria” sale del horno, es importante valorar su proceso y el resultado final. El instante de compartir con los/as otros/as hace que los y las estudiantes se posicionen en el rol de escritor y motiva la razón por la cual escribir.

A comer…

A modo de conclusión, me gustaría afirmar que este proyecto surgió como una idea de relacionar Prácticas del Lenguaje con el oficio de Gastronomía y que los recetarios tuvieron los resultados demostrados por el hecho de trabajar con algo vinculado al interés de los estudiantes. Trabajar, desde las diversas materias, con temas y problemáticas del interés de los/as alumnos/as permite generar instancias de aprendizaje más significativas a partir de un propósito claro y preciso.

A su vez, la concentración horaria con la que cuentan los y las docentes fomenta la comunicación en la comunidad educativa (entre coordinadores,

docentes, estudiantes y familias) y este punto permite la creación de proyectos comunes basados en la individualidad de cada uno/a y en los intereses generales.

Las EPS surgieron con el objetivo de que chicos y chicas desvinculados de la escuela puedan cumplir con su obligación y con su derecho de terminar los estudios secundarios. Sabemos que muchos adolescentes, por diversas situaciones sociales, no tienen acceso a la educación. Nuestra lucha, como docentes, debe ser la de sostener los acuerdos sociales que se han consolidado con estos cuarenta años de democracia, entre ellos, el valor por la educación pública.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2021). "Escritura e invención en la escuela". En *Escritura e invención en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Amoroso, I. y Guerra, P. (coord.) (2021). *El género de la patria: una propuesta para mirar el pasado nacional desde una nueva agenda de derechos.* Ministerio de Educación de la Nación.

Bombini, G., Labeur, P. Frugoni, S., Cuesta, C. (2007). *Apoyo al último año de la escuela secundaria para la articulación con el Nivel Superior. Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores.* Buenos Aires: Eudeba y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gorriti, J. M. (1899). *La cocina ecléctica.* Felix Lajoune Editor.

Sardi, V. (2012). "De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura" en *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso.* Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Texturas/article/view/2921

Cultivar la literatura en las aulas: de la mediación editorial al profesor antólogo

Mariana Basso Canales[1]

El presente trabajo recupera aspectos centrales de mis avances de investigación para la tesis de la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP). Por lo tanto, a continuación, se exponen conclusiones parciales, que todavía están en proceso. En ese marco, la presente investigación se propone determinar la conformación de ciertos "protocolos de lectura" y de "modos de leer" a partir de las antologías literarias de la colección "Leer y Crear" de la Editorial Colihue. Su catálogo es muy amplio, por lo que, para el presente análisis, se realizó un recorte que se detiene en una forma de acceso privilegiada en la escuela: el "género". Muchas veces este ingreso se limita a registrar marcas y clasificar, de allí la crítica de varios especialistas, como Dalmaroni (2011), quien irónicamente considera a los géneros "homicidas escolares de la lectura", o Bombini (1991) quien advierte de la inmovilidad escolar del concepto de "género", en tanto es usado como categoría estática y neutral, simplificadora, insuficiente cuando se la confronta con textos que no son habituales en la escuela.

Entonces, para el presente análisis se seleccionó un conjunto que se puede denominar "antologías con": *Cuentos con detectives y comisarios. Antología* (1994), *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología* (2000), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología* (2001), *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos*

[1] Mariana Basso Canales es Profesora y Licenciada en Letras (UNMdP). Es becaria categoría B (UNMdP), y cursa la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP) y el Doctorado en Letras (UNMdP). Es investigadora en formación del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL). Integra el equipo editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Se desempeña como profesora en el ISFD N° 84 de la ciudad de Mar del Plata. Correo electrónico: bcmariana15@gmail.com

con humor (1998). En todos sus títulos se presentan referencias metonímicas al género literario en cuestión: policial, ciencia ficción, terror y humor.

Son antologías de circulación actual, que oscilan en una edición de los años 1994 a 2001, pero que fueron reeditadas sucesivamente, lo cual demuestra su aceptación y demanda. Por ejemplo, en uno de los recientes envíos de libros del Estado, encontramos que en el Catálogo para Nivel Secundario de la Colección Leer Abre Mundos (2021) se incluye *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor* entre las "Antologías poco convencionales".

El análisis del trabajo propuesto parte de una mirada que tiene en cuenta la materialidad de las antologías. A partir de los estudios de Chartier (1996), sostenemos que las formas construyen sentido y que la materialidad instaura cierto orden, advirtiendo también que, sin embargo, "la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona" (p. 21). De esta manera, las antologías presentan textos publicados anteriormente por fuera del circuito escolar, que gracias a la "mediación editorial" (Chartier, 2000) buscan convertirse en textos adecuados para el aula.

En este sentido uno de los conceptos centrales del estudio es el de "antologías escolares", las cuales pueden considerarse dispositivos híbridos, entre la antología literaria y el manual escolar. Asimismo, persiguen intereses de distintos órdenes, como el educativo, el estético y el económico.

La palabra "antología" etimológicamente proviene del griego ἀνθολογία, de ἄνθος (ánthos, "flor") y -λέγειν (-legein, "recoger"). Es decir, es una selección de flores, una colección de fragmentos ("florilegio"). En este caso un conjunto de relatos considerados centrales para el estudio de distintos géneros literarios, que se le ofrece a un lector estudiante, a modo de ramillete destacado de flores que sirven de muestra e ingreso al campo de la lectura literaria. Se selecciona, recorta y clasifica ese primer acceso, se lo vuelve ordenado, y se homologan y simplifican los matices de estas "flores".

De allí, en el presente título también el concepto de "cultivar" la literatura, que del latín deriva de *colo*, verbo latino de varios significados entre los que se encuentra "cultivar" y "habitar", para pensar el vínculo con la agricultura, dado que el hombre sedentario reside en un lugar y "cultiva la tierra", en oposición al nómade de la ganadería. El que cultiva también "habita" ese espacio, al igual que el profesor de literatura que deberá conocer su terreno, permanecer en él para proponer textos literarios que deben ser "cultivados", en tanto son objetos mediados, que no crecen de "forma salvaje", sino que se asientan en espacios que intentan ser ordenados y que esperan determinados desarrollos. En este sentido, todo profesor que habite la escuela deberá ser un "profesor antólogo", ya que debe seleccionar qué ofrecer a sus estudiantes. Este trabajo de selección implica una apropiación de las propuestas editoriales que le ofrece el mercado, tarea que puede ser más o menos comprometida, obediente o transgresora, según las decisiones que el docente tome en tanto "autor del curriculum" (Gerbaudo, 2011). Se propiciarán modos de leer definidos no sólo por lo que se elija leer, sino también (y especialmente) por los lugares y maneras desde los cuales se lo haga.

De acuerdo con lo anterior, me detendré en dos aspectos centrales de mi investigación: "los protocolos de lectura", parte en la que se indagan las operaciones mediante las cuales las antologías seleccionadas "recogen" y "cultivan" la literatura. En un segundo momento, en los "modos de leer" a partir del trabajo con encuestas y entrevistas a profesores de secundaria de Mar del Plata.

Mediación editorial: los protocolos de lectura

El concepto de "protocolo" ha sido trabajado desde la crítica literaria por Panesi (2001) quien lo define como la "dimensión retórica o textual" de las operaciones críticas, una dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa: "un protocolo tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y las operaciones críticas, indica en

qué condiciones, bajo qué parámetros las operaciones de lectura serán llevadas a cabo para asignarles validez" (p. 108).

Como mencioné anteriormente, tienen un carácter híbrido, cercano al manual y a los textos literarios. En este punto, mi investigación también surge de un interés como docente, vinculado con la materialidad, porque cuando llevamos textos al aula ¿elegimos simplemente textos literarios? ¿cuántos paratextos poseen y qué funciones adquieren? ¿cuánto anticipan y cuánto condicionan la lectura? En el caso de Colihue, estas antologías tienen nutridos paratextos, y es algo que las caracteriza. En ello podemos encontrar la distancia entre los textos literarios originales, que no estaban necesariamente pensados para el aula y el libro escolar, síntesis de la producción de un equipo editorial. En esos marcos y actividades podemos advertir las marcas de la mediación editorial. Me detendré a continuación brevemente en algunos de los paratextos que se proponen en estas antologías.

En ellas encontramos, en primer lugar, la tapa, en la que, a diferencia de otros textos literarios, los autores de los cuentos no tienen un lugar central. Indican el nombre de la antología, y una imagen que identifica el género y el sello de la editorial. En las contratapas se explícita la intencionalidad didáctica del libro, y se expone la finalidad de cada selección literaria.

En el interior de las antologías, advertimos una estructura similar en toda la colección: una introducción y luego los cuentos. A excepción de la de policial, todas tienen además un Póslogo. En estos paratextos teóricos se evidencia el contenido al que se orienta cada conjunto, por ejemplo, en la introducción "La ciencia ficción", se restringe el corpus al género. Así, la teoría se anticipa a la lectura, y faltan referencias por lo que se construye una aparente objetividad.

Como sostiene Kuentz (1992), en referencia a los manuales, pero que nos es útil también para pensar estos materiales: "lo que se presenta como un texto, es en realidad, una cita" (36). Esta construcción genera una ilusión de unidad que hace perder de vista el recorte, y permite que los paratextos tengan enunciados que no

pueden cuestionarse ya que evitan la fuente, y limitan la posibilidad de diálogo entre teorías. En el contexto escolar debemos preguntarnos, ¿cuál es la funcionalidad de este tipo de conocimientos descontextualizados? ¿No son estas prácticas las que justamente promueven el famoso "copio y pego" sin cotejar fuentes? En estas referencias con variados nombres de autor y de teorías sin referencias, ¿estamos preocupados por los destinatarios en formación o simplemente se expone un lugar de saber erudito que marca una distancia epistemológica? No son preguntas que esperan ser respondidas en esta presentación, pero señalan la necesidad de hacer un análisis crítico de los materiales de lectura que indudablemente se imbrican con prácticas y modos de leer en el aula.

Las antologías también incluyen propuestas para generar nuevos escritos, en las que el lector se vuelve productor. Si bien tienen diversas formas de organización, en algunos casos se dividen en "Propuestas de trabajo" y "Propuestas finales", con divisiones en "Lectura y producción" o "Para comprender e interpretar" y "Para imaginar y escribir", en todas las antologías encontramos formulaciones semejantes. Por un lado, un conjunto de consignas de "Lectura", que buscan respuestas que se puedan justificar textualmente, que sirven como comprobación de lectura tanto de los cuentos como de los paratextos teóricos. Por otro lado, consignas de "Producción" que persiguen la escritura de nuevos textos, a partir de leer previamente los cuentos. Por ejemplo, parten de frases disparadoras, se solicita la creación de un texto de otro tipo discursivo, cambiar la perspectiva, vincular con el cine, oralizar o dramatizar, entre otros.

Mediación docente: modos de leer

¿Qué ocurre en las aulas con estos textos? Si en la primera parte nos referimos a los protocolos de lectura, en la mediación editorial, en esta segunda parte me referiré a la mediación docente. Es decir, en lugar de protocolos, me detendré en los "modos

de leer", concepto que es utilizado por Ludmer (2015), considerando que son "códigos de lectura", históricos (por lo tanto, cambiantes), y que se formulan a partir de las preguntas acerca de "qué se lee" y desde "dónde se lee".

El propósito es identificar a partir de herramientas de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) qué usos y modos de leer se llevan efectivamente en el aula. Para ello se llevaron a cabo encuestas y entrevistas con profesores de secundaria de Mar del Plata que tuvieran en cuenta el corpus propuesto de Colihue. Utilizamos formularios de Google, y en una segunda instancia se desarrollaron entrevistas a docentes que dan cuenta del uso de estas antologías.

No intentamos arribar a conclusiones totalizadoras, sino advertir particularidades propias de casos de estudio específicos, que nos permitan develar ciertos modos de leer que son o no continuadores de las propuestas editoriales de Colihue.

Me detendré, por cuestiones de extensión, solamente en algunos aspectos. En primer lugar, la encuesta fue respondida por 58 docentes de la ciudad de Mar del Plata, de diversas gestiones y zonas de la ciudad. La misma tuvo carácter confidencial. Se les consultó por las escuelas en las que se desempeñan para constatar que accedimos a una muestra de docentes de diversas instituciones.

En primer lugar, se les preguntó si utilizaban en el aula antologías literarias publicadas por editoriales de circulación comercial, y contestaron afirmativamente 25 docentes (43,1 % de los encuestados). Cuando se les preguntó de qué manera las utilizaban, la mayoría sostuvo que selecciona texto/s literario/s y paratexto/s (44%), seguido por un 36% que prefiere seleccionar solamente texto/s literario/s. En menor medida, 3 docentes dijeron trabajarla de forma completa, mientras que 8% (2 docentes) dijeron seleccionar alguno/s de los paratexto/s (introducción, actividades). De lo anterior, observamos que de aquellos que trabajan con antologías en el aula, mayoritariamente llevan una selección propia.

Se les preguntó si conocían alguna de las antologías de la Editorial Colihue del corpus propuesto. La mayoría (58,6%) respondió que conocía la antología de humor, seguido por la de policial (29,3%), la de ciencia ficción (22,4%) y la de terror (15,5%). El 34,5% dijo no conocer ninguna de estas antologías. Se les consultó si las utilizaron alguna vez en sus clases y el 44,8% (26 docentes) respondió de forma positiva.

En cuanto al soporte en el que suelen leer en el aula, no limitado a las antologías sino a cualquier tipo de material, mayoritariamente en un 67,2% respondieron que acostumbran a leer en formato digital. De este grupo, todas las respuestas (39 docentes) coinciden en el uso del celular, seguido por el uso de Notebook (6 docentes), computadora (3), Tablet (2) y un docente que indica que cada aula tiene computadora con su proyector.

En cambio, entre quienes afirman que mayoritariamente leen en papel (19 docentes), la mayoría indicó que utiliza módulos de fotocopias con fragmentos extraídos de diversas fuentes elaborados por el/la docente (16 respuestas). En segundo lugar, fotocopias de libros (11), seguido por libros de la escuela (7) y en último lugar, libros de estudiantes (7). En esta respuesta, predomina el armado artesanal de los materiales de lectura, ya que el módulo y también la fotocopia permiten la construcción de un corpus que desafía la materialidad de los paratextos editoriales de cada libro completo.

Finalmente, la última pregunta de la encuesta tenía carácter abierto, destinado a indicar si consideraban que este tipo de antologías eran útiles, y si lo valoraban positivamente, qué ventajas encontraban. Muchas respuestas destacaron cuestiones vinculadas con el canon literario y los criterios de selección. Otros docentes resaltan la posibilidad de tener en un solo libro textos breves, que comparten cierta temática, con propuestas intertextuales que pueden vincularse fácilmente con el Diseño Curricular, por ejemplo, con las cosmovisiones solicitadas en el Ciclo Superior de Secundaria. Otro punto es su precio accesible.

El abordaje en formato papel en el aula es considerado como un aspecto positivo por varios de los docentes encuestados, indicando en algunos casos que esto no es algo usual en las clases, y cuando sucede se pueden trabajar diversos paratextos. Asimismo, algunos sostienen que pueden encontrarse disponibles en las bibliotecas de las escuelas.

A partir de la encuesta realizada, seleccionamos cuatro docentes que respondieron que habían utilizado en sus clases algunas de las antologías del corpus. La finalidad de estos intercambios fue pormenorizar en los modos de leer antes detectados, teniendo en cuenta sus contextos específicos y la voz de los docentes implicados, que permitiera explicar y ampliar las decisiones que toman en sus prácticas en relación con el uso de las antologías.

Priorizamos la diversidad de materiales y contextos. De este modo, se eligieron docentes que se desempeñan en escuelas de Mar del Plata de distintas zonas y gestiones: tanto de gestión pública (municipal y provincial), como de gestión privada (laica y religiosa). Asimismo, se priorizó a profesoras que demostraban accesibilidad tanto a la entrevista como a encuentros posteriores.

En las entrevistas se abordaron diversos aspectos, me interesa resaltar algunos de ellos. En primer lugar, la importancia de la disponibilidad del material. Las docentes entrevistadas dan cuenta de que deben pensarlo con anticipación, revisar la biblioteca de la escuela o llevar libros propios y prestados. En muchos casos los estudiantes acceden por celular a los textos. En algunas escuelas no cuentan con fotocopiadora y deben ir a otras de la zona a dejar el material. También dan cuenta de escuelas en las que se pueden solicitar libros a los estudiantes y en este caso aparecen otras limitaciones vinculadas con la poca flexibilidad (no se pueden cambiar textos que los estudiantes ya compraron).

En cuestiones de material disponible, los bibliotecarios también ocupan un rol activo en algunas escuelas. Así nos comenta una de las docentes entrevistadas, que trabaja en una escuela privada laica, y que junto a las bibliotecarias registra

qué libros poseen, especialmente cuando arman los caminos de lectura. También suelen ponerse de acuerdo cuando hay compra de libros. La docente prioriza los libros que estén disponibles en biblioteca. Suele utilizar antologías, especialmente con los primeros años, a fin de evitar fotocopias y que accedan a un libro completo.

Una de las profesoras entrevistadas, que se desempeña en dos escuelas privadas, sostiene que en una escuela privada religiosa no cuenta con biblioteca por lo que deciden entre los docentes el material, lo comparten digitalmente y arman módulos. Además, invita a sus estudiantes a plantear en casa que no es obligatorio comprar el libro, entendiendo la situación económica y los costos elevados del material. En cambio, en otra escuela en la que se desempeña, que es bilingüe, tienen una biblioteca muy nutrida, con material que acercan gratis las editoriales. En este caso no hay condicionamientos económicos en la selección, ya que es una comunidad que puede comprar libros, o bajarlo y leerlo en su propio Kindle.

Otra de las docentes entrevistadas, que trabaja en escuelas de gestión pública provincial, también prioriza textos que estén en la escuela, en lo posible en cantidad, como, por ejemplo, la colección “Lecturas Grabadas”, o las colecciones de cuentos de Cortázar. También utiliza las colecciones del Bicentenario y cuentos de manuales que se destacan por su cantidad en las bibliotecas escolares. En algunos casos son cuentos cortos, que se podrían fotocopiar o descargar, pero destaca la posibilidad de acceder al objeto libro. Todo lo anterior lo tiene en cuenta en la planificación del año.

En cuanto al uso de las antologías de Colihue, las docentes entrevistadas coinciden en que no las utilizaron en el aula de forma completa. Eligen fragmentos que transforman en módulos a los que agregan otros textos propios o unen a otros textos literarios. También advierten que algunas de las propuestas de Colihue presentan cierta desactualización, porque los ejemplos no resultaban cercanos a

sus alumnos, y cada texto de la antología se presenta unido a una explicación teórica previa, que consideran atenta contra el texto literario en sí mismo.

En cuanto a las actividades, las cuatro profesoras entrevistadas prácticamente no las utilizan en sus clases. En su lugar, llevan sus propias consignas, en algunos casos de invención, o reformulan las que propone Colihue.

A partir de lo anterior, advertimos que no siguen el orden que propone la antología. En muchos casos, las eligen para ahorrar tiempos de búsqueda de material ligado a determinados géneros. Una de las docentes, sostiene que presentan una selección variada, que considera más amplia que a la que ella podría acceder por su formación. Otra de las profesoras sostiene que elige su propio orden para abordar la antología, por ejemplo, primero leían los textos literarios de su módulo y al final algunos fragmentos seleccionados de los paratextos teóricos. En otros casos, se rigen por los tiempos de clase y si por alguna razón no llegan con un texto, eligen otro de la antología que sea más breve.

A modo de cierre:

A partir de lo anterior, podemos advertir protocolos de lectura y escritura que intentan organizar el trabajo en el aula. Textos literarios enmarcados, con paratextos que anticipan la lectura desde sus tapas y contratapas, con introducciones y póslogos, con actividades finales que instauran protocolos que buscan ordenar el camino para leer y escribir. Una evidente mediación editorial, que parece guiar a docentes y estudiantes.

Sin embargo, frente a ello, encontramos modos de leer que escapan a lo propuesto. Como surge de la encuesta y las entrevistas, los docentes expresan que recortan el material, lo fotocopian o digitalizan, por lo tanto, el marco paratextual es utilizado de múltiples formas con actividades que son evitadas y en algunos casos reformuladas. Lejos del docente guiado y pasivo al que parecen dirigirse los paratextos de las antologías, los profesores hacen un uso artesanal, desafiante y

disruptivo que adecuan a las necesidades de su propio espacio de trabajo. Esa ilusión resolutiva de las prácticas escolares que muestra el material escolar parece desmoronarse en el intercambio con docentes, que deben tener en cuenta las variables contextuales, espacios en los que, por suerte, no alcanza con repartir mecánicamente un material de lectura y de actividades.

Además de la selección del canon y de la calidad estética, otras cuestiones se vuelven determinantes en el contexto escolar, como el precio en el mercado y su disponibilidad en la biblioteca. A la hora de dar clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura, necesitamos contar con materiales disponibles, tanto en formato analógico como digital. Parece una obviedad, sin embargo, no siempre es algo dado: ¿cómo y qué leemos si no tenemos asegurado que nuestros estudiantes tengan acceso al material? A partir de las entrevistas realizadas vemos que tampoco se quedan quietos los docentes: buscan en sus bibliotecas, en libros prestados, o recorren fotocopiadoras cercanas si no las hay en la escuela. Trabajo no reconocido e invisibilizado, pero tan característico de nuestra materia: detectar el canon de lo disponible. Lo anterior conlleva pensar estrategias, conocer el contexto y anticiparse. En este aspecto, los envíos del Estado, como surgen de las entrevistas, son fundamentales en algunos espacios para asegurar la oportunidad de acceder a la lectura en formato libro.

Por lo tanto, para finalizar, a partir de estos avances de investigación se observa que los protocolos ordenados que propone la editorial Colihue no determinan ni clausuran las prácticas docentes, ya que son otros los modos de leer que se imponen en las aulas. Necesitamos pensar críticamente la materialidad de los textos, pero, también, como surge de los intercambios con estas docentes inquietas, que bien conocen los espacios que habitan, es importante la presencia de materiales en las escuelas que desafíen las desigualdades, que insistan en la lectura como un derecho.

Referencias bibliográficas

Baronzini A., Cordobes A. y Sorzoni R. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros. Antología.* Ediciones Colihue.

Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho.

Braceras E. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots. Antología.* Ediciones Colihue.

Braceras, E. y Leytour, C. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (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.

Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura,* 2(2), 1-11.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Gedisa.

Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens – UNL.

Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En G. Bombini (comp.). *Literatura y Educación* (pp. 34-65). CEAL.

Labeur, P. y Gandolfi G. (selección, introducción, notas y propuestas de trabajo). (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? Antología de textos con humor.* Ediciones Colihue.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.

Ministerios de Educación Argentina. Plan nacional de lecturas (2021). *Leer abre mundos. Compartir la colección. Catálogo 2021 Nivel Secundario.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogosecundaria.pdf

Panesi, J. (2001). Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), 104-115.

Enseñanza de la literatura e investigación narrativa desde una perspectiva sexo disidente. Los primeros pasos de la construcción del marco metodológico: la autoetnografía.

Jesús Sequeira[1]

Conocer no es explorar lo que las cosas nos hacen, sino lo que nos hacen hacer.
Vinciane Despret

Introducción

Este trabajo busca describir la autoetnografía como modo de investigación y escritura que permite vincular la experiencia personal con el contexto cultural. Se inscribe en el marco de una tesis narrativa en curso, cuyo objetivo es el de reconstruir y analizar las memorias y vivencias personales en torno a la didáctica de la literatura desde una perspectiva sexo-disidente.

Para ello, se comienza la ponencia con una breve revisión de la investigación autoetnográfica, su emergencia, las transformaciones históricas que ha sufrido y se hace especial énfasis en su importancia para indagar en la subjetividad y la reflexividad del investigador. Una vez realizado esto, se identifican las críticas que se le han realizado, las discusiones vigentes, así como los desafíos a los que se enfrenta actualmente. Luego, se intenta detallar las diferentes formas en que se puede realizar una autoetnografía y se exponen a partir de un trabajo realizado las elecciones estéticas llevadas a cabo así como las dificultades encontradas.

[1] Profesorx y licenciadx en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Trabaja en Escuelas Técnicas Secundarias de la ciudad de Tandil, en Adultos y trabaja como formadorx en Ley Micaela. Actualmente realiza una tesis biográfico-narrativa sobre experiencias de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria desde una perspectiva de género. Correo Electrónico: jsequeira579@gmail.com

Por último, la ponencia concluye con consideraciones sobre las posibilidades que ofrece la articulación del campo de la didáctica de la literatura, la investigación narrativa y las teorías de la disidencia sexual. Se busca destacar los aprendizajes obtenidos a partir de la elaboración de una autoetnografía aún en curso al igual que contribuir a la reflexión sobre la posición subjetiva del investigador y su reflexividad frente al fenómeno que investiga.

Desarrollo

La auto-etnografía, tal como han señalado Ellis, Adams y Bochner (2010), es una forma de poner en relación la experiencia individual con la cultural para comprenderla. Los conocimientos producidos permiten profundizar en las diversas maneras en que la experiencia personal influye en el proceso de investigación (Ellis, 2004) y en lo que decimos o interpretamos sobre nuestros objetos de estudio (Adams, 2005).

Según Ellis y Bochner (2000) hubo un viraje de la comunidad académica orientado a la búsqueda de formas de investigación otras que fueran accesibles y evocativas, que sensibilizasen a los lectores, les permitiera acceder a experiencias silenciadas u omitidas, así como empatizar con otrxs (Ellis y Bochner, 2000). De esta manera, en el núcleo del proyecto auto-etnográfico, hay también una búsqueda de transformación de la realidad, de justicia social.

Dicho de manera resumida, frente a una noción de ciencia desde una posición neutral, objetiva, e impersonal, la autoetnografía ofrece la posibilidad de incorporar lo sensible, las emociones y la subjetividad. De igual modo, permite explicitar las decisiones llevadas a cabo por lxs autorxs, qué les llevó a eso; lo que implica cierta recursividad y la construcción de una reflexividad compleja que no niega estas dimensiones de todo proceso investigativo.

En la actualidad, la autoetnografía ha logrado sortear numerosas críticas, entre ellas: su condición híbrida hace que sea criticada por sus dos vertientes

principales, en otras palabras, o es demasiado estética o demasiado analítica (Ellis, Bochner y Adams 2010). Por otro lado, algunos autores han acusado del uso de datos sesgados (Anderson 2006, Atkinson 1997), mientras que otros han denunciado el incumplimiento de las hipótesis, los análisis y la teorización. A su vez, hay varios señalamientos en relación a su costado autobiográfico, según Moro (2006), se necesita escribir muy bien o tener talento artístico. Uno de los debates nodales dentro de la investigación autoetnográfica es la tensión entre los analíticos y los evocativos. El representante de los primeros es Anderson (2006, como se citó en Denzin 2013, p.208) que se inscribe en el legado de la primera escuela de investigación social de Chicago e insiste:

> Es trabajo etnográfico en el que el investigador a) es miembro de un grupo de investigación; b) utiliza la reflexividad analítica; c) tiene una presencia narrativa visible en el texto escrito; d) participa en el diálogo con informantes más allá de sí mismo; e) se ha comprometido a una agenda de investigación analítica centrada en la mejora de la comprensión teórica de los fenómenos sociales amplios. (p. 375)

Sin embargo, según Denzin este posicionamiento obedece simplemente a un rechazo a las objeciones planteadas por las posiciones post modernistas, especialmente ligadas a la crisis de la representación y la crítica fundacionalista, y por ello se invoca la tradición del interaccionismo simbólico previo a estos postulados. El autor finalmente concluye que para lograr esto abordan sólo problemas clásicos mientras que los evocativos como "Ellis, Bochner, Richardson, St. Pierre, Holman Jones y su cohorte quieren cambiar el mundo, escribiendo desde el corazón" (Pelias, 2004 como se citó en Denzin, 2013, 211).

En el caso de Ellis, la autora señala que "Y sean cuales fueren las torpes creencias sobre lo que es ser "creativo" y "analítico", las prácticas añejas son contradictorias y tienen modos incompatibles; están en el camino de un meteorito, condenadas a la extinción." Por lo tanto, estos enfrentamientos tienen poco valor y lo que ha de orientar el trabajo son las preguntas: "¿quién lee nuestro trabajo?, ¿cómo afecta a los lectores?, ¿cómo mantiene viva una conversación?". Estas

permiten ir más allá de las críticas en pos de la transformación social y la búsqueda de una transmisión que impacte a diferentes tipos de lectores, no sólo los académicos.

Por otro lado, buscar un trabajo a la vez evocativo y rigurosamente analítico no permite escapar simplemente a la búsqueda de fiabilidad, representatividad y validez. En este tipo de trabajos la fiabilidad se rige mediante el criterio de verosimilitud y su potencia de afección. En lo que respecta a la validez, Richardson y Pierre (2019) proponen una serie de criterios a seguir que ella misma utiliza para evaluar las publicaciones en ciencias sociales:

1. *Contribución sustantiva* (¿contribuye esta obra a nuestra comprensión de la vida social?) ¿El autor demuestra una perspectiva fundamentada en profundidad (y si es el caso) en ciencias sociales? ¿Este artículo parece reales una descripción creíble de un sentido cultural social individual o comunitario de lo "real"?
2. *Mérito estético.* En lugar de reducir estándares, se añade otro estándar ¿Tiene esta pieza éxito estético? ¿El uso de prácticas analíticas creativas Abre al texto e invita interpretaciones? ¿Está el texto formado artísticamente de manera satisfactoria, es complejo y no aburrido?
3. *La reflexividad.* ¿Cómo ha sido la subjetividad del autor, tanto como productor como en el producto? ¿Hay una adecuada conciencia de sí mismo y una auto exposición para que el lector pueda hacer juicios sobre un punto de vista? ¿El autor se auto sostiene a sí mismo ante los estándares de conocimiento y frente a las historias de las personas que ha estudiado?
4. *El impacto.* ¿Esta pieza me afecta emocional o intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas o me mueve a escribir? ¿Me incita a probar nuevas prácticas de investigación o a actuar?

Dentro de la investigación cualitativa un procedimiento clásico para lograr la validez es la triangulación. Sin embargo, dentro del campo autoetnográfico, ésta

ha sido paulatinamente desplazada por la noción de cristal o cristalización debido al impacto del postestructuralismo, las teorías queer, los feminismos y el poscolonialismo (Richardson, Pierre 2019; Porta 2020). Esto se debe a que la metáfora del cristal permite pensar en la multiplicidad, el cambio y la refracción, lo que da cuenta de que toda focalización implica asumir un punto de vista específico, una forma de visión particular. Como señalan sus autoras, estos textos "han pasado de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser a la vez ondas y partículas" (Richardson, Pierre, 2019, p.53).

En el contexto argentino, Porta entiende que la validación es de carácter dialógica y autorreflexiva y considera tanto a la cristalización como a la polifonía como modos de dar cuenta de la pluralidad de voces y miradas interpretativas. Para el autor "el cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, al tiempo que permite avanzar por distintos caminos" (Porta, 2020, p. 66).

Resta, por último, la generalización que es más difícil de asir, aunque para Ellis, depende en gran medida del lector y de la potencia de la autoetnografía para evocar recuerdos, generar conversaciones o lograr decirle algo al otro sobre su experiencia o enterarse de vidas hasta ese entonces desconocidas (Ellis 2004).

En lo que atañe a la didáctica de la lengua y literatura (DLyL), estos enfoques son aún emergentes o periféricos,[2] sin embargo, la articulación con narrativa y la perspectiva sexo disidente ofrecen diferentes posibilidades. Entre ambas ya poseen afinidades, como ha señalado Holman Jones y Adams (2010) rechazan las metodologías ortodoxas sin embargo acuden a ellas para utilizarlas de maneras inventivas; se centran en la fluidez, la intersubjetividad y la responsividad al mundo; son políticas, así como buscan cuestionar y socavar los discursos normativos y las prácticas normalizantes con el objetivo de pensar nuevos modos de existencia.

[2] Hay trabajos clásicos de Patricia Bustamante (2012a, 2012b)

Entonces, la autoetnografía focalizada desde esta perspectiva ofrece múltiples posibilidades formativas al campo de la DLyL y a todo investigador-docente en tanto permite recuperar las experiencias culturales y los incidentes críticos. Estos pueden ofrecer nudos de significaciones acerca de los modos de leer, las prácticas de escritura y las formas en que se transformaron a lo largo del tiempo, así como los efectos que han tenido en nosotrxs, cómo se llega a ser sujetos lectorxs y escritorxs. El marco queer amplía la indagación en torno a cómo se componen nuestras sensaciones, nuestros sentimientos, corporalidades y percepciones en las prácticas de lectura y escritura.

Finalmente, en cuanto a los modos de realización se puede decir que son múltiples y contienen una gran variedad de géneros como performances, guiones teatrales, poemas, hipertextos. Algo que comparten es la tendencia a la hibridación. En el caso de la investigación en curso, se eligió realizar una autoetnografía en capas (Ronai, 1992) que busca ser, a la vez, una teoría de la conciencia y una forma de presentación de informes. Lo primero se debe a que se elabora mediante fragmentos que entre sí tienen diferencias tanto espaciales, como temporales o actitudinales (Ronai, 1992) lo que compromete al lector en tanto exige una cooperación interpretativa (Eco, 1993). También se incorporaron fotografías, se trabajaron con los pies de páginas y otros fragmentos textuales como citas incorporadas al azar con el objetivo de desestabilizar el texto y hacer énfasis en su dinamismo interno, dicho de otro modo, estallar lo unívoco mediante la polifonía (Bajtín, 1999) y la intertextualidad (Genette, 1989).

A su vez, se realizaron entrevistas informales con familiares para poder ampliar lo narrado, así como se pusieron en circulación las narrativas con diferentes lectorxs para que se hicieran devoluciones. En líneas generales las dificultades se dieron entre la dimensión estética y la dimensión argumentativa, académica. Es un estilo de indagación que exige múltiples aproximaciones, relecturas y reescrituras, pero en este trabajo en particular, permitió abrir y

focalizar la mirada hacia los problemas elegidos para trabajar, recuperar gestos, miradas que marcaron la propia trayectoria, así como la experiencia de la migración, la cuestión de la clase y el género y las formas en que influyeron en determinadas situaciones de lectura.

Conclusión

La autoetnografía es una modalidad poderosa de narrar historias otras sobre educación que puedan dar cuenta de algo de ella por fuera de los diagnósticos apocalípticos, de los relatos heroicos y de los discursos decadentistas. Como ha señalado Suárez estos trabajos buscan "la reinvención del lenguaje de la educación y delinean todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado" (2021). Narrar la educación desde una perspectiva queer significa, en lo personal, recuperar los gestos, las miradas, las interpretaciones, las relaciones con lxs otrxs. También implica asumirnos como sujetos abiertos a la transformación, al mundo y permite relacionar lo académico con lo estético, la rigurosidad con el juego y lo poético.

De esta manera, una autoetnografía queer permite recuperar lo efímero y lo no documentado de las formas en que habitar las aulas moldean las percepciones, los cuerpos y cómo se producen encuentros para sobrevivir diariamente, para abrirse a la vulnerabilidad que los constituye, o inversamente, cómo estos tienden a deshacerse entre sí, es decir, cómo permite expandir su accionar en el mundo o cerrarse a él. En lo que concierne a los interrogantes abiertos, resta por indagar las formas en que las diferencias socioculturales moldean estos intercambios ¿cómo influye la clase social en estos procesos? ¿De qué maneras los cuerpos y los afectos se ponen en relación en las aulas actualmente? ¿Cómo hacen lxs docentes, cada vez más precarizados, para generar redes de sostén que permitan la supervivencia en las aulas? ¿Los afectos que circulan en las aulas qué efectos tienen en las corporalidades docentes?

Referencias bibliográficas

Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, vol. 35, nº 4, pp. 373-395.

Atkinson, P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 7(3), pp. 325-344.

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. SXXI Editores.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.

Denzin, N. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2(1), 81-90. http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036.

Denzin, N. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo Deja vu. *Astrolabio, Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, ISSN-e 1668-7515, Nº. 11, 2013, pp. 207-220

Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen.

Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A.P. (2010). Autoetnografía: un panorama. En: Benard Calva, S. (Comp.) *Autoetnografía, una metodología cualitativa.* (2019). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 733-768). Sage. Thousand Oaks.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), pp. 429-449.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus. Madrid, España.

Pelias, R. J. (2004). A methodology of the heart. AltaMira Press. Walnut Creek.

Holman Jones, S. y Adams, S.T. (2010). Autoetnography is a Queer Method. En Nash, C.J. (2010) *Queer Methods and Methodologies: Intersecting Queer Theories and Social Science Research* (K. Browne, Ed.) (1st ed.) Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315603223

Moro, P. (2006). It takes a darn good writer: A review of The Ethnographic I. Symbolic Interaction, 29(2), p. 265-269.

Porta, L. A. (2020). *La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos*. Quehaceres de la Investigación, p. 1 - 14.

Richardson, L. y E. Saint Pierre (2005/2019). La escritura. Un método de indagación. En Benard Calva, S. (Comp.) *Autoetnografía, una metodología cualitativa* (2019). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ronai, C. (1992). The reflexive self through narrative: A night in the life of an erotic dancer/researcher. En Ellis, C. & Flaherty, M. (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Sage.

Ronai, C. (1995/2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. En: Benard Calva, S. (Comp.) *Autoetnografía, una metodología cualitativa* (2019). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Nueva Visión.

LA FORMACIÓN DE LECTORES Y MEDIADORES, POLÍTICAS PÚBLICAS DE LECTURA Y PROYECTOS INSTITUCIONALES.

Vallas y trampolines: más allá de los libros en la escuela

Mila Cañón[1]

La tensión entre amparo y libertad determina que el convivir
siempre resulte tan conflictivo y
que nuestros sueños de vida segura
se desmoronen una y otra vez.
Ana María Finocchio

Recordar a Maite Alvarado en el título cuando hablamos de literatura y escuela es un homenaje a quienes ayer y hoy la habitamos como un territorio de posibilidades, de alegrías y aprendizajes, de vallas inevitables, y lo sabemos, trampolines sociales, políticos y pedagógicos que les debemos a las infancias, siempre que pensamos la escuela como espacio democratizador de posibilidades y sueños. Alvarado nos enseñó a investigar pero también a preservar la mirada ingenua y creativa. Es posible que la escuela sea cada día una zona donde puedan florecer un universo de preguntas, un tiempo de crecer con, de pensar con el otro cómo transitar y saltar cercos construyendo futuro.

En el marco de este mundo cambiante, plagado de incertidumbres, las preguntas por los modos de leer, especialmente, las dudas acerca de cómo enseñar, las discontinuidades, vallas y tiempos de espera, son inevitables, invitan a la construcción colectiva y a la toma de decisiones. Si bien frente a la urgencia y la emergencia, las respuestas suelen ser más conservadoras, en la búsqueda de caminos para acompañar trayectorias es necesario el tiempo para pensar y

[1] Mila Cañón (FH-UNMDP, CECID-CELEHIS-CIC, GRIEL- Red TAPIZ, Jitanjáfora) es maestra de primaria, profesora y Dra. en letras (UNMDP). Socia fundadora de Jitanjáfora ONG. Correo electrónico: mila.canion@gmail.com

polemizar (Gerbaudo, 2012), porque como sabemos, los y las estudiantes que cumplen ese rol algunas horas al día, continúan necesitando que los adultos hagamos nido, que imaginemos como Ema Wolf que todos entramos *Bajo el sombrero de Juan* (1995), y podamos pensar la escuela en el sentido de Perla Zelmanovich como una "trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos" (2003).

Atemperar, proteger, habitar y tejer son también sueños que pueden ser puerta de entrada a la lectura, a las ficciones que guardan los libros y los textos, al aula y la biblioteca como comunidades de lectores de cualquier nivel educativo (Valdivia, Malacarne y Cañón, 2023; Bombara, 2021; Finocchio, 2010).

Los problemas y urgencias de la escuela van mutando en la medida en que los cambios sociales y culturales entran en ella, pero la presencia de libros de literatura en todos los niveles educativos –enviados entre 2003-2015 y 2021-2023 y en 2024 en la provincia de Buenos Aires-, es indiscutible e invita al mediador como lector doble, a la lectura y a las mediaciones planificadas para ser parte de las historias lectoras de chicos y chicas, de las y los docentes en formación, para que encuentren en el adulto lector una voz y un promotor de derechos culturales (Petit, 2015). Por ello, este trabajo da cuenta de la revisión de tres dispositivos de mediación lectora que implican ciertos posicionamientos respecto de la lectura, las comunidades lectoras y los modos de leer en relación con los obstáculos y las oportunidades que propician.

Las prácticas sociales de lectura y las que se diseñan en el territorio escolar recorren las vertientes históricas que navegan entre el control y la libertad del lector (Chartier, 2010; Littau, 2008; Petit, 1999), atravesadas por la pauta y el tiempo didácticos; por la pauta del consumo, las prohibiciones, selecciones, y condicionamientos en la producción y la recepción, representadas en otro par que la escuela a veces no resuelve epistemológicamente: la lectura por placer, la lectura

escolar o leer para saber o para distraerse (Colomer, 2005), quehaceres del lector que implican propósitos diferenciales. La evolución histórica muestra también otros pares, muchas veces analizados como opuestos, la oscilación entre las lecturas extensivas e intensivas (Chartier, 2007; Viñao, 2007) que emergen en las propuestas más o menos escolarizadas, hacen puente luego, en la escuela, entre actividades cerradas, de resultados unívocos como el cuestionario (Rosemblat, 2002) o la selección de textos cerrados en el sentido de Umberto Eco, y otras propuestas tan abiertas como recorrer el estante o la mesa de libros -sin propósito didáctico ni comunicativo- que no alcanzan a cumplir un objetivo.

Alrededor de la idea reformulada por Maite Alvarado hace 20 años, en su histórico artículo "La resolución de problemas" (2003), respecto de las consignas como valla o trampolín, en este trabajo se propone revisitar tres dispositivos relacionados con el libro en la escuela.

Entre vallas y trampolines: la mesa de libros

Se trata de un dispositivo didáctico relacionado con la lectura extensiva, exploratoria, que, planificado con la debida anticipación, persigue el propósito de conocer una variedad y cantidad de textos que dará lugar a la elección personal o grupal para un proyecto determinado, para llevar un libro a casa, para leer en el recreo o en la biblioteca, de este modo se constituye en trampolín. Indagar paratextos, anticipar y leer la mesa de libros es una práctica a realizar en la biblioteca y en el aula que se vincula con lo que hacemos los lectores en bibliotecas, librerías y ferias cuando tenemos la posibilidad de elegir qué leer (Siro y Maidana, 2014; Saguier, 2006). Como en cada práctica vinculada a la lectura que aplica a los modos de conocer, se comienza con la selección de materiales para, por ejemplo, saber más acerca de un tema, leer para formarse como lector de poesía, hallar títulos de un género específico, un tema, materiales para un proyecto y, para ello, no es necesario leer convencionalmente,

Se espera que esta práctica sostenida en los espacios de lectura, genere condiciones para manipular los materiales a través de la lectura extensiva y explorarlos de manera particular para ir ajustando la práctica, de la mano de lectores pares más entrenados o del docente o BE mediador. Además, esto permitirá avanzar en los procesos de búsqueda en los cuales se generan hipótesis y anticipaciones sobre los contenidos y a través de los cuales los lectores van consolidando sus preferencias y sus estrategias lectoras, y en muchos casos, acercándose a la lectura convencional. Tan importante como la selección y la exploración es la puesta en común. Cuando no se prevé el tiempo didáctico para esta secuencia tal vez la mesa de libros sea una valla en el proceso, un tiempo sin propósito, un espacio liberado sin propósito, y como sabemos, los chicos y las chicas necesitan tiempo no apurado pero a su vez el tiempo escolar es tirano, y gradual (Valdivia y otros, 2002).

Entre vallas y trampolines: Conversar sobre lo leído

El responsable de la conversación es el mediador de lectura de cuya formación lectora y literaria como lector doble dependen las escenas, los encuentros lectores: un lugar que es necesario construir, como propone María Cristina Ramos (2012), para fundar "territorios de confianza". Entonces es una valla un mediador que no se construye como lector doble, para poder imaginar y diseñar los modos de leer. Son, en este sentido, un trampolín las clases de Josefina Ludmer, curadas por Annick Louis, porque no sólo entusiasman y brindan puertas de entrada potentes para pensar la teoría literaria, además nos muestran operaciones de lectura crítica para revisar nuestras prácticas: ¿desde dónde leemos? ¿cómo elegimos? Se propone la categoría teórico-crítica "modos de leer" con el fin de mostrar las dos operaciones que marcan este trabajo del mediador cuando se trata de la formación lectora: qué leer y cómo leer (Ludmer, 2015; Hermida, 2019). Modos de leer en los que primen fundamentalmente el derecho al acceso a los materiales que se cumple no sólo por

la presencia de los libros que el Estado envió a las escuelas sino por el acceso a la exploración y lectura de esos libros y, por otra parte, la planificación, entonces, para verlos, hojearlos, elegir, llevarlos en préstamo, mirarlos, en un tiempo didáctico específico. El derecho a compartir escenas amorosas de lectura para escuchar leer antes y después de poseer la lectura convencional, a callar y ser escuchado (Skliar, 2019). Cuando, como dice Petit (2021), se hacen visibles y hasta grotescos los discursos del odio, las bibliotecas y las aulas pueden ser espacios de paz y de construcción de humanidad. Esta práctica es una propuesta colectiva, no sólo porque en la escuela conformamos comunidades de aprendizajes, sino porque la lectura es una práctica social.

Si el rol de los lectores frente a otros ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta, sino la conversación honesta (Chambers, 2007), las principales vallas podrían ser: la dificultad para la construcción de la escucha, la anulación de conversaciones que crezcan en profundidad en pos de lecturas unívocas y la intervención didáctica cerrada que espera la respuesta única.

En todo caso, para mejorar el diseño de los dispositivos es necesario registrar los avances, las variaciones, los vaivenes en las actitudes y comentarios de los participantes que permitan planificar prácticas progresivas en los modos de leer. En fin, las mesas de libros, el acceso y el análisis de los libros que están en las escuelas y la construcción de territorios de confianza en las escenas de lectura constituyen una ocasión privilegiada para sentirse parte de la comunidad de lectura.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Revista *Propuesta Educativa* Nº 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.

Bombara, P. (9 de junio de 2021). Leer literatura en la universidad: un encuentro para toda la vida. *Linternas y bosques*, 217. https://linternasybosques.com/2021/06/09/leer-literatura-en-la-universidad-un-encuentro-para-toda-la-vida-por-paula-bombara/

Cándido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Asolectura.

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

Chartier, R. "¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros". En: *Co-herencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, 119-129. Universidad EAFIT. Colombia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255002

Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. http://nuevomundo.revues.org/58621

Eco, U. (1981). *Lector in fabula.* Lumen.

Finocchio, A. M. (2010). Clase 8: La comunidad docente en busca de nuevos modos de pensar la formación. *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Flacso Virtual, Argentina.

Gerbaudo, A. (2012). Sobre la dicha de tener polémicas. *Estudios de Teoría Literaria.* Volumen 1, Nro 2. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/140

Hermida, C, Cañón, M. D´Antonio, F., Hermida, A. C (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Punto de fuga/19.

Hermida, C. (2019). Modos de leer en el profesorado de Letras. *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.* 537. https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paperIbXJO6SpabA-K5/view

Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Capítulo dos. Manantial.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Paidós.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2021). Las bibliotecas son fragmentos de utopías. *Jornadas Iberoamericanas por las Bibliotecas. Día 3 - Sesión 1.* https://www.facebook.com/cerlalc/videos/337390664556938

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Fondo de Cultura Económica.

Ramos, M. C. (2012). *Aproximaciones a la narrativa y a la poesía para niños. Los pies descalzos.* Lugar.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* Fondo de Cultura Económica.

Saguier, A. (2006). *NAP Nivel inicial: Narración y Biblioteca.* Ministerio de Educación.

Siro, A. y Maidana, J. (2014). Jóvenes, adultos y literatura. La construcción de un puente posible. *Decisio*, enero-abril, 17.

Skliar, C. (2019). *La inútil lectura.* Buenos Aires: Waldhter.

Valdivia, M. (comp.) y otros (2022). *La mediación lectora en la Biblioteca: planto versos en dedales* ; ilustrado por Marisol Misenta. UNMDP, 50-81. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/966/Canon-Malacarne-Valdivia_La%20mediaci%C3%B3n%20lectora%20en%20la%20biblioteca.pdf?sequence=1

Viñao, F. (2007). Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos educativo*, 40.

Wolf, E. (1995). *Barbanegra y los buñuelos*. Colihue.

Zelmanovich, P. (2003). "Contra el desamparo". Dussel. I. y Finocchio, S. (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: F.C.E

"Historias x leer"

Una política pública para garantizar el derecho a la lectura[1]

Cinthia Kuperman[2]

Silvia Lobello[3]

Alejandra Paione[4]

Libros en manos de las y los niños del país

Hace 40 años que los argentinos vivimos en democracia como sistema político. En este tiempo, entre tantas conquistas que este modo de organización social permitió, los libros y la lectura dejaron de ser una práctica que en muchos casos se sostuvo a escondidas y en otros tantos como una práctica escasa.

---

[1] Las autoras agradecen la mirada atenta y generosa de Sandra Storino.

[2] Maestra de grado, Licenciada en Educación y Magister en escritura y Alfabetización. Fue directora Nacional de Educación Primaria. Coordinó el Programa Maestro+Maestro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Participó del Programa "A la escuela Mejor con libros" del municipio de La Matanza. Integró la coordinación académica del Proyecto "Alfabetización en la Unidad Pedagógica" Universidad Nacional de La Plata-Ministerio de Educación de la Nación. Integró el equipo central de Lengua del Proyecto Escuelas del Bicentenario IIPE-UNESCO y participó del Proyecto "Mi biblioteca personal" de la Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As. Actualmente es asesora de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires y es miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización. Argentina. Mail:cinthiakuperman@gmail.com

[3] Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. Fue coordinadora del equipo técnico de Lengua/Prácticas del Lenguaje en la Dirección Nacional de Educación Primaria (MEN). Coordinó el equipo de capacitación en Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros (CABA). Fue coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" dependiente de la UNLP. Formó parte del equipo autoral de documentos curriculares y del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de CABA (2004). Es miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización, Argentina. Mail: silvia.lobello@gmail.com

[4] Maestra de grado y Profesora especializada en Educación Preescolar. Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Escritura y Alfabetización. Universidad Nacional de La Plata. Fue asesora docente de la Dirección de Formación Continua de la DGC y E y coordinadora de tutoras en el Postítulo de Especialización docente de nivel Superior "Alfabetización en la Unidad Pedagógica". Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, Profesora del Trayecto Formativo Opcional "Alfabetización inicial" del profesorado de Educación Primaria, ISFD Nº17, provincia de Buenos Aires y Miembro de la Red Latinoamericana de Alfabetización. Argentina. Mail: alejandrapaione@gmail.com

Desde 1983 el Estado tuvo diferentes posturas frente a esa responsabilidad: desde iniciativas bien intencionadas, pero insuficientes, durante los primeros años de democracia, la eliminación total de políticas de lectura a lo largo de la década del noventa, el despliegue de una compleja trama de proyectos, programas de cobertura universal, compra y distribución de libros entre 2001 y 2015, la discontinuidad de políticas entre el 2016 y 2019 hasta, pandemia mediante, líneas políticas que volvieron a poner en el centro a los libros como marca de derecho y condición de ciudadanía.

Haremos un breve desarrollo de la última política pública de entrega masiva de libros que podemos contar en primera persona.[5] En septiembre del 2021 y hasta fines del 2023 con el retorno a la presencialidad, el Ministerio Nacional de Educación (en adelante MEN) impulsa el programa "Libros para aprender" haciendo énfasis en la intensificación de la enseñanza en las áreas de Lengua y Matemática. Dicho programa hizo entrega a todas y todos los estudiantes del país más de 11 millones de libros escolares, uno de cada área para cada estudiante del nivel primario. Se seleccionaron libros escolares de circulación social a través de procesos transparentes de licitación, con la participación de cientos de especialistas de todo el país. Tanto los libros escolares como los literarios se entregaron para todas y todos los estudiantes de las escuelas públicas de gestión estatal, de oferta única, de cuota cero y de gestión social de todo el país, tanto urbanas como rurales, y también a aquellos estudiantes que, por razones de salud, se veían imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa. Libros en mano y en propiedad de cada uno/a de las y los estudiantes del país. También se entregaron en profesorados y en las bibliotecas.

Algo a destacar, además, fue que dichas entregas fueron acompañadas por instancias de reflexión y capacitación a distintos actores del sistema educativo: supervisores/inspectores, directivos y docentes en instancias tanto virtuales como

[5] Las autoras de este escrito fueron parte de la gestión del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2021 y 2023 que creó e impulsó un trabajo sostenido en torno a los libros en manos de las y los estudiantes.

presenciales con el fin de que los libros no solo fueran distribuidos, sino que se utilicen en el marco de prácticas de enseñanza reflexivas y planificadas.

En el nivel primario, además, se realizó una colección -*Historias x leer*- que consta de 28 cuentos nacidos de la serie *Leer x Leer*.[6] Las escuelas ya contaban con esas antologías a las que se sumaron ejemplares de cuentos en propiedad de cada estudiante para leerlos tanto en la escuela como en el hogar.

Historias x Leer[7] es una colección integralmente realizada en el marco del ex MEN.[8] Las obras pertenecen a autoras y autores argentinos e ilustradas por importantes artistas de nuestro país que aportan sentido a las historias, generando climas visuales muy emotivos y entretenidos con distintas propuestas gráfico-plásticas.

Las narrativas que conforman la colección para el primer ciclo atraviesan distintas temáticas: un viaje emocionante en *La vuelta al mundo*; un baile de disfraces para jugar a ser otro en *Carnaval en el Zoo*; una amistad especial en *Bicho Raro*, una travesura con sueños y complicidades en *La casa del árbol*, una aventura para enfrentar miedos en el *El Ombúlobo*; una fiesta de disfraces y una nena que quiere vestirse de lobo en *¿Lobo está?* …. conjugando elementos descriptivos y diálogos breves para contar los sucesos de las historias, entre otras.

Las obras seleccionadas para el segundo ciclo brindan oportunidades a las y los estudiantes de continuar formándose como lectoras y lectores de literatura. En este sentido, permiten ampliar el horizonte lector planteando nuevos desafíos respecto del primer ciclo: además de contener historias de autoras y autores de reconocida trayectoria en la literatura infantil y juvenil, algunos cuentos abordan temáticas más complejas y profundas en relación con las del primer ciclo. Se trata

[6] *Leer x Leer. Educación Primaria. Lecturas para compartir en voz alta MEN 2021.* Son 3 tomos compuestos por 251 textos breves. Se distribuyeron en todas las escuelas primarias del país, están presentes en las bibliotecas y en manos de las y los docentes.

[7] Parte de esta presentación se realizó en el 28 Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura Foro de Chaco junto a Noelia Forestiere.

[8] La realización de esta colección contó con el trabajo de la Dirección Nacional de Educación Primaria en coordinación con el Plan Nacional de Lectura. Tuvo un lugar central el equipo de materiales educativos del ex MEN y de las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Especial.

de motivos o temas recurrentes en la historia de la literatura que se resignifican en sus contextos de producción, porque están vinculadas con la experiencia y la existencia humana, sus relaciones con los otros y su inserción en el mundo.

Cada libro contiene un código QR en su contratapa que nos permite disfrutar de la versión animada. A través del código se accede a una versión multimedia que incluye la interpretación en Lengua de Señas Argentina y texto plano.[9] Las voces fueron grabadas por muy buenos lectores y ese proceso se realizó en otro espacio público.[10] La música de las versiones multimedia, se compuso especialmente para cada obra.[11]

Los cuentos se produjeron en dos formatos: papel y multimedia. En el caso del formato papel se imprimieron en braille para aquellos estudiantes con disminución visual.

Para aquellas instituciones que adoptan la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se realizaron traducciones de seis títulos a cinco lenguas indígenas: *Wichí, Qom, Guaraní, Mapudungum y Quechua.* La selección de los títulos y traducción de las obras en cada lengua fue un proceso de profundo respeto y cuidado. Para seleccionar los seis títulos se consideran obras que pudieran entrar en diálogo con los contextos culturales de las diversas comunidades. La traducción resultó una tarea muy desafiante ya que no se trató de un mero pasaje de una lengua a otra. Los traductores encontraron que algunos términos o expresiones, no tenían su equivalente en la lengua originaria, por lo tanto, hicieron el esfuerzo para que la sustitución sea pertinente y conservara el sentido de la historia. Es importante destacar que traducir literatura infantil de autores argentinos a estas lenguas originarias es una experiencia poco explorada. La propuesta de traducir seis títulos a cinco lenguas originarias, en total treinta obras traducidas, resultó una experiencia sumamente desafiante y enriquecedora, un reconocimiento a las

[9] Fue realizada por los equipos de la Universidad Nacional de J. C Paz.
[10] Las voces se grabaron en el Centro de Investigación en Audio y Música (CIAM).
[11] La música fue compuesta por estudiantes de la Universidad Nacional de las Artes y fue interpretada por la Orquesta federal infantil y juvenil del Programa Nacional de Orquestas y Coros conformada por niñas, niños y jóvenes de orquestas del Programa de todo el país.

diferentes comunidades indígenas de nuestro país. (Imagen1. Colección "Historias x Leer").

Tapa y contratapa, aportan características peculiares a las obras. En cada una se hace presente un texto que habla de la colección y un párrafo que hace especial referencia al cuento que contiene el ejemplar. La portada, especialmente diseñada por cada ilustrador, deja ver un poco de qué se va tratar la historia. Como marca de este tipo de libros que tienen como propósito quedar en manos de las y los niños, el ex libris se diferencia en cada ejemplar según las pinceladas que cada ilustrador haya dejado. La letra capitel, típica de los cuentos infantiles, da inicio a las historias. Las ediciones, además, cuentan con guardas que se encuentran en la retiración de tapa y en la retiración de contratapa y fueron especialmente ilustradas en relación al cuento.

Como parte de este proceso se realizaron materiales para las y los docentes[12] a modo de orientaciones que permitieron comunicar aquellos aspectos fundamentales para trabajar la obra en el marco de un propósito más amplio: la de la formación de lectoras y lectores.

La presencia de un ejemplar único en el aula brinda oportunidades a las y los estudiantes de participar en diversas situaciones de lectura en torno a un mismo texto. Entre otras, escuchar la lectura a través del docente y participar en espacios de intercambio entre lectores, leer por sí mismo tanto en la escuela como en el hogar para adentrarse a la trama y disfrutar de las imágenes, releer solos o con otros con distintos propósitos, por ejemplo: releer para profundizar sobre la historia, advertir la intervención de un personaje o localizar el pasaje más emocionante; para precisar una interpretación que resulte dudosa, confirmar o rectificar apreciaciones diferentes cuando se genera una discrepancia entre lectores; para establecer relaciones con otras historias leídas, escuchadas u observadas; para reflexionar sobre ciertos recursos del lenguaje que causan efectos en los lectores; para descubrir nuevos sentidos a partir de las ilustraciones…

[12] El material para docentes lo realizó el equipo de Prácticas del Lenguaje de la DNEP entre los años 2022 y fines del 2023.

Tener disponible la versión multimedia del cuento también contribuye con la formación de lectores. En este sentido, revisitar la narración contada por otras voces en un contexto que conjuga la musicalización y efectos de animación colabora con la inmersión de las y los estudiantes en el mundo de la ficción. Se trata de un recurso valioso que ambienta el relato y permite a las lectoras y los lectores descubrir nuevos sentidos de la historia. Para las y los niños en proceso de alfabetización, contar con un ejemplar único también ofrece beneficios. Como todos los que están aprendiendo a leer, las y los niños necesitan enfrentarse a los textos con ayuda de un docente que lea para ellas y ellos. De este modo, escuchar leer al docente y conversar sobre lo leído les provee un contexto imprescindible para que puedan desarrollar estrategias lectoras al abordar un texto por sí mismos. Al familiarizarse con el texto, este se vuelve más o menos previsible porque las y los alumnos pueden apoyarse en un contexto y disponer de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes, buscar datos o pasajes puntuales para releer con distintos propósitos lectores. Es decir, encontrar escrito lo que saben que dice porque la o el maestro se los leyó en clase. Mientras que para las y los estudiantes de grados más avanzados contribuye a la formación de lectores ampliando saberes en relación al género, autoras/es, sentidos de las obras y ganando también mayor autonomía lectora.

En las últimas décadas hubo políticas que distribuyeron cuentos y poemas en lugares públicos, entregaron obras que alimentan aún hoy bibliotecas escolares y comunitarias, repartieron libros para las y los docentes, conformaron colecciones especialmente seleccionadas del mercado editorial para bibliotecas de aula, distribuyeron libros en manos de cada uno de las y los estudiantes.

Sea la modalidad que fuera, creemos que son indispensables políticas que tengan como prioridad formar ciudadanos de la cultura escrita. Formar lectores que construyen sentido para las obras que leen, es formar lectores que se posicionen críticamente frente a los textos que leen y no como descifradores.

Las orientaciones didácticas para el trabajo con la colección en las aulas

Un lugar y un tiempo. ¿Cómo crear la ocasión en torno a las Historias x Leer?

Los caminos de lectura se construyen andando entre libros y también, entramando experiencias con otros lectores. En este sentido, la escuela es un ámbito propicio para hacer circular las *Historias x Leer* y brindar oportunidades que ayuden a niñas y niños a conformar su propio camino lector. Ahora bien, disponer de una hermosa colección literaria que abunda en autoras/es y estilos de escritura, en ilustradoras/es y propuestas visuales, en historias, personajes y ambientes ficcionales es muy importante para que las infancias puedan visitar muchos mundos posibles y tener un vínculo personal con la literatura. Pero sólo libros… no basta.

Para que la lectura acontezca en la escuela, es imprescindible la figura de un docente que tienda puentes para acercar las obras a las y los niños; un/a docente que propicie momentos significativos para leer, escuchar, compartir, conversar entre lectores; un/a docente que habilite el encuentro con los libros para que puedan adentrarse a las tramas narrativas, inferir motivaciones y sentimientos de los personajes que desatan acciones en las historias, buscar indicios y descubrir nuevos sentidos, disfrutar de expresiones poco usuales, identificar autoras/es con sólo leer los primeros párrafos, reconocer ilustradores al ver algunos trazos y colores en las páginas… En fin, un/a docente que acompañe a las y los niños en la construcción de un trayecto formativo que les permita crecer no sólo como lectores/as sino también, como hablantes porque enriquecen su lenguaje oral y como escritores/as porque podrán disponer de palabras, expresiones y otros recursos del lenguaje al momento de escribir. Buscar esos vasos comunicantes que permiten el encuentro literario de las y los niños con los libros de una colección supone prever tiempos destinados a la enseñanza de la lectura y escritura en torno a lo leído. Planificar la enseñanza es una herramienta esencial del quehacer docente. Implica organizar temporalmente múltiples situaciones en relación con determinados propósitos y con los aprendizajes que se esperan que alcancen las y los niños como lectores y escritores; supone pensar modos de gestionar las clases que combinen distintas dinámicas de trabajo con los libros en el aula, proponiendo

acompañamientos e intervenciones docentes con diversos desafíos de lectura y escritura según las trayectorias individuales y grupales.

A partir de estas reflexiones, nos preguntamos: ¿cómo acercar la enseñanza a los aprendizajes de la mano de las *Historias x Leer*? Para que las obras cobren vida en las aulas, elaboramos orientaciones didácticas que acompañan la tarea docente en el marco de la intensificación de la enseñanza de la lectura y escritura. (Imagen 2. Orientaciones para docentes 1° año/grado) (Imagen 3. Orientaciones para docentes 5° año/grado).

Elaboradas en clave de sugerencias didácticas y no como prescripciones, con estas orientaciones nos propusimos compartir ideas y posibles caminos poniendo en valor obras literarias a disposición de las y los niños. A través de un intenso trabajo que mantuvimos como equipo, en cada orientación buscamos tramar una selección de prácticas y saberes del lenguaje en diversas propuestas con recomendaciones para su desarrollo en las aulas. Así, desde una perspectiva de la enseñanza que sostiene que a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo, propiciamos situaciones de lectura y escritura que fueron muy estudiadas en el marco de investigaciones didácticas y de experiencias escolares documentadas. Se trata de cuatro situaciones didácticas reconocidas como fundamentales para aprender a leer y escribir ya que plantean importantes desafíos para que las y los niños avancen en sus posibilidades de interpretar y producir textos en ambos ciclos. En algunas propuestas, las y los niños pueden leer o escribir a través de la/el docente, aprendiendo quehaceres de lectores y escritores que las personas realizamos en torno a los materiales de lectura y focalizando de manera privilegiada en aspectos del lenguaje escrito. En otras, las y los niños puedan leer y escribir por sí mismos, participando en instancias de trabajo en donde pueden, con determinadas condiciones didácticas, elaborar estrategias lectoras para construir sentidos con creciente autonomía y también, pueden producir textos con intervención sostenida de la/el docente para apropiarse progresivamente de la lengua escrita.

Es importante señalar que desde nuestro enfoque de enseñanza postulamos una simultaneidad articulada entre la reconstrucción del sistema de escritura y la reflexión sobre la lengua en el marco de la formación de lectores y escritores. No obstante, en estas orientaciones nos centramos en situaciones cuyos contenidos apuntan al desarrollo de múltiples quehaceres o prácticas de lectura y escritura, en las que las y los niños irán conociendo las propiedades del lenguaje que se escribe.

Si bien las orientaciones que acompañan las Historias x Leer son específicas de cada obra, todas guardan un aire de familia en su organización y edición. En este sentido, cada material didáctico comprende los siguientes apartados:

- Presentación de la obra
- Lectura a través de la/el docente e intercambio entre lectores
- Lectura por sí mismo
- Escritura por sí mismo
- Otros recorridos lectores

El orden de estas secciones no es azaroso. Hemos tomado en consideración algunos criterios:

- Conocer el cuento es condición para que las y los niños puedan leer por sí mismos el texto y releer pasajes con distintos propósitos. Del mismo modo, es condición para producir textos vinculados con la historia. Por ello, la lectura mediada seguida de intercambios, precede a las otras situaciones.
- Algunas situaciones de lectura y escritura por sí mismo pueden alternarse durante el desarrollo de la propuesta general.
- Sugerimos iniciar la lectura de otros cuentos del mismo itinerario luego de la lectura de la obra presentada. De allí que la sección “otros recorridos lectores” la presentamos al final.

La propuesta editorial de las orientaciones también colabora para comunicar nuestras decisiones didácticas. Así, con distintas marcas paratextuales (uso de recuadros y colores), planteamos preguntas y promovemos reflexiones entre docentes para seguir pensando acerca de la práctica de leer y escribir en torno a la obra. También, ofrecemos distintas informaciones para profundizar tanto

sobre la historia, el género y algunos datos de autores/as e ilustradores/as como así también, sobre algunas definiciones didácticas desde nuestra perspectiva de enseñanza. Además, explicitamos algunas intervenciones docentes que pueden ser adoptadas por las y los colegas al momento de poner en juego las diferentes situaciones, dejando puntas y espacios abiertos a nuevos desarrollos didácticos.

En este material que acompaña el trabajo didáctico con la colección, también incluimos propuestas de trabajo con actividades de lectura y escritura para las y los niños. En cada una de ellas, procuramos que revisiten los textos ejerciendo múltiples relecturas e intercambios con distintos propósitos lectores que apuntan siempre a agudizar la interpretación. Del mismo modo, proponemos la escritura de diversos textos a lo largo de la escolaridad que guardan estrecha relación con lo leído, respondiendo a distintos desafíos en cuanto a las extensión y complejidad y alternando diferentes modalidades de trabajo, ya sea producciones individuales, en parejas o colectivas.

Con estas orientaciones no pretendemos dar respuestas únicas y lineales a todas las necesidades o inquietudes didácticas que deben enfrentar las y los docentes en el día a día de las aulas, pero sí, contribuir con posibles desarrollos didácticos que pueden enlazarse con otros en un recorrido lector más amplio que articula diversidades y continuidades en el tiempo didáctico de cada año o grado y ciclo escolar, contribuyendo una vez más a la intensificación de la lectura y la escritura en las escuelas. Aspiramos que cada colega con su equipo institucional ponga en juego toda su experiencia profesional para ampliar, profundizar y enriquecer la propuesta.

Dar ocasión para leer y escribir

Finalmente, compartimos los criterios irrenunciables que son parte de nuestro enfoque de enseñanza de la lectura y escritura. Se trata de principios didácticos que trascienden el uso de la colección literaria que describimos. Así, para que las y los niños amplíen su horizonte lector y avancen en sus posibilidades de leer y escribir, es importante dedicar tiempo didáctico para proponer:

- diversidad de obras y recorridos lectores siguiendo distintos criterios: por género o subgénero, tramas y voces narrativas, autoras y autores (nacionales y extranjeros, regionales y locales), personajes y ambientes ficcionales, temáticas, etc.;
- frecuentes y sostenidas lecturas mediadas a través de la/el docente a lo largo de toda la escolaridad como condición para enfrentarse a la lectura por sí mismos;
- espacios de intercambio entre lectores en torno a distintos ejes o aspectos de las obras leídas;
- frecuentes y sostenidas lecturas por sí mismos con distintos propósitos;
- variadas escenas de lectura que trascienden las paredes del aula: lecturas de los más grandes a los más chicos de la escuela, lecturas en la biblioteca y eventos organizados por la escuela (cafés literarios, ferias de libros, muestras anuales), lecturas en programas de radios locales, espacios públicos y organizaciones comunitarias, etc.
- múltiples situaciones de escritura con propósitos y destinatarios definidos;
- escrituras en torno a lo leído que permitan volver a los textos con ojos de escritor, atendiendo las distintas instancias del proceso: planificación, textualización y revisión;
- escrituras mediadas a través de la/el docente a lo largo de toda la escolaridad;
- frecuentes y sostenidas situaciones de escritura por sí mismos solos o de manera colaborativa, con intervenciones docentes que permitan avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito, del sistema de escritura y de la lengua escrita en general.

Acercar lecturas y en particular la literatura desde los primeros años de la escolaridad constituye un derecho de las y los niños en su formación como lectoras/es y escritoras/es. En este camino formativo, la intervención docente es fundamental para acercar la enseñanza a los aprendizajes. Se trata de tender

puentes que permitan entablar vínculos con el universo literario para que todas y todos puedan construir una relación placentera y abierta con el lenguaje.

Imagen 1. Colección “Historias x Leer”

Imagen 2. Orientaciones para docentes. 1er. año/grado

Imagen 3. Orientaciones para docentes. 5to. año/grado

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Colección "Historias x Leer"*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/historiasxleer

Itinerarios de lectura e intercambio lector como ejes del Proyecto Institucional

Juliana Edith Maillard[1]

El proyecto de Itinerarios se relaciona con interrogantes que surgen en mi recorrido profesional por las aulas de nivel medio, y cobran un sentido nuevo a partir de mi desempeño como formadora de docentes en los Profesorados de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe. En este ámbito, a través del análisis de clases, el acercamiento a los diseños curriculares, la oferta editorial y las secuencias didácticas de docentes en ejercicio, he reconocido una problemática que se repite y que, incluso, es exteriorizada por muchos maestros: la dificultad de articular y sostener en el tiempo las lecturas literarias, como así también, la falta de objetivos claros a la hora de trabajar este tipo de textos.

En la escuela encontramos diversos modos o espacios de lectura y escritura literaria, sin embargo, en muchas ocasiones estas prácticas se realizan de modo aislado y superficial, se lee por leer o sólo para expresar valoraciones subjetivas. En otros casos, los textos "sirven" para introducir actividades de reflexión, aunque de manera fragmentada; o bien, se plantean propuestas para la comprensión o producción a través de cuestionarios estandarizados (como una "caja de herramientas"), en las que se hace evidente la finalidad evaluativa y de control de los aprendizajes de los alumnos –tal como lo planteara Lerner (2001). Se trata de

[1] Profesora en Letras Modernas, egresada de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, año 2002. Egresada de los postítulos en Alfabetización Inicial y en Educación Maternal, organizados por el INFOD. Alumna de la Maestría de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. Avanza en su Proyecto de Tesis: La enseñanza articulada de la gramática y la literatura en el Nivel Primario. Docente titular de Lengua y Literatura en Nivel Medio y en el Nivel Superior -cátedras de Lengua y Literatura, Lengua y su Didáctica, Literatura y su Didáctica y Alfabetización Inicial. Correo Electrónico: yuliet85@hotmail.com

una práctica igual para todos los textos que, además, entiende la completitud del sentido en el texto mismo; todo lo cual supone un contrasentido con las características propias de la literatura.

Objetivos y fundamentos de la propuesta

El trabajo con Itinerarios de lectura e intercambio lector tiene como objetivo fundamental articular y posibilitar el sostenimiento de la lectura literaria en las aulas de nivel primario, y de este modo, desarrollar y enriquecer la reflexión activa de los alumnos en relación con los sentidos de la literatura: el porqué de la selección de una palabra o frase, su valor connotativo y plurisignificativo, las estrategias que pone en juego el narrador, los vínculos que se pueden establecer entre diferentes lecturas y otros discursos, el lugar que se les otorga a los lectores, entre otras posibilidades.

Estos aspectos serán significativos para los alumnos, al convertirse en un instrumento que les permita apreciar, construir su propia lectura y producir ellos mismos un texto con las características y especificidad de la literatura.

Frente a las demandas que muchas veces los futuros docentes “traen” desde sus prácticas en las aulas de nivel primario - "Necesito una poesía para trabajar los colores" "En las prácticas me toca el acto de la diversidad, ¿qué cuento puedo leer? “Tengo que trabajar valores, ¿qué puedo llevar?”-; el desafío es comprender el contrasentido que supone pensar la literatura -o el arte en general- como un discurso que “sirve para algo”, entendiendo que las obras artísticas se bastan a sí mismas: su lenguaje, sus combinaciones, su ficción, su ir más allá, son las que nos permiten descubrir algo nuevo, las que exigen, más que cualquier otro tipo de discurso, la comprensión y la construcción de sentidos.

Desde el ámbito de la formación docente hacemos propio el desafío de diseñar y proponer experiencias de enseñanza que promuevan y propicien la reflexión activa de los futuros docentes en relación con los sentidos de la literatura,

para que puedan convertirse ellos mismos en lectores autónomos, construyendo y enriqueciendo su propia cultura. Además, y muy especialmente, esta construcción y el "entrenamiento" como lectores de diversos textos literarios les permitirá convertirse en mediadores de la literatura, capaces de generar experiencias en las que los Itinerarios de lectura e intercambio se propongan como ejes de la propuesta institucional.

Siguiendo los aportes de Gaspar y González, definimos Itinerario de lectura como un modo de planificación didáctica que genera el "impulso" de seguir leyendo:

> Un cuento, una poesía, una carta son siempre el punto de partida para la lectura de otros textos: porque un personaje nos ha conmovido y queremos seguir leyendo sus historias o porque un tema nos ha despertado la curiosidad. Así, la lectura casi nunca termina con un texto, sino que conduce a otros. (Gaspar y González, 2006, p. 72).

Un itinerario, como su nombre indica, supone el recorrido por una selección de textos que tienen algo en común, cuya continuidad moviliza a los lectores a "seguir leyendo". A través de los itinerarios -caminos de lectura o recorridos lectores-, los docentes pueden capitalizar sus experiencias de lectura transformándolas en una estrategia didáctica que posibilite hablar y aprender a través de la literatura (Cañón y Hermida, 2012)

Teresa Colomer (2005) fundamenta el abordaje didáctico a través de itinerarios, ya que permiten a los niños adentrarse en la tradición literaria y comprobar que hay múltiples versiones de los mismos temas, motivos, personajes, y que los modos de estructurar un texto y los recursos del lenguaje literario son recurrentes. Este recorrido supone además un modo de vincular y recordar lo leído.

En relación con el Intercambio lector, adoptamos la línea de trabajo de Flora Perelman y Vanina Estévez quienes destacan la importancia de la lectura literaria compartida en el aula y el valor de la interacción. Las autoras se refieren a los textos literarios en diferentes formatos y lenguajes, destacando el caso de los

textos digitales, cuya lectura es actividad de comunicación, no una práctica en solitario (Chartier, 2014). El intercambio tiene como objetivo fundamental formar al lector y escritor de literatura: "Se trata de no perder de vista que el propósito central es incluir a los estudiantes en una comunidad de lectores, escritores, hablantes y oyentes de literatura que, de manera progresiva, logren autonomía como tales" (Perelman, F. Y Estévez, V., 2014, p. 74).

El texto literario se presenta como un complejo entramado de recursos lingüísticos, visuales, sonoros que el docente puede ayudar a reconstruir en los momentos de producción y de intercambio lector, momentos de escucha, interacción y escritura en los que el maestro trasciende el tema para indagar en el "cómo" de la construcción de mundos con palabras e imágenes. Enfatizamos las experiencias que dan lugar a que la "literatura enseñe" (Piacenza, 2020) y el valor de la escucha y de la interacción (Chambers, 2012).

Destacamos cómo la literatura infantil y juvenil ha buscado hacerse un lugar dentro de "la literatura". Su especificidad, su capacidad de dar forma a nuevos sentidos y de habilitar "aquello" muchas veces silenciado le ha permitido ser reconocida como obra artística (Montes, 2001; Bombini, 2001; Colomer, 2005; Chambers, 2012; Perelman y Estévez, 2014; Bajour, 2009, 2020; Piacenza, 2020).

Momentos de la propuesta.

Primer momento:

Se planifica y desarrolla un Itinerario de lectura e intercambio lector en el Tercer Año de Educación Primaria de la ciudad de Esperanza, Santa Fe, en el marco de la cátedra de Literatura y su Didáctica. En este caso en particular, se trabaja a partir de textos de Graciela Montes, los cuales comparten modos de escritura de la autora, tonos y procedimientos constructivos comunes, como así también un tema particular: el cuestionamiento de los modos de percibir la infancia por parte de los adultos -una infancia construida de antemano como un grupo al que hay que

educar, "encaminar", proteger-; objeto de reflexión para los futuros maestros. Los textos elegidos son los siguientes:

-*Tengo un monstruo en el bolsillo* (novela)
- "Irulana y el ogronte" (cuento audiovisual)
- "Bicho raro" (cuento)
- "La venganza de la trenza" (cuento audiovisual)

Segundo momento:

Se propone a los futuros docentes elaborar un Itinerario de lectura e intercambio que se desarrollará en diferentes escuelas rurales de la zona: a través de la orientación y el acompañamiento del docente formador, los alumnos visitan las escuelas, observan el grupo de alumnos y el desarrollo de algunas clases, se acercan a las bibliotecas de la escuela o bibliotecas de aula. Asimismo, recorren diferentes posibilidades de itinerarios y construyen el propio, secuenciando las actividades de lectura, intercambio lector, escritura literaria, entre otros.

El docente formador acompaña esta escritura y selección, sugiriendo y recomendando autores y textos literarios, sitios web de cuentos audiovisuales, autores o editoriales, blogs de revistas de literatura infantil y juvenil; apuntando a que los alumnos futuros docentes puedan "encontrar su camino, un poco a tientas, buscando materiales que le produzcan placer, comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura desvinculada del utilitarismo didáctico" (Walsh, en Andricain y Rodríguez, 2003, p. 81).

Compartimos fragmentos del intercambio realizado a partir de la lectura de uno de los textos seleccionados. Se trabaja en una clase de dos módulos (un total de 80 minutos). Se planifica un momento breve de anticipación, la lectura compartida del cuento audiovisual *La venganza de la trenza*, de una duración de 8.02 minutos, y el intercambio posterior a la lectura.

La experiencia en el aula:

La docente anticipa la lectura del cuento, comentando la elección de la autora y el título en relación con el itinerario de lecturas que vienen realizando; desafía a los alumnos para que elaboren hipótesis de lectura: ¿qué relación puede tener este cuento con los otros que ya trabajamos?, ¿recuerdan las temáticas que aparecían? Los alumnos contestan afirmativamente. Recuerdan como tema principal de *Irulana* la posibilidad de la protagonista de vencer a un monstruo que se comía toda la ciudad, destacan la valentía de la nena frente a un personaje que es descripto como gigante y feroz.

Se guía la conversación y se recuerda la lectura de *Tengo un monstruo en el bolsillo:* los alumnos reconocen que allí también aparece esta lucha y la fuerza de la protagonista, aunque de otra manera: una alumna expresa que allí la niña parece hacerse amiga del monstruo para solucionar sus problemas. La docente pasa la respuesta a los compañeros y algunos de ellos acuerdan; los que no lo hacen dicen que en realidad el problema que tenía el personaje era su bronca, y que la protagonista descarga esta bronca contra las situaciones que no le gustan, por ejemplo, su compañera Verónica o la tía; otros alumnos dicen que en realidad se trata de los miedos de la chica, que el monstruo la acompaña en esos miedos y va desapareciendo a medida que los va superando.

La docente pregunta entonces ¿qué les parece?, ¿qué relación puede tener este cuento con los otros textos que ya trabajamos?, ¿qué imaginan con respecto a esta trenza de la que habla el título?, ¿de quién puede ser esa trenza?, ¿por qué y contra quién puede tomar venganza?

Los alumnos hacen hipótesis sobre una trenza que se hace gigante y alguna niña que le hace frente a esta trenza, o también que con su trenza puede vencer a alguien. Se realiza la lectura compartida del cuento audiovisual.

En el intercambio posterior a la lectura revisan las hipótesis previas y comentan que en realidad la venganza es de la niña hacia su mamá. La docente

explica que eligió el cuento justamente por la relación entre el personaje de Ema, la protagonista, con los otros personajes niños de las historias que leyeron, especialmente por la relación que establecen con los adultos que los rodean. Da esta idea inicial y espera la participación de los alumnos. Inmediatamente comienzan a expresar los sentimientos que les provocó la lectura, las alumnas se refieren a sus vivencias infantiles acerca del peinado y la trenza para ir a la escuela, cómo sus mamás les hacían trenzas muy apretadas o rodetes, porque era muy importante ir prolijas a la escuela. Hablan de una imposición por parte de los adultos, de por qué tenía que estar todo tan perfecto: el pelo, el guardapolvo.

Se propone analizar cómo son presentadas las protagonistas. Con respecto al personaje de la mamá, la docente reproduce desde el minuto 0:34 hasta el 0:46 en el que la madre sale al balcón porque se pone muy loca con los nudos del pelo de Ema, se enoja tanto que tiene que irse afuera para para gritar su bronca; las alumnas comentan que la mamá de Ema es histérica con respecto a la limpieza. Se reproduce entonces desde el minuto 1.30 hasta el 1.47, en el que la mamá lleva a Ema al balcón para que sus infinitos "Ay" se disuelvan, pero no lo hace pensando en Ema, sino para evitar que la alfombra se ensucie. Las alumnas comentan este momento y se crea un murmullo general. También recuerdan el uso de la palabra "plumazo", con el que la madre borra las letras del nombre "Emita". Se expresan aquí en relación a la identidad de la protagonista y a la importancia del nombre; pueden establecer un vínculo con el nombre "Irulana", tan importante en la historia anteriormente trabajada.

Van surgiendo sentidos en torno a la figura del adulto como quien pauta lo que está bien o mal, lo que está permitido y lo que no, lo que es "normal" o "esperable" en una niña para ir a la escuela.

La docente vuelve a los significados que fueron construyendo en relación con el cuestionamiento que hace el relato a esa "normalidad" impuesta por los adultos. Recupera fragmentos de la novela *Tengo un monstruo en el bolsillo* y las

alumnas van construyendo relaciones de semejanza y de diferencia entre ambas historias. Entre las primeras, la situación de la niña frente a las actitudes de los adultos, la angustia que sienten ambos personajes, la incomprensión, la importancia que los mayores le dan a lo que está bien, a lo que es más lindo, ordenado y adecuado para las actividades escolares. En cuanto a las diferencias, los narradores -1era y 3era persona, aunque ambos claramente desde la perspectiva de los niños, los recursos de los que se valen las protagonistas para solucionar sus problemas, entre otros.

Se detienen luego en el lenguaje, en la elección de las palabras y frases y en su relación con los otros lenguajes del audiovisual, el sonido, la música, las imágenes. Las alumnas reconocen el uso de la repetición para subrayar la actitud de la madre que se pone "loca, loca, loca"; y también las palabras "locura" o "locamente". Recuperan el recurso de la imagen, cuando los personajes parecen vomitar las letras de la boca, los oooooo de la mamá que se van agrandando y los ay ay ay de Ema. La docente les pregunta qué opinan de ese recurso, y varias alumnas aluden a que se exagera la imagen para mostrar el enojo y el dolor.

Reproduce luego desde el minuto 0:57 a 1:27 y les pregunta qué pasa allí con el lenguaje. Una alumna que aún no ha intervenido responde que se nota que la autora es la misma de las otras historias, por ejemplo, cuando repite o compara, y también cuando exagera, al referirse al cocodrilo. Como no tienen presente un ejemplo, la docente ayuda a recuperar fragmentos que manifiestan el estilo de la autora, por ejemplo, en el cuento *Bicho Raro*. Las alumnas reconocen cómo en la presentación del personaje se exagera su "rareza" y se repite y/o va enumeran sus características; otra alumna expresa que hay un parecido en la exageración de los nudos, cuando dice "no tiene un nudo sino dos, tres y miles de nudos". También encuentran la connotación, aludiendo a la relación de las palabras con los charcos y los ríos.

La docente lleva ahora la reflexión hacia la figura de la niña, les pregunta si recuerdan cómo se siente y si pueden comparar este sentimiento con las de los otros personajes de los textos trabajados. Registramos este intercambio:

Judith: Ema se siente triste, incomprendida. Se da cuenta de que haga lo que haga la mamá no le va a dar "bolilla" y va a peinarla y hacerle la trenza para ir a la escuela.

Natalia: Igual que Inés, se siente sola frente a sus problemas, no encuentra a nadie que pueda ayudarla, por eso se imagina el monstruo…

Docente: Vamos a escuchar nuevamente el momento en que Ema está triste, vean qué más pueden encontrar.

Reproduce desde el minuto 2:06 hasta el 2:32

Lucía: Acá cambia la música, se hace un silencio primero y luego aparece una música triste.

Belén: Además la voz de la narradora cambia de tono

Natalia: A mí me hace acordar a la parte en que Irulana se queda sola sola frente al monstruo, pasaba algo similar.

Docente: Es cierto, ¿pueden ver que las palabras y recursos que usa la autora están acompañadas por diferentes sonidos, los cambios de música, las imágenes?

Lucía: Sí, también cambia el sonido cuando la mamá termina de desenredar, como que se pone contenta. Cambia la música

Yamila: Sí, y empieza a tararear.

Docente: Y luego aparece otro cambio, muy marcado. ¿Recuerdan cuál es?

Lucía: ¡Sí!, cuando aparece Emota, me parece que la música es un rock pesado…

Docente: ¿Qué dicen las demás? ¿Lo recuerdan?

Belén: Emota es grandota y habla con voz gruesa

La docente reproduce el último fragmento del cuento, desde el minuto 5:03 hasta el final. Las alumnas van recuperando sentidos de esta última parte del relato y de cómo se produce la "venganza de la trenza"; reconocen la complicidad entre Emita y Emota, se refieren a cómo se entienden. Se detienen en las voces, dicen que la voz de Emota hace "como una burla" a la de la mamá. La docente les pregunta si les parece que hay una parodia en esta parte de la historia y si sólo se realiza con respecto a la mamá de Ema o de los adultos en general. Contestan que sería un llamado de atención para todos los adultos, para que los adultos reflexionen y las madres dejar de hacer trenzas tan tirantes. Hay un murmullo y risas generales.

Análisis y reflexión sobre la experiencia

Desde la planificación y puesta en aula de la clase se intenta desarrollar el comportamiento lector del alumno, anticipando y relacionando el texto elegido con las lecturas que conforman el itinerario, el docente interviene para ayudar a "hilvanar" la temática que las vincula, la que fue seleccionada previamente con el propósito de ir más allá de los textos que buscan enseñar un valor o una conducta y conciben al niño como un "adulto en miniatura" para ofrecerles textos desafiantes que lo muestran como un sujeto pleno y situado, capaz de entender su contexto y de intervenir en él, y como un lector activo que puede construir sentidos y de relacionar los textos con su propias vivencias y sentimientos,

El docente comenta el porqué de la elección dejando abierto el intercambio y desafiando a los alumnos a problematizar en el espacio de la lectura individual y compartida, guiándolos a través de una serie de interrogantes. Las alumnas van relacionando lo leído con sus conocimientos previos, con las lecturas propuestas en el itinerario como así también con textos de estudio, con su imaginario personal, sus visiones del mundo, su subjetividad.

Como es posible apreciar en el fragmento de intercambio seleccionado, se da espacio a la multiplicidad de lecturas sin por ello reducir la experiencia a una

"lectura libre", sino interviniendo para ayudar a desarrollar una lectura reflexiva que les permita construir su propia lectura. En este sentido, se busca dar lugar a las diferentes interpretaciones, permitir diferentes miradas sin limitarlas o cerciorarlas. El docente busca alejarse del lugar del docente como quien tiene la interpretación correcta, por el contrario, busca ampliar los sentidos, da lugar a la polisemia y a la plurisignificación, alejándose de la "versión escolar" de la lectura (Lerner, 2001) donde en muchas ocasiones se reconoce un único objetivo: la evaluación.

Luego de las primeras construcciones y relaciones establecidas por las alumnas, la docente les propone transcender "el tema" para indagar en el "cómo" de la construcción de mundos con palabras e imágenes (Bajour, 2009).

En el encuentro colectivo posterior a la lectura se van hilvanando entonces los sentidos, se retoma la lectura de momentos de la historia y se enlazan palabras y significados –locura, plumazo, desprolija. El docente respeta las interpretaciones y los silencios que surgen entre las alumnas lectoras, la "levantada de cabeza" de cada lector al decir de Barthes (1994). De este modo se van enlazando los sentidos a través del intercambio.

El docente guía en el reconocimiento de los modos de contar de la autora, la elección de las palabras y frases, los recursos literarios que utiliza y los pone en relación con los otros textos del itinerario; para hacerlo selecciona previamente fragmentos que permitan esta comparación. En este sentido se esfuerza por acercar de manera gradual los conceptos teóricos a partir de la lectura compartida del modo en que lo expresa Cecilia Bajour: "La teoría se pone en juego a partir de lo que los lectores dicen sobre los textos y no al revés: cuando precede a la lectura condiciona y cierra sentidos" (Bajour, 2009, s/p). Es importante estar atentos a esto, ya que desde nuestro lugar de docentes de literatura y de acuerdo a nuestra formación, muchas veces nos apresuramos por proveer a nuestros alumnos de toda

una batería de conceptos teóricos que terminan condicionando la lectura y alejándola de la construcción personal.

Más adelante, el docente propone analizar las imágenes, los sonidos y la música del texto para lo cual propone volver a leer algunos fragmentos que ha seleccionado previamente. Intenta transmitir, además, la importancia de detenerse y releer para comprender, para relacionar y profundizar.

En relación con los medios tecnológicos no se piensan simplemente como un dispositivo para lograr una mayor disposición a trabajar de los estudiantes sino en coherencia con un proyecto en el que resulten enriquecedores. No se trata sólo de traer estos medios al aula, sino que es necesario tener a mano mejores estrategias pedagógicas y didácticas, y poder ir reflexionando sobre lo alcanzado (Dussel, 2014) además de transmitir a nuestros alumnos futuros docentes la importancia de trabajar con libros de calidad que combinan el texto y la imagen, el texto, la imagen y el sonido, y cómo estas combinaciones enriquecen los sentidos de la historia. Se orienta y se sugieren lecturas y recorridos.

La experiencia que hemos compartido es una de las propuestas que hemos diseñado para promover la reflexión de nuestros estudiantes, futuros docentes, en relación con la multiplicidad de sentidos de la literatura, para que puedan enriquecer su propia cultura literaria y convertirse en lectores autónomos.

Creemos que esto es posible si desde la formación docente propiciamos el tiempo y el espacio para la lectura literaria en las aulas, a través de diversas propuestas didácticas, en particular, los itinerarios de lectura e intercambio.

Aquello que los futuros docentes puedan construir en su formación enriquecerá su trabajo en las aulas y posibilitará que se conviertan en maestros mediadores de la literatura, capaces de generar experiencias en las que los Itinerarios de lectura e intercambio se propongan como ejes de la propuesta institucional.

Referencias bibliográficas

Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003). "Caminos de la poesía" y "Poesía en el aula" en *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Lugar Editorial.

Bajour, C. (2009). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, Nº 253. http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/

Bajour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Biblioteca Nacional del Perú.

Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M (coord.) *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la lengua, la gramática y la literatura.* Manantial.

Cañón, M. y Hermida, C. (2012). Leer novelas con otros ojos. En *La literatura en la escuela primaria*. Novedades Educativas.

Chambers, A. (2012). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. (2014). Las producciones audiovisuales en el aula: motivación, participación y después. *El Monitor* Nº 35, diciembre 2014, Ministerio de Educación de la Nación.

Chartier, A. M. (2014). Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. Conferencia en Jornadas Internacionales para Docentes, de la 40° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 25 de abril de 2014. http://entrecomillas.el-libro.org.ar/videos/anne-marie-chartier-entre-la-esperanza-y-el-temor/#.U9j02uNrluA

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros.* Fondo de Cultura Económica.

Gaspar y Gonzáles (2006) en Ateneo - Área Lengua. Itinerarios de lectura de cuentos. Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia.* Fondo de Cultura Económica.

Perelman, F. Y Estévez, V. (2014). Los medios digitales en el ámbito literario. *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Aique.

Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. *Educ@ción en Contexto*, *6* (Especial III), 104-123.

Textos del itinerario:

Montes, G. (1999). *Tengo un monstruo en el bolsillo.* Sudamericana.

Montes, G. (2003). *Bicho raro.* Colihue.

Montes, G. *Irulana y el Ogronte* Cuentos del árbol. Canal Pakapaka. https://www.youtube.com/watch?v=LGRKeql62FQ

Montes, G. *La venganza de la trenza* Canal Pakapaka. https://www.youtube.com/watch?v=d7h2pG3baYE

Las conversaciones literarias en el nivel superior. El doble desafío de pensarse como lector literario y como formador

María Agustina Peláez[1]
María Dapino[2]

Introducción

¿Cómo se entienden las conversaciones literarias en el nivel superior? ¿Qué características deberían asumir para formar a los participantes tanto en la dimensión personal como profesional de la lectura literaria? ¿Qué peso otorgarle a la lectura como experiencia subjetiva y cuál a la lectura como análisis distanciado? En este trabajo se analizan las conversaciones literarias que se desarrollan en dos contextos de formación diferentes en el nivel superior, uno en la formación inicial de futuros docentes para el nivel primario e inicial y otro en nivel de posgrado para docentes en ejercicio en el nivel inicial, primario y superior. Ambas propuestas enfrentan el reto de instalar un espacio sostenido en el tiempo de co-construcción de sentido con pares y docente. Y es a partir de allí que se abre la posibilidad de pensar la enseñanza de la formación de lectores literarios en las aulas: la selección de los textos literarios, los itinerarios de lectura, las condiciones didácticas y las intervenciones docentes. Se trata de un

[1] 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 Prosecretaria 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

[2] 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

doble desafío: que las estudiantes de los trayectos formativos se posicionen como lectoras de literatura y formadoras y en ese juego puedan reelaborar dicho recorrido a propósito de analizar la propuesta didáctica para la enseñanza en las aulas.

Proponemos una definición amplia sobre la conversación como una práctica social donde se intercambia acerca de materiales literarios con diversos propósitos. Por ejemplo, se puede conversar con el propósito de construir sentidos acerca de una obra, para recomendar a otros lecturas realizadas, para reparar en las formas de escribir y los recursos literarios que los autores experimentados ponen en juego, para planificar situaciones de enseñanza en torno a diferentes obras, para seleccionar obras con diversos criterios y propósitos, entre otras…

Optamos por el término conversar, en vez de "intercambiar" o "discutir", porque como señala Hans-Georg Gadamer (1992), la conversación

> deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. [...]. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma (p. 206).

Las conversaciones literarias requieren asimismo continuidad, es decir, brindar tiempos y habilitar espacios cotidianamente para pensar juntos sobre cómo leemos y entendemos los textos; así como creer en la potencialidad de las lecturas y promover la confianza de quienes leen en sí mismos, acompañándolos para que vayan construyendo poco a poco recursos y estrategias cada vez más afinadas, más sutiles, que los ayuden en el proceso de construcción interpretativa.

La conversación se presenta entonces ante nuestros ojos como una práctica compleja, en la medida en que requiere un conocimiento profundo del texto objeto del diálogo, de quienes leen y de sus vínculos, un voto de confianza en los textos y los lectores, una capacidad de escucha abierta, atenta y una "predisposición a la sorpresa" (Bajour, 2014); además de capacidad para ir

relacionando las ideas e invitar a seguir tejiendo sentidos y a continuar haciéndose preguntas al hilo de las intervenciones realizadas.

Como educadores, tal vez sea también nuestra tarea la de introducir a quienes leen en la complejidad de la conversación como una experiencia difícil pero a la vez fundante para el crecimiento de las personas y la ampliación de sus maneras de entender el mundo.

Desarrollo
En la formación inicial de maestras

En un trabajo anterior (Peláez y Dapino, 2023) presentamos y analizamos dispositivos didácticos en la formación inicial de estudiantes futuros docentes con el propósito de indagar las potencialidades para la formación de mediadores literarios. Ubicados en los primeros momentos de la formación, dichos dispositivos exploraban las creencias y prácticas lectoras de las estudiantes en la dimensión más personal.

Una cuestión que parece ser compartida en el campo 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.

Se trata ahora de analizar un dispositivo didáctico previsto para profundizar en la dimensión más profesional de la lectura literaria que promueva la construcción de conocimientos didácticos que puedan estar disponibles para las futuras mediadoras lectoras. En particular, el dispositivo busca reflexionar acerca de los criterios para seleccionar obras literarias.

Secuencia didáctica: La conversación literaria para planificar itinerarios lectores e intervenciones para la mediación lectora

Esta secuencia didáctica se implementó en un taller ubicado en tercer año del Profesorado de Nivel Inicial, momento en el que las estudiantes realizan prácticas de enseñanza a tiempo completo en los jardines destino. La secuencia completa se conformó de tres situaciones didácticas:

1) Exploración de libros y selección para conformar un itinerario lector destinado a chicos del nivel inicial.
2) Lectura de una obra y conversación literaria para planificar las intervenciones para la mediación con los chicos del nivel inicial.
3) Planificación de intervenciones para la lectura y conversación literaria con los chicos.

En este trabajo presentamos, en primer lugar y con mayor detalle el análisis de la situación 1 poniendo el foco en los conocimientos literarios y didácticos que están involucrados en la selección de textos. Luego, realizamos algunos comentarios referidos a la situación 2 y 3.

Situación 1: Exploración de libros y selección para conformar un itinerario lector destinado a chicos del nivel inicial.

La consigna inicial consiste en elegir tres obras de literatura infantil a partir de una "mesa de libros" variada en subgéneros, temas, autores, previamente seleccionada por la profesora a cargo del espacio curricular. Se incluyeron 40 títulos que las estudiantes conocían del trabajo realizado en otros espacios curriculares durante primero y segundo año de la formación, y otros que resultaban novedosos o poco trabajados. Cabe destacar aquí que la elección de las estudiantes se realiza en el marco de una preselección realizada por la docente en función de criterios de calidad consensuados en el campo específico. ¿Qué hubiese ocurrido si la consigna hubiese sido llevar a la clase libros que las estudiantes consideren de calidad literaria? ¿Habrá sido suficiente con la

formación brindada hasta ese momento para modificar los criterios de selección con los que iniciaron la carrera?

La propuesta en esta situación es armar un itinerario de lecturas para chicos y chicas de nivel inicial (no se especifica la edad) a partir de criterios construidos por las propias estudiantes con el propósito de aportar a la formación como lectores. A diferencia de otras mesas de libros, en este caso la docente no presenta las obras para no incidir en los criterios de elección. La actividad la realizan en parejas o equipos de tres estudiantes para promover la conversación entre ellas. En este momento, la docente decide recorrer los grupos escuchando las interacciones pero no interviene en las mismas, salvo consultas de las propias estudiantes.

Durante la conversación literaria colectiva, la docente intervino para incluir otros criterios no considerados por las estudiantes; destacar algunas características de las obras; poner a las estudiantes en el lugar de lectoras sociales y, en otros momentos, lectoras como sujetos didácticos.

Sobre los itinerarios lectores construidos por la estudiantes:

A continuación, presentamos los cinco itinerarios construidos por las estudiantes junto con las justificaciones brindadas por ellas y la categorización de los criterios empleados.

Itinerario 1:

-*¿Qué diría?* de Alfonsina Storni.

-*La plaza tiene una torre* de Antonio Machado; Eleonora Arroyo.

-*Tus ojos* de Eduardo Abel Giménez, Cecilia Afonso Esteves.

Justificaciones	**Criterios**
Porque nos gusta la poesía	Preferencias personales

Porque son diferentes formatos, hay repeticiones de palabras, se usan las preguntas para interesar al lector, se describen los ojos de muchas maneras	Conocimientos sobre los mecanismos constructivos de las obras
El de Machado es más fácil porque siempre tiene una estructura más repetitiva y palabras sencillas. El de Storni es más difícil por su vocabulario y lo que dice	Complejidad para los lectores

Itinerario 2:

-*Una sopa de piedra* de Anais Vaugelade.

-*Una Caperucita Roja* de Leray Marjolaine.

-*Pequeño lobo se lava los dientes* de Orianne Lallemand y Eléonore Thuiller.

Justificaciones	**Criterios**
Queríamos empezar con algo que conocen como el lobo de Caperucita, continuar con otro que hace una sopa de piedra	Personaje en común (lobos) con diferentes características
Con el de *La sopa de piedra* aprenden a la cooperación y con este la importancia de lavarse los dientes	Enseñar hábitos o valores

Itinerario 3:

-*El estofado del lobo* de Keiko Kasza

-*Liebre y León* de Alberto Pez y Roberto Cubillas.

-*Mi primer libro de la granja. Características principales y datos curiosos*.

El Gato de hojalata.

Justificaciones	**Criterios**
Todos son sobre animales pero te cuentan distintas cosas y de distinta manera	Tema en común desde diferentes perspectivas
Está buenísimo porque tiene un montón de cosas entonces ahí lo podemos relacionar con los animales, qué come cada animal o qué podemos sacar de cada animal, por ejemplo de la vaca la leche y los huevos (La granja). Con este podés enseñar los días de la semana y los diferentes oficios (Liebre y Lobo) y después este que era *El estofado del lobo* también en relación que luego se quiere comer a la gallina pero al final cambia de idea.	Enseñar hábitos o valores

Itinerario 4:

-*Mi mamá* de Anthony Browne.

-*Mi papá* de Anthony Browne.

-*El globo* de Isol.

Justificaciones	**Criterios**

Todos son sobre familias, aunque distintas. Estos dos de Anthony Browne pueden ser difíciles si los chicos no tienen mamá o papá pero son lindos. El de Isol es como más fuerte porque la mamá era medio insoportable, entonces ahí cortamos con tanta dulzura de los otros dos. También íbamos a elegir "Ahora no, Bernardo" porque también es fuerte lo que le pasa al chico pero nos quedamos con esos.	Tema común con diferentes perspectivas
Es el mismo autor en estos dos, ¿no? Y son libros álbum porque las caras de los personajes dicen mucho de lo que va pasando en la historia pero son libros álbum con características distintas entre sí.	Mismo autor y mismo subgénero (libro-álbum)

Itinerario 5:

-*PAN THERA Tigris* de Silvain Alzial y Hélène Rajcak.

-*Los bichos.* Océano travesía.

-*¿Cuál existe?* de Mauro Zoladz y Nella Gatica.

-*¡Encuentrame si puedes!* de María Martín e Ileana Lotersztain.

Justificaciones	**Criterios**
Porque no los conocíamos y queríamos saber de qué se trataban.	Preferencias personales

Los otros nos acordábamos de primer año	
El primero que agarramos fue este y es hermosísimo y se llama ¿Cuál existe? Dice el nombre de dos animales y te pregunta cuál existe y después te cuenta cuál existe en realidad y te da una información sobre ese animal. Te hace participar y es lúdico. -Los tres libros usan vocabulario muy específico y poco infantilizado	Conocimientos sobre los mecanismos constructivos de las obras
Los demás son más extensos y tienen más información, pero tiene esta cosa de utilizar un lenguaje, si se quiere como poético también porque maneja la rima no lo leí todo, pero se mantiene esa característica y los chicos tendrían que saber algo antes para poder entenderlo	Consideración de los destinatarios Complejidad para los lectores

Esta primera parte de la secuencia aportó conocimientos acerca de los criterios que ponen en juego las estudiantes al momento de pensar itinerarios lectores. Como se puede advertir los criterios son variados y articulan posiciones más personales acerca de la lectura (gustos, preferencias, características de las obras, análisis de los mecanismos constructivos) con otros más vinculados a posiciones más profesionales (consideración de los destinatarios, enseñanza de valores o abordaje de ciertos temas que pueden resultar educativos o de interés para los chicos). Los itinerarios resultan consistentes en cuanto a los criterios de elección y dan cuenta de avances tanto en las lecturas personales como en las profesionales que las estudiantes habían realizado en los inicios de su formación (ver Peláez y Dapino, 2023).

En las situaciones 2 y 3 del dispositivo formativo se leyeron y analizaron las mismas obras con el propósito de planificar conversaciones con los chicos y chicas destinatarios de los recorridos. El resultado de estas situaciones resultó más contradictorio que los de la situación 1. Si bien las estudiantes pudieron intercambiar sentidos acerca de dos obras leídas de manera colectiva[3] y ejercieron prácticas de lectura literaria que significaron un avance en los modos de leer iniciales, las preguntas planificadas para los intercambios de otras obras de los itinerarios se concentraron en la narración de los hechos de las historias. Así, predominaron preguntas tales como ¿cómo es el lobo?; ¿qué pasó al final con el lobo y el conejo?, ¿cómo son los ojos que nos describen los poemas? Preguntas que se pueden responder recuperando información literal del texto y que difícilmente inviten a interpretaciones más elaboradas.

En la formación de posgrado

El año pasado compartimos en estas jornadas la experiencia de posgrado en el seminario "Literatura y escuela"[4] al que asisten educadorxs y docentes en ejercicio con interés en actualizar o fortalecer su formación inicial. Socializamos algunos dispositivos para pensar la formación de lectores literarios a partir de profundizar en la necesaria lectura personal y algunas vías posibles para pensar el vínculo con la formación del sujeto didáctico.

Este año nos proponemos profundizar en el análisis de dicha propuesta a partir de la relación entre el seminario como espacio formativo y su trabajo profesional. Para ello recuperamos fragmentos de entrevistas a cursantes de dos cohortes a partir de una serie de interrogantes que les formulamos acerca de la relación entre los contenidos y dinámica del seminario cursado y la posterior práctica profesional. Nos interesaba conocer las huellas en sus prácticas de enseñanza transcurrido un tiempo de la experiencia del seminario. En total, se

[3] Se leyeron "Liebre y León" de Alberto Pez y Roberto Cubillas y "Una sopa de piedra" de Anais Vaugelade. Las estudiantes propusieron su lectura por ser consideradas obras "difíciles de entender".
[4] El seminario está a cargo de Verónica Lichtmann y Agustina Peláez.

realizaron cuatro entrevistas: dos a profesoras de institutos terciarios y dos a maestras de educación primaria.

Un primer aspecto es el hecho de ofrecer lecturas y dispositivos como punto de partida. Para poder conversar es necesario tener algo en común. Partir de una base común. Lo que ofrecimos como punto de partida a lo largo del seminario fue el trabajo previo de las cursantes a partir de lecturas y actividades para luego encontrarnos a conversar, en este caso, en encuentros virtuales sincrónicos.

El seminario está organizado en tres ejes. Los dos primeros ejes están pensados como espacios y tiempos dedicados a los educadores como lectores literarios, como lectores sociales. El tercer eje desarrolla la mirada profesional y didáctica, es decir las cursantes como sujetos didácticos. Incorporar las discusiones y los avances en el campo de la formación del lector literario en la escuela, qué situaciones de enseñanza privilegiar, cuál es el rol del docente, qué intervenciones promover tomando como eje vertebrador qué implicó y qué implica enseñar a leer literatura (ver tabla).

A su vez, a lo largo de toda la cursada se brinda un corpus de textos literarios que tiene como criterio la diversidad de autores, géneros, tópicos, regionales y de otras latitudes. Siempre intentando sostener lo que la literatura, al decir de Bodoc, problematiza que es el lenguaje. O como bien advierte Colomer (2005) los textos a compartir tienen que ser libros que ofrecen alguna resistencia al lector para que valga la pena invertir en ellos el siempre escaso tiempo (la autora dice “escolar”) que parece apremiar en nuestras vidas.

Un segundo aspecto es el tiempo de leer. La materialidad del tiempo cobra mayor desafío en la época actual en la que en general se trata de una atención corta, fragmentada, en la que se pasa de un tema a otro, se abren varias pestañas a la vez, se salta de un link a otro, con contenidos diversos y discontinuos. Como señalan Dib y Elberger (2024) la lectura adopta un tiempo particular que no se puede controlar:

> La rapidez o la velocidad de la lectura es una imposición extraña, ajena, eficientista, para esta práctica que tiene su ritmo propio e interpela la subjetividad contemporánea al confrontarla nada menos que al reconocimiento de su propia finitud. En este sentido, planteada con paciencia, contexto y acompañamiento puede ser un portal para acceder a una experiencia mucho más satisfactoria y enriquecida del tiempo. (pp.16-17)

La propuesta es distinta a navegar en la superficie. Se trata por el contrario de animarse a bucear en las profundidades. Dice Bodoc "el tiempo en la literatura no es el tiempo que, a diario, ganamos, perdemos, ahorramos, invertimos".

> Lo fundamental de este seminario fue que necesitamos darnos tiempo para leer, para leer literatura, para compartirla, para reflexionar sobre ella. Necesitamos volver a los libros y, esto, que la literatura no es simplemente bueno, listo leemos un cuentito y ya está; sino que lleva tiempo. Y es un tiempo que necesitamos darnos y darle también a nuestros estudiantes, porque muchas veces le dedicamos más tiempo a otras tareas que a leer, que al intercambio, y me parece fundamental eso. Poder vivenciarlo una misma creo que fue fundamental. (Malena, estudiante 2023 Seminario de posgrado "Literatura y escuela")

El tiempo. Ese que nos señala Malena tiene que ver con dedicar tiempo, invertir tiempo para leer literatura. Esto desde el punto de vista didáctico involucra un desafío muy grande básicamente porque no se trata solo de reorganizar la grilla de las propias tareas para sentarse a leer sino que implica poder vivenciar, como la entrevistada nos dice. Esa vivencia, esa experiencia es posible vincularla con "un tiempo de otro orden", tomando prestadas las palabras de Graciela Montes cuando decía que ese tiempo en que su abuela le contaba el cuento parecía estar hecho de "otra materia". Como si se tratara de más tiempo o como si fuera un tiempo más denso.

Un tercer aspecto es la diversidad en el corpus de textos e itinerarios de lectura. Las cursantes señalan que el seminario les aportó un acervo de títulos para su trabajo profesional. Nuevos títulos con los cuales contar y otros que si bien ya conocían, los pudieron resignificar a partir del intercambio.

> Me quedo con el recorrido de las lecturas literarias. Conocí muchos textos que resultaron novedosos y muy interesantes para mi trabajo

> actual. Particularmente el itinerario "Migrar" me resultó interesantísimo. Y el itinerario de humor me permitió indagar en un tema que no había tenido la posibilidad de abordar antes. (Ursula, estudiante 2022)

> Lo que principalmente me aportó fue un acervo de materiales literarios que no conocía o algunos que sí que los tenía medio en el olvido o que no los había profundizado tanto y que les pude sacar jugo de otra manera (...) A su vez, alguno de los cuentos que trabajamos, yo los estaba trabajando con los chicos y les pude sacar jugo de otra manera. (Malena, estudiante 2023)

> Repensar criterios de selección de obras literarias, construir corpus literarios potentes pensando en textos resistentes, que valgan la pena, que permitan establecer relaciones intra e intertextuales, que desacomoden al lector, que inviten a la construcción de sentidos. (Lorena, estudiante 2022)

Es el tiempo de lectura anudado a un grupo de textos, ligado al mismo tiempo a la posibilidad de un diálogo con otros. La propuesta se organiza en torno a disponer de tiempo para leer literatura infantil y juvenil para que quienes aún no tuvieron la ocasión pudieran descubrirla ya que la LIJ no suele ser elección como lectura personal.

> .... de los foros me gustó cómo estaban diversificados, que por ahí también es como encontrarte desde un lugar de elección, de preferencia. Y leer a tus compañeras, ahí te enriquecía un montón ese texto en particular o de esa temática. En humor, por ejemplo, estaban divididos según el efecto justamente que causaban y bueno después como que me gustaba también cómo en el zoom se recuperaba y se podía volver a hablar sobre eso. (Magdalena, estudiante 2022)

A lo largo del seminario la consigna es *todos leemos,* nos involucramos con esos textos, para ello es fundamental atender muy bien a la elección del corpus para convidar en el seminario. Coincidimos con Chambers (2007) cuando señala que el libro que elegimos contiene las potencialidades de la conversación por lo que la elección es una actividad de mucho valor y en la que se ejerce poder.

Un cuarto aspecto es la mirada y la escucha atenta en la propia clase. En la elección del corpus brindado hay una búsqueda por ofrecer textos cuyo significado requiera un esfuerzo de construcción (Colomer, 2005).

> De hecho algunas de las obras que trabajamos en el seminario me permitieron –en ese momento- pensar en un propio itinerario para ofrecer a mis estudiantes de 3º sobre la temática Migrar. Ver progresiones, desafíos de cada obra, pensar cuáles podría incorporar, indagar en la temática, conocer nuevos textos, pensar diferentes intervenciones y recorridos. Personalmente, me animó a pensar desde el lugar de productorx de conocimiento didáctico y es un montón!!! (Lorena, estudiante 2022)

Al análisis de las clases se llega luego de haber atravesado los dos ejes anteriores. Se aprecia que ya sobre el final de la cursada se vuelve al rol docente llegando con otra disponibilidad y herramientas. Habilitar la discusión literaria en la escuela supone superar, según los aportes de Munita y Manresa (2012), dos prácticas arraigadas en la tradición de la enseñanza literaria en la escuela: el escaso espacio otorgado a la lectura e interpretación literaria en el aula y la disposición del profesor respecto a los libros, a hablar más que a escuchar. Al mismo tiempo se pone de manifiesto el desafío que supuso el análisis crítico como un ejercicio para revisar su propia práctica docente y la posibilidad de abrir a nuevas preguntas. Las estudiantes mencionan la posibilidad de contar con otras herramientas cuando vuelven a asumir su posición como docentes hacia el final de la cursada. Entre otros aspectos señalan, por ejemplo: "…. al presenciar una clase estoy más atenta a las preguntas docentes para poder aportar algo diferente a la discusión literaria". Así como el aporte de los textos teóricos para pensar los espacios de discusión literaria en el aula: "También, los textos teóricos que leímos me resultaron un aporte significativo para mi formación profesional" (Ursula, estudiante 2022).

A modo de conclusión: Los sentidos de la conversación literaria en la formación docente.

Partimos de preguntarnos acerca del valor de la conversación literaria en la formación docente de grado y posgrado para establecer relaciones entre la dimensión personal y la dimensión profesional de la lectura. Para ello, analizamos dos dispositivos formativos que sostienen como hipótesis que

articular ambas dimensiones puede redundar en mejoras de las prácticas de enseñanza.

Ambos dispositivos ponen de manifiesto el valor de sostener la conversación literaria a lo largo de la formación docente de grado, los estudios de posgrado y las prácticas profesionales. Leer y hablar de los libros que se leen, aun cuando los propósitos de tales conversaciones pueden variar, parece resultar valioso en muchos sentidos: para conocer nuevas obras, profundizar las interpretaciones de las que se leen, prestar atención a las intervenciones y preguntas durante los intercambios lectores con los chicos, reflexionar sobre los propios gustos y los de otros...

Otro logro de las situaciones desarrolladas se advierte en el reconocimiento del camino lector personal y la importancia de encontrar un tiempo que permita enriquecerlo, incluyendo obras en general y obras de LIJ como parte del acervo que conforman dicho camino.

Por último, en ambos dispositivos, se observó la potencialidad del trabajo con itinerarios lectores pensados a partir de diversos criterios que obligan a explicitar sus fundamentos y poner en evidencia los conocimientos de los que se dispone para su construcción. Se trata de situaciones que ponen en tensión las elecciones personales y las selecciones profesionales en las que es necesario considerar variables didácticas tales como la concepción de infancia, los valores que sustentan las obras, la progresión, la edad de los destinatarios.

Entre las limitaciones que mostraron los dispositivos destacamos la dificultad para planificar las preguntas de las conversaciones a desarrollar en el aula con los alumnos/as que superen la literalidad de las respuestas y la mera recuperación de los hechos que se narran. El sentido de formarse como lector de literatura vale por lo que el texto cuenta y, especialmente, por cómo lo cuenta. Nos parece un interesante desafío seguir pensando dispositivos formativos que continúen estas indagaciones.

Tablas, imágenes y figuras

Desarrollo del seminario
Lectura de bibliografía **Consigna de trabajo: "Mural: Nuestro camino lector"**
Primer encuentro sincrónico
Lectura de corpus literario **Consignas de trabajo: Foros literarios y ampliación de propuesta.**
Segundo encuentro sincrónico
Lectura de bibliografía **Consigna de trabajo: "Armado de un recorrido de progresión lectora"**
Tercer encuentro sincrónico
Lectura de bibliografía **Consigna de trabajo: "Análisis de propuesta didáctica"**
Cuarto encuentro sincrónico
Realización de trabajo final: "Análisis de propuesta didáctica"

Tabla 1

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Ediciones El Hacedor.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Dib J. y Elberger, M. (2024). *Tiempo de leer*. La Crujía.

Godnic, F. M. (junio, 2022). "Lectura y conversación literaria en la formación docente. Recorridos lectores con libros álbum". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 275 – 288.

Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.

Gerbaudo, A. (2008). Aportes de la teoría y la crítica literarias en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura. *Teoría Literaria I, Anexo "Avance de Investigaciones"*.

Fittipaldi, M. (2022). "Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 5 – 19.

Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T.y Fittipaldi, M. (Coord.), *Literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (pp. 119-143). Caracas, Banco del Libro.

Peláez, A. y Dapino, M. (2023). Formar mediadores de lectura literaria: desafíos y posibilidades de dispositivos didácticos. En Couso, L (2023) *Trazos imaginarios: cartografías teórico críticas entre la literatura y la escuela: actas de las XXIII Jornadas Literatura y la Escuela*.

LA LITERATURA PARA NIÑOS: LECTURAS CRÍTICAS.

Pinocho, versiones y subversiones de un clásico

Laura Martín Osorio[1]

Introducción

Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino [Las aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta] de Carlo Collodi es un clásico de la literatura universal que ya cumplió 141 años de aquella primera publicación realizada por la editorial *Libreria Editrice Felice Paggi* de Firenze en 1883 con ilustraciones de Enrico Mazzanti. Se trata de la versión definitiva, ampliada y corregida de la historia por entregas, que el autor realizó para el *Giornale per i bambini* [Diario para los niños] entre julio de 1881 y enero de 1883 con ilustraciones de Ugo Fleres.

En esta ocasión, intentaremos reconstruir la génesis de la novela atendiendo al contexto histórico del cual surge y a la idea de infancia que se tenía en aquel momento, para reconocer las transgresiones realizadas por su autor; asimismo, identificar los motivos que hacen de ella un clásico (Calvino, 1994; Borges, 1998). Además, pretendemos dilucidar su originalidad y carácter híbrido, así como valorar el aporte realizado por ella a la Literatura Italiana (Agamben, 2022; Calvino, 1982). También, nos proponemos revisar algunas versiones de nuestra contemporaneidad para reconocer la pervivencia de esta obra maestra en la actualidad.

[1] Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura, Diplomada en Estudios de Género y Movimientos Feministas, Magíster en Culturas y Literaturas Comparadas y Especialista en Lengua y Cultura Italianas. En 2023, inicia el Doctorado en Letras con un proyecto de Literatura Comparada, que revisa la obra poética para las infancias de Gianni Rodari y María Elena Walsh.
Docente en las cátedras "Literatura de Lengua Italiana" y "Literatura para niños y jóvenes" (FFYL, UNCUYO); profesora Titular de la Cátedra "Italiano" (FAD, UNCUYO); ofrece talleres literarios para niños y adolescentes. Investiga, escribe, trabaja en la Editorial Sombrero azul, actúa en el espectáculo teatral *Bombos y poetas*. Correo electrónico: lauramartinosorio@gmail.com

La génesis de un clásico

El 7 de julio de 1881 comienza a salir por entregas *La storia di un burattino* en el semanario para las infancias de Roma. En esa primera ocasión, aparecen los dos primeros capítulos de la "chiquilinada"[2] de Collodi. En la segunda entrega del periódico, el tercer capítulo de la historia; posteriormente, en el número cinco, los capítulos cuatro, cinco y seis; en el número siete, el capítulo séptimo; en el número diez, los capítulos del ocho al diez, y, en el siguiente, los capítulos once y doce. En los números dieciséis y diecisiete, se ofrecen los capítulos trece, catorce y quince como continuación y cierre de las aventuras de la marioneta. Su público lector queda desamparado con tan abrupto final y escribe cartas al semanario, dirigidas a Collodi pidiéndole que siga adelante con la historia; la respuesta del director Martini con la promesa de continuación no se hace esperar. Bajo el título *Le avventure di Pinocchio* continúan las entregas tan anheladas el 16 de febrero de 1882, que se extienden hasta el 25 de enero de 1883 (José-Félix, s/a; Piro, 2008).

Ese mismo año, Felice Paggi propone al escritor publicar la obra completa. Es entonces cuando aparece el libro *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* [*Las aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta*]. Esta edición tuvo una gran acogida, que se revela en el notable e inmediato éxito de ventas. A esta primera, le siguen innumerables reediciones y traducciones a todas las lenguas, se multiplican los comentarios y las interpretaciones (Soriano, 1995). Actualmente, la novela de Collodi es considerada una obra maestra de la literatura que trasciende las fronteras italianas para convertirse en patrimonio de la cultura universal. A través del tiempo, ha sido visitada por innumerables artistas e intelectuales que la han transformado, resignificado, discutido y comentado hasta convertirla en un clásico.

[2] Collodi envía al director del periódico el primer capítulo de la historia de una marioneta con una nota en la que afirma: "Te mando esta chiquilinada; haz con ella lo que te parezca. Pero si la publicas, págamela bien, para que me entren ganas de continuar" (José-Félix, s/a; Soriano, 1995; Pacheco, 2000).

En palabras de Italo Calvino, "un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir" (...) razón por la cual "suscita un incesante polvillo de discursos críticos" (1994, p. 10). Afirma, además, que "los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual" (p. 9). Por su parte, Jorge Luis Borges asegura que "Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término" (1998, p.290).

Pinocho ha suscitado multitud de discursos que llegan hasta nuestros días puesto que —en palabras de Benedetto Croce— "la madera en la que está tallado (...) es la humanidad misma" (citado por Soriano, p. 168); Guillermo Piro afirma que es "un libro sobre el dolor y la derrota y la perseverancia" (2008, s/n); por su parte Mónica Bueno asegura que "se trata de una historia sobre el deseo y la voluntad, la pérdida, el fracaso y la frustración, el afecto y la traición, el dolor y la alegría, todos atributos de lo humano" (2022, p.9); es, entonces, un texto que nos sigue diciendo, continúa interpelándonos, insiste en mostrarnos aspectos de nuestra propia condición humana.

La Italia de *Pinocho*

La Unidad de Italia, lograda en 1861, significa que "*por primera vez en su historia* (…) las distintas poblaciones, pertenecientes hasta entonces a Estados diferentes, se integraban en una misma estructura política, administrativa, económica, educativa, y debían afrontar los mismos problemas y compartir los mismos intereses" (Petronio, 1990, p. 707). Implica una enorme tarea que "suponía amalgamar en una unidad de intereses, lengua, sentimiento, desarrollo civil y económico, a millones de hombres que durante siglos habían tenido una historia separada, y habían hablado (y hablaban) dialectos a menudo incomprensibles

entre sí…" (p. 707). La verticalidad con la que se lleva a cabo la unificación genera un importante problema, que se manifiesta en el "desequilibrio de estructuras sociales y económicas entre el Norte, más desarrollado y pronto base de un primer despegue industrial, y el Sur, ligado a su economía todavía feudal"; la aplicación en toda la península de la legislación y burocracia piamontesas, contribuye a profundizar las diferencias y da la impresión de que una parte de Italia seguía explotando a la otra (p. 708). Podemos mencionar, sin embargo, algunos hechos positivos relacionados con este período: la unificación del mercado que permitía el intercambio entre las regiones; la aplicación de la unidad lingüística, educativa y cultural, y la formación de una sociedad nacional de carácter burgués (p. 711).

"Ahora que Italia está hecha, hay que hacer a los italianos" con esta famosa frase de Massimo d'Azeglio, se podría sintetizar este momento histórico puesto que —en cierta medida— hace referencia al proyecto nacional, que implica a las generaciones futuras. En este contexto, se lanzan importantes iniciativas relacionadas con la literatura para las infancias. Hay muchos espacios libres que deben ser ocupados. Para las personas adultas, era imprescindible dejar signos fuertes, ideologías robustas, consignas ciertas e indudables, libros cargados de moral y de buenas costumbres ciudadanas (Boero-De Luca, 2019). En este momento es cuando nace "escrita con la mano izquierda" —según aseguran Boero y De Luca citando a Jervis— la historia de un títere capaz de exponer muchas de las contradicciones del mundo adulto (p. 45).

En *Il Giornale per i bambini* —donde, como ya vimos, aparece por primera vez *Pinocho*—dirigido en aquel momento por Ferdinando Martini,

> prevalecen los valores "positivistas" de la vida cotidiana: la casa como nido, el trabajo como hecho ético y espiritual, el terror a posibles envites subversivos de las clases bajas —y el consiguiente esfuerzo por reabsorberlos con la caridad—, la tranquilizadora defensa "de esa alianza histórica entre la pequeña burguesía y las fuerzas parasitarias dominantes (nobleza, casta militar, clase alta burocrática, jurídica, profesional y administrativa)"[3] (Boero-De Luca, 2019, p. 50)

[3] La traducción me pertenece.

Collodi con su *Pinocho* subvierte algunas de las operaciones moralizantes arraigadas en el semanario y ofrece un pícaro (Calvino, 1982) como protagonista, que huye de la casa ni bien es creado, porque este lugar se vuelve hostil, frío, sin alimento; un holgazán a quien no le interesa trabajar ni ir a la escuela, que pide limosna y desoye cualquier consejo aleccionador; ejemplo de ello es el acto extremo de la muerte del Grillo, que funciona como mazazo a la petulancia pedagógica de toda la literatura educativa de la segunda mitad del *Ottocento* (Boero—De Luca, 2019). Asimismo, propone personajes —representantes del mundo adulto— que no merecen respeto ni admiración, como es el caso de Maestro Cereza y Geppetto al inicio de la historia, quienes discuten y pelean a los golpes, se aseguran amistad eterna y vuelven a litigar y a prometerse lo mismo; o ancianos que no son tiernos ni bondadosos, si no que dan un baldazo de agua como ofrenda (Boero-De Luca, 1995). En las figuras del Gato y el Zorro, muestra una clase marginal, hambrienta y desprotegida, que recurre a métodos repudiables para ganarse el pan. Una justicia ciega, corrupta, que encarcela a personas inocentes y deja libres a los bribones, representada por un Gorila *con anteojos de oro sin cristales, que usaba debido a una enfermedad de la vista*. Muchos de estos pasajes son presentados con ironía y sarcasmo, de modo tal de introducirse en el "terreno de la sátira social" (Carranza, 2007; Stapich-Cañón, 2022); la obra nos pinta un panorama desolador para las clases bajas: infantes y pobres que mueren a diario por no acceder a condiciones de vida dignas, que deben trabajar de manera bestial por un vaso de leche, como sucede hacia el final con el muñeco, quien hace girar la noria para alimentar al padre.

Collodi, a través de su obra, nos ofrece un paisaje de mediados del Siglo XIX en la Toscana habitado por la pobreza, el hambre y la marginación: "Pinocho vio que las calles estaban llenas de perros pelados que bostezaban de hambre; de ovejas esquiladas que temblaban de frío; de gallinas sin cresta y sin plumas que

lloraban por un grano de maíz"[4] (2022, p.125); y, como protagonista, una marioneta con ansias de vida, con genuina curiosidad, con el continuo deseo de descubrir lo novedoso, que se fastidia ante las voces aleccionadoras que oye: "—¡Qué desgraciados somos los chicos! (…) Todos nos gritan, todos nos retan, todos nos dan consejos. Si los dejamos, todos se creen nuestros padres y nuestros maestros" (2022, p.103). Asimismo, con la escena de los niños en la playa a la espera del temible tiburón, el autor "parece burlarse del canon escolar de la época" (Stapich-Cañón, p. 163) al dejar devorar por los peces para luego ser escupidos —entre otros— dos libros de su autoría: el *Giannettino* y el *Minuzzolo* textos que habían sido encargados por Paggi en 1878. El primero nace con la intención de actualizar el *Giannetto* de Parravicini, publicado en 1833, y el segundo, como una continuación del *Giannettino;* sin embargo, en ambos casos, y pese a mostrar de forma realista la infancia con su entusiasmo y algarabía, presentan páginas colmadas de didactismo (José-Felix, s/a; Agamben, 2022).

Pinocho, un raro espécimen

Giorgio Agamben (2022), en su reciente ensayo sobre esta obra, asegura: "la historia de Pinocho no es un cuento de hadas, no es una novela, no es una fábula: es una singular hibridación de estos tres géneros, una especie de quimera, con la cara de fábula, el cuerpo de una novela y una larga cola de cuento de hadas" (p.55) y es esta mixtura la que lo vuelve un ejemplar único, colmado de elementos que estimulan nuevas lecturas, y factible de acercamientos que privilegien solo alguno de ellos.

Collodi, en 1877, había publicado *I racconti delle fate* [Cuentos de hadas], a partir de las traducciones de los cuentos de Perrault y algunas fábulas de Madame D'Aulnoy y Mme. Leprinee de Beaumont, que Paggi le había solicitado (José-Félix, s/a; Piro, 2008); es decir, el autor conocía estos subgéneros literarios, manejaba la

[4] Utilizo la traducción de *Pinocho* realizada por Laura Devetach y Gustavo Roldán (2022) para las citas de la obra de Collodi.

estructura e identificaba las características de sus personajes. Es por ello que en la obra encontramos, por ejemplo, un hada, un ogro, los dos truhanes Gato y Zorro, un grillo que habla y da consejos; o lugares como la Posada del Cangrejo Rojo y el Campo de los Milagros, que remiten a estos universos.

En este sentido, nos referiremos a El Hada Azul, que aparece por primera vez en el capítulo quince en la figura de una pálida niña de cabellos azules asomada por la ventana de una pequeña casa blanca a la que Pinocho acude cuando lo persiguen los asesinos; en esa ocasión, ella asegura estar muerta aguardando allí la llegada de su ataúd, razón por la cual no intercederá en favor de la marioneta; sin embargo, en el capítulo posterior,[5] lo liberará de la soga que lo mantiene colgado y lo salvará. Volveremos a verla en el capítulo veintitrés, como una anciana a quien Pinocho pide agua y quien le ofrece comida y dulce a cambio de ayuda para llevar una de las tinajas que acarrea; en el capítulo siguiente, el muñeco reconoce en esta mujer al Hada de los cabellos azules, convertida ahora en persona adulta, tal encuentro despierta en el títere el deseo de crecer y transformarse en "un hombre"[6] (Collodi, 2009, p. 112), de abandonar esa condición lignaria que ya le aburre. El Hada dice que únicamente lo conseguirá si hace mérito, si realiza buenas obras, si va a la escuela y encuentra un oficio; estas actividades no interesan a Pinocho, por tanto, su apatía lo conduce a convertirse en un asno —en el capítulo treinta y tres— y a formar parte del espectáculo de un circo donde es maltratado y al que acude la "*bella signora*" [bella señora] (p.169) a contemplarlo desde el palco. En estas ocasiones, se comporta como una madre, de esas que no sacan nunca la vista de sus hijos, que los cuidan y los acompañan a pesar de que cometan las peores travesuras (p. 175). Es obra del Hada, al decir del muñeco en el Capítulo treinta y cuatro, que ante el peligro de morir como un burro en el fondo del mar, los

[5] Recordemos que en la primera realización, la historia finalizaba con Pinocho aparentemente muerto colgado de una encina por obra del Zorro y el Gato y que, tras el pedido de sus lectores, Collodi lo vuelve a la vida.

[6] "Sarebbe ora che diventassi anch'io un uomo…" [Ya sería hora de que me convirtiera también yo en un hombre…] (2009, p.112) dice Pinocho al Hada Azul en la obra de Collodi.

peces hayan acudido en su ayuda y le hayan devuelto su figura (p. 175). Hacia el final, en el último capítulo, reaparece el Grillo en una humilde cabaña, que dará hospedaje a Geppetto y Pinocho a salvo ya del temible monstruo marino, y asegura que fue una Cabra de lana azul quien le regaló ese hogar (p. 191); el muñeco tendrá noticias nuevamente a través del Caracol, quien le informa que el Hada está muy enferma en el hospital y que no tiene ni un céntimo para comer (p. 195), razón por la cual Pinocho le entrega el dinero con el que se compraría ropa nueva; es por esto que el Hada se le presenta en sueños, le perdona todas sus fechorías y lo convierte en un muchacho, transforma la vivienda en una casa digna y le devuelve la salud al viejo Geppetto. Este personaje azul tiene la capacidad de transformarse, de cambiar de apariencia, como en los cuentos tradicionales, y oficia de ayudante del protagonista.

Collodi, lector y crítico de la producción novelística italiana, añora para su tiempo un "Doctor Cervantes" que dé nueva vida a la novela; es tal vez *Pinocho* el remedio que viene a curar una forma ya decadente (Agamben, 2022). En los treinta y seis capítulos que conforman esta obra, el escritor sabe mantener la atención y despertar la curiosidad de sus lectores; con las andanzas de la marioneta logra capturar el interés y atarlos al "carro de la fantasía", demostrando así sus grandes dotes narrativas y su manejo del género.

Italo Calvino valora el aporte que esta obra brinda a la Literatura Italiana con la figura del pícaro, ausente hasta entonces: "*Pinocho*, libro de vagabundeo y de hambre, de posadas de mala fama, de esbirros y de horcas, impone el clima y el ritmo de la aventura picaresca italiana con una autoridad y una limpieza como si esta dimensión hubiera existido siempre y siempre hubiera de existir" (s/n, 1982). Asimismo, la contribución al romanticismo fantástico y negro con la presencia de la niña muerta asomada a la ventana, que espera la llegada del ataúd, o los conejos negros que vienen con la muerte a cuestas (Calvino, 1982).

Emparentada con el nacimiento de la novela infantil del Siglo XIX,[7] podría considerársela también una "novela de umbral" (De Santis, 2012); este pícaro de nariz retráctil, al que se pretende conducir a voluntad por la recta vía, como a los bueyes a los que se tira con el aro de las narices (Agamben, 2022, p.49), escapa continuamente del mundo hostil que se le presenta a su paso; hay en él el deseo de huida de esa realidad en busca de la magia (el Campo de los Milagros, el temible tiburón, el País de los Juguetes), se evidencia así el conflicto entre el mundo adulto y su mundo infantil y, al mismo tiempo y metafóricamente, el cruce de la infancia a la antesala de la vida adulta.

> El muñeco es (…) una clave de la infancia, siempre que se entienda que el niño no solo no es un adulto en potencia, sino que ni siquiera es una condición o una edad: es una vía de escape. ¿De qué? De todas las antinomias que definen nuestra cultura, entre el burro y el ser humano, claro, entre la locura y la razón, pero sobre todo entre el muchachito de bien (que no es sino un adulto inmaduro) y el salvaje trozo de madera. (Agamben, 2022, pp.159-160)

Un *Pinocho* de 141 años

Las versiones de este clásico literario italiano son innumerables. A través de los años se han realizado adaptaciones, traducciones y relecturas con mayores o menores aciertos; se han escrito canciones, poesías, cuentos, se han montado obras de teatro y filmado películas; se han hecho juguetes, nuevas e infinitas ilustraciones; el personaje ha sido estampado en ropa y en accesorios; se ha utilizado su nombre para referirse a personas desleales, que no cumplen con su palabra y, su figura, para amonestar —especialmente a infantes— a la realización de buenas obras para que no les crezca la nariz como a Pinocho.

[7] *La cabaña del tío Tom* (1851) de Stowe; *Moby Dick* (1851) de Herman Menville; *Cinco semanas en globo* (1863), de Julio Verne (y *Viaje al centro de la tierra*, *De la tierra a la luna*, *La vuelta al mundo en 80 días)*; *Alicia en el país de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll; *Mujercitas* (1868/9) de Louise May Alcott; *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) de Mark Twain; *Azabache* (1877), de Ana Sewell; *Heidi* (1880/90) de Jeanne Spyri; *Juvenilia* (1882) de Miguel Cané y *Corazón* (1888) de Edmundo De Amicis.

En esta oportunidad, nos referiremos a tres versiones contemporáneas del clásico italiano realizadas recientemente. Se trata de una obra literaria publicada en Argentina y dos películas de 2022. *Las aventuras de Pinocho*, libro publicado por la Editorial EUDEM de Mar del Plata en la colección "raros y olvidados" dirigida por Mónica Bueno, ofrece la traducción propuesta en 1996 por Laura Devetach y Gustavo Roldán, con ilustraciones de Diego Moscato y prólogo y anotaciones de Elena Stapich y Mila Cañón. Es una versión que pretende "aligerar la carga moralizante para las nuevas comunidades lectoras, modificar el registro lingüístico (…) y, sin recortar los episodios y capítulos, hacer el texto más breve y ameno" (Stapich-Cañón, p. 28). Nos hallamos frente a una traducción que prioriza el español rioplatense, recurriendo al voseo y a la utilización de términos cercanos a nuestra región; que elige mantener los treinta y seis capítulos de la obra original simplificando las rúbricas propuestas por Collodi y quitando elementos que podrían distraer la atención del lector actual. Rescata la obra original y la actualiza sin que pierda sus cualidades constitutivas. Cada uno de los personajes reproduce su figuración primera: está Maestro Cereza renegando con el trozo de madera que ríe y llora, luego peleando con Geppetto a causa de una "vocecita misteriosa" que los insulta y que genera una escena de humor grotesco de gran teatralidad; aparece el Grillo y su pedantería, por la que es golpeado con una maza por Pinocho para que deje de hablar; las marionetas del teatro, que reconocen al protagonista como su hermano; Tragafuego con apariencia de ogro, pero con la capacidad de sensibilizarse ante las súplicas del muñeco; el Zorro y el Gato con sus engaños y el Hada Azul. Están presentes también en esta versión la hambruna, la carestía y la muerte propias del contexto histórico original; asimismo, la ironía y la sátira social propuestas por el escritor toscano. No se hace referencia, al comienzo del capítulo quince, a la primera aparición del Hada en la figura de la niña muerta, la escena se resuelve con la visión a través de la ventana "de una hermosa niña de cabellos azules que parecía no oírlo" (p. 107); sin embargo, esa omisión pareciera saldarse

hacia el final de la obra —en el capítulo treinta y cinco— cuando Pinocho narra sus desventuras a Gepetto dentro del monstruo marino, el muñeco afirma: "volví a la casa de la hermosa Hada que estaba muerta" (p. 221). En esta versión no hay nada superfluo y cada decisión tomada es un acierto que contribuye a sumar nuevos públicos adeptos a la obra literaria italiana.

En el mes septiembre de 2022, bajo la dirección de Robert Zemeckis, se estrena en la plataforma de *streaming* de Disney una *live-action* que tiene como protagonistas a Tom Hanks en el rol de Geppetto, Joseph Gordon-Levitt como Pepe Grillo y Cynthia Erivo en el papel del Hada Azul. Este film, con una duración de 105 minutos, combina dibujos animados con actores de carne y hueso, agregando animación tanto en los personajes como en otros objetos de la historia. Es una *remake* del clásico de Disney muy bien realizada, con buenas actuaciones e intenciones (pretende ser inclusiva al proponer otras corporalidades y atractiva al ofrecer todos los recursos de las nuevas tecnologías), que —sin embargo— no se aleja de aquella edulcorada versión de los años '40s.

En el *Pinocho* de Zemeckis se privilegian los elementos del cuento de hadas y la fábula; es así que observamos desde las primeras escenas a una Estrella Azul con su varita mágica, y su voz aleccionadora, capaz de dar vida a una marioneta y llevar felicidad a un pobre viejo que ha perdido a su hijo, cumpliendo de ese modo su deseo. Hallamos también al Grillo parlante, que oficia de conciencia y que es el responsable de conducir al títere por la buena senda. Zorro y Gato también están presentes y son quienes llevan a Pinocho al teatro de marionetas: el muñeco no es aceptado en la escuela por ser de madera y es echado de una patada por el rector entre las burlas de los demás niños; es entonces cuando los dos bribones aprovechan y lo venden a Stromboli —el perverso director de la compañía itinerante, que nada tiene que ver con el *Mangiafuoco* de Collodi, en apariencia temible, pero de gran sensibilidad y compasión. La nariz le crece solo en una ocasión, que Pinocho sabe aprovechar para salvarse del feroz Stromboli que lo

tiene encerrado en una jaula. Mientras corre de regreso a casa junto a Grillo, es pescado por una red que surge de un coche que circula a gran velocidad y que no es otro que aquel que lo lleva a la Isla de los Juegos, donde el muñeco estará ostensiblemente mal y se convertirá parcialmente en burro. Las orejas y la cola desaparecen cuando Pinocho toma una "correcta decisión": elige ir en busca de su padre en vez de sumarse a la compañía de marionetas, libre ahora de las fechorías del ogro. Encuentra a su creador y consigue defenderlo del monstruo marino, sus buenas acciones hacen que Geppetto se sienta orgulloso de él y que lo acepte tal como es, sin necesidad de cambiarle nada. En el final, no se convierte en "un niño de verdad", pero el Grillo asegura que "Pinocho demostró ser bueno, sincero y generoso" (1:36:19) y que esa bondad de corazón es la que lo hace ser real.

Vemos, de este modo, un personaje carente de deseo propio, que se limita a cumplir los designios de su buena estrella con el afán de convertirse en un niño de verdad. Cada una de las situaciones que vive son producto del mal accionar de otros personajes puesto que, si bien aparece la tentación en diversas ocasiones, el muñeco intenta siempre ser obediente y seguir los "bienintencionados consejos" del mundo adulto. No lo hallamos tomando decisiones que lo alejen de la recta vía, sino más bien arrastrado por la crueldad de otros seres. Es una versión que se aleja considerablemente de la original, que simplifica y reduce a moralina una obra maestra de la literatura universal con un mensaje que busca aleccionar a las nuevas generaciones.

En diciembre de 2022, llega a la plataforma *streaming* de Netflix el *Pinocho* de Guillermo Del Toro. Se trata de una película realizada íntegramente en *stop-motion* con una duración de 120 minutos, de gran valor y calidad. Sitúa la historia del muñeco de madera en el Siglo XX e inicia con la voz narradora del Grillo Parlante —un escritor, en este caso— que mediante un *flashback* nos cuenta la vida feliz que lleva Geppetto, un honrado y muy apreciado carpintero, junto a su hijo Carlo (un guiño, sin dudas, al nombre del autor de la obra) en un pequeño pueblito

italiano y cómo todo cambia con la muerte del niño de tan solo diez años producto de una bomba arrojada desde un avión en 1916 durante la Primera Guerra Mundial. Los años pasan y el pobre padre no se repone de esta pérdida; totalmente desolado, decide recuperar a Carlo fabricando un muñeco con el pino nacido de la piña que el muchacho había recogido antes de morir y donde había ido a vivir el Grillo. La Guardiana Azul de las cosas pequeñas, perdidas y olvidadas llega a dar vida al muñeco y pide al insecto que, ya que habita en su corazón, sea su guía para llevarlo por la senda de la bondad. Para el niño de madera recién llegado al mundo todo está por ser descubierto, es curioso e irreflexivo, no oye ningún consejo, actúa movido por sus deseos, es torpe y con cierta perversidad. En pleno fascismo, el Podestá —acompañado por el Sacerdote del lugar— constriñe a Geppetto a disciplinar a esa marioneta enviándola a la escuela. Se replican así en este film algunos elementos de la obra original, aparece el teatro y la tentación de ser parte de él; en las figuras del director de la troupe —Volpe— y su sirviente el mono Spazzatura se condensan los legendarios Zorro y Gato; están presentes, además, los conejos de la muerte —cuatro esqueléticos e impasibles animales, que actúan bajo el mando de la "jefa"— que vienen en busca del inmortal muñeco. En esta versión, se privilegian los elementos del "romanticismo fantástico y negro" del texto collodiano (Calvino, 1982) y se propone una película oscura y tenebrosa, con la sombra constante de la muerte cubriéndola en ese sórdido período de las dos guerras.

Conclusión

La historia de esta marioneta, que ya cuenta 141 años, sigue ofreciendo materiales para nuevos discursos. La obra, cuya primera hechura se remonta a los años 1881-1883, subvierte las operaciones moralizantes naturalizadas en el periódico en el que aparece y muestra con veracidad el contexto histórico de mediados del Siglo XIX en la Toscana con personajes hambrientos y marginados, con la presencia

de la muerte acechando a pobres e infantes; asimismo, ofrece un panorama de la adultez alejado de toda posibilidad de modelo a seguir y más cercano a la genuina humanidad; también, un protagonista lleno de vitalidad, con ansias de experimentar cosas nuevas, un mentiroso holgazán que desoye los consejos aleccionadores y reniega de ellos.

Es una obra que combina elementos del cuento de hadas, la fábula y la novela con gran maestría de su autor, que consigue generar gran interés en el público lector de su época y en el de nuestra contemporaneidad; además, introduce a la literatura italiana la picaresca y el romanticismo fantástico negro, ausentes hasta entonces. Este carácter híbrido, permite una amplitud de lecturas e interpretaciones que se suceden hasta nuestros días.

Las versiones recientemente realizadas de esta obra maestra demuestran la vigencia del clásico italiano y su enorme potencial constitutivo, que favorece el acercamiento de las nuevas generaciones a este texto legendario.

Referencias bibliográficas

Fuente:

Collodi, C. [1883](2009). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino.* Mondadori.

Collodi, C. [1883] (2006). *Le avventure di Pinocchio. Illustrazioni di Carlo Chiostri. Note critiche a cura di: Cesare Albertano, Luigi Vallebona, Luigi Volta.* Instituto Italiano de Cultura - Ediciones del Copista.

Collodi, C. [1883] (2022). *Las aventuras de Pinocho.* Trad. y versión de Laura Devetach y Gustavo Roldán. Prólogo y anotaciones de Elena Stapich y Mila Cañón. Ilustraciones de Diego Moscato. EUDEM.

De consulta:

Agamben, G. [2021] (2022). *Pinocho. Las aventuras de un títere dos veces comentadas y tres veces ilustradas.* Trad. de Rodrigo Molina-Zavalía. Adriana Hidalgo Editora.

Ariza, M. (2013). Consideraciones acerca de la traducción de los elementos culturales en el doblaje de los dibujos animados. En: https://www.researchgate.net/publication/347927991_Consideraciones_acerca_d

e_la_traduccion_de_los_elementos_culturales_en_el_doblaje_de_los_dibujos_animados

Boero, P. – De Luca, C. (2019). *La letteratura per l'infanzia.* Editori La terza.

Borges, J.L. [1952] (1998). Sobre los clásicos. En: *Otras inquisiciones.* Alianza Editorial.

Bueno, M. (2022). Introducción. El Pinocho criollo. En *Las aventuras de Pinocho.* Trad. Y versión de Laura Devetach y Gustavo Roldán. Prólogo y anotaciones de Elena Stapich y Mila Cañón. Ilustraciones de Diego Moscato. EUDEM.

Calvino, I. [1991] (1994). *¿Por qué leer a los clásicos?* Tusquets.

Cañón, M. (2012). "Érase que se era una nariz". https://jitanjafora.org.ar/itinerario1/erase-que-se-era-una-nariz

Cañón, M. (2021). "La revisión de un clásico: una lectura de Las aventuras de Pinocho". En: *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura.* Año 3, N°5. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cuarentanaipes/article/view/5749

Carranza, M. (2007). "Tres clásicos entre la obediencia y la desobediencia (Primera parte)". Revista Imaginaria, N° 209. https://imaginaria.com.ar/20/9/entre-la-obediencia-y-la-desobediencia.htm

Delgado Santos, F. (2013). "Pinocho, de Carlo Collodi". Disponible en: https://franciscodelgadosantos.wordpress.com/2013/01/09/PINOCHO-DE-CARLO-COLLODI/

FilaSiete (2022). "Todas las películas de Pinocho". https://filasiete.com/noticias/actualidad-del-cine/todas-las-peliculas-de-pinocho/

Hiram Mendoza Noriega, S. (2022). "Pinocho de Guillermo del Toro: Sinopsis, fecha de estreno, tráiler, reparto y críticas ¡Una obra maestra!" https://hiramnoriega.com/45780/pinocho-de-guillermo-del-toro-pelicula-animacion-fantasia-netflix/

Lorenzo, L. (2022). ""Pinocho" ya está disponible en Disney+ y estas son las primeras críticas". https://www.espectaculos-mza.com/peliculas/pinocho-ya-esta-disponible-en-disney-y-estas-son-las-primeras-criticas/

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004) "El cine de animación". http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001378.pdf

Moço Aparicio, A. S. y Ramos de Andrade, M. (2019). Escrituras contemporáneas: el cine de animación. Praxis & Saber, vol. 10, núm. 22, pp. 221-246, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://www.redalyc.org/journal/4772/477259302017/html/

Monfort, C. (2023) "Medimos los Pinochos de Robert Zemeckis y Guillermo del Toro: por qué una versión es un desastre y la otra una de las películas más memorables del año". https://www.espinof.com/directores-y-guionistas/medimos-pinochos-robert-zemeckis-guillermo-toro-que-version-desastre-otra-peliculas-memorables-ano

Pacheco, G. (2000). "Pinocho, el leño que habla". Revista Imaginaria, N° 29. https://www.imaginaria.com.ar/02/9/pinocho.htm

Petronio, G. (1990). *Historia de la Literatura Italiana.* Cátedra.

Piro, G. (2008) "Qué cómico que resultaba cuando era un muñeco". Revista Imaginaria, N° 241. https://imaginaria.com.ar/2008/10/que-comico-resultaba-cuando-era-un-muneco/

Filmografía

Del Toro, G. (2022). *Pinocchio.* Disponible en la Plataforma Netflix.

Zemeckis, R. (2022). *Pinocchio*. Disponible en la Plataforma Disney.

Representaciones de la infancia durante la dictadura chilena en el cuento “La composición” de Antonio Skármeta

Karen Pesenti M.[1]

La presente ponencia busca indagar en la representación de la infancia chilena durante la dictadura en el cuento *La composición* del chileno Antonio Skármeta. Aunque esta investigación analiza este cuento, que no está exento de una marcada intención pedagógica en pos de preservar la memoria y comunicar lo que sucedía en Chile a otras latitudes, expone temas complejos como la violencia de Estado, la preservación de la memoria, y permite que los lectores infantiles resignifiquen y conozcan su historia.

El cuento *La composición* del autor chileno Antonio Skármeta se enmarca en el transcurso de los primeros años de dictadura en Chile y en Latinoamérica, geografías que se vieron afectadas por gobiernos militares, narradas, analizadas, estudiadas y percibidas de diferente manera por historiadores y artistas. En Chile, esta época de sangre y violencia de Estado se desarrolla con posteridad al gobierno del presidente Salvador Allende, quien es derrocado el 11 de septiembre de 1973 por la junta militar que establece un gobierno autoritario caracterizado por la aplicación sistemática de la represión política.

[1] Diplomada en escritura creativa, Universidad de Santiago, modalidad virtual 2021
Magister en Literatura Latinoamericana, Universidad Alberto Hurtado, Santiago 2020
Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil, Universidad de Santiago, Santiago 2016
Licenciada en educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso 2014
Monitora en Talleres de escritura creativa para Fundación Pablo Neruda, junio 2024 a la fecha.
Monitora en Talleres literarios a cargo de Cultura UDA, noviembre 2022 a la fecha.
Exponente “Temas sensibles en la LiJ una mirada didáctica” para el centro de ex estudiantes de la universidad del Bio-Bio, modalidad online, julio 2023
Contacto: karenpesentim@gmail.com

Es importante tener en cuenta que, durante el gobierno militar, la literatura para la infancia no fue tomada en consideración; no se generó un proyecto que la impulsara o limitara. Aunque la dictadura militar no consideró la relevancia específica de la literatura para niños, la censura alcanzó a la editorial Quimantú y a otras manifestaciones culturales. Se habla de un "apagón cultural" para referirse a las políticas represivas en el campo de la cultura, lo que involucró también la disminución de publicaciones nacionales, la falta de público que asistía al teatro o al cine, y, en general, una aparente apatía y falta de interés por la cultura, que hasta el día de hoy queda como herencia, percibiendo los objetos culturales como espacios de lujo y consumo exclusivo de algunos grupos sociales.

Dicho esto, se propone un marco para abordar este cuento ilustrado desde la óptica de la preservación de la memoria de Chile, en particular, sobre cómo la violencia de Estado es representada.

Literatura para la infancia

Para el concepto de infancia en la literatura es importante comprender que dicho término proviene del latín *infantia*, que significa ausencia del habla y está relacionado con el recién nacido, aunque también se refiere a aquel ser que aún no puede comunicarse correctamente. Además, en algunos textos de Platón, los infantes son personas sin capacidad de hablar y, por lo tanto, sin memoria y en un constante estado de formación. Algunas disciplinas suman información al concepto. Por ejemplo, la psicología separa infancia de niñez; Erikson define el final de la primera etapa a los 18 meses, y Piaget la cierra a los 2 años para dar paso a la niñez. Desde esta perspectiva psicológica, la infancia sí es una etapa en que las personas tienen habla, pero están en una constante formación.

En el siglo XX, esta preocupación por los futuros adultos evoluciona en el concepto que UNICEF, organización que nace en 1946, comprende por infancia. En su primer artículo expresa que “Para los efectos de la presente Convención, se

entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (UNICEF, 2016, p. 10). Es interesante considerar que esta definición hace énfasis en las leyes locales, las que concordarían o no con esta periodización. Por último, el aporte entregado por UNICEF a la concepción de infancia no es solo útil en lo legal, sino que especifica un marco de aquello que los adultos entienden por infancia.

Si bien la noción de infancia ha evolucionado y adquirido un espacio social propio, en muchos casos el niño "no deja de ser considerado como objeto receptor de contenidos doctrinales, orientados según preceptos éticos e ideológicos dominantes y según las necesidades acomodaticias de las clases más privilegiadas" (Sánchez Corral, 2016, p. 529). Esta intención moralizante es una constante dentro de los relatos tradicionales escritos para niños, desde las fábulas. Estos textos han sido vistos como objetos de contenido doctrinario y formativo.

La definición de infancia no solo ilustra cómo la sociedad percibe a los niños, sino también cómo ha intentado traspasarles sus conocimientos y tradiciones, en un principio por medio de la oralidad, relatos de tradiciones, leyendas e historias que transmiten las memorias de los pueblos a los más jóvenes.

Si bien existen variadas definiciones sobre esta rama de la literatura, se entenderá que la definición presentada por Cervera (2016) sienta las bases para estos estudios al indicar que se deben "acoger todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño" (p. 157). Esta definición es pertinente, debido a que propone al niño como destinatario.

La composición

El argumento de *La composición*, como se ha dicho anteriormente, se desarrolla en plena dictadura. Este cuento narra un tema complejo para la sociedad chilena,

porque hace explícitos los delitos cometidos durante este régimen, y también pone en el centro de la acción a un niño que cuestiona e interpreta la actividad política.

Este cuento se presenta no solo como un texto que enfrenta a los lectores, sino que muestra adultos que intentan proteger al niño, pues su madre pretende cuidar su infancia al decir que "los niños no están contra nada. Los niños son simplemente niños" (Skármeta, 2008, p. 17). Este intento de resguardo genera un efecto contrario, pues deja en evidencia lo complejo del ambiente y de la situación que el niño vive, tensionando la trama.

De esta manera, el cuento narra la vida de Pedro Malbrán, el protagonista, y su familia quienes viven en la capital; Pedro cursa el tercer año básico en la Escuela Siria. El relato comienza con el personaje principal molesto porque recibe un regalo que él no esperaba, mientras, paralelamente, sus padres escuchan la radio que dice "Cosas sobre nosotros, sobre nuestro país. […] Cosas que pasan" (p. 4). De esta manera se hace referencia al programa radial *Escucha Chile* proveniente de Radio Moscú, pues el narrador da cuenta de lo difícil que es sintonizarla y lo extraño que se oye. Este es un dato importante para el lector adulto, quien en su rol de mediador debería ser capaz de contextualizar al lector infantil sobre el momento en que se desarrolla la obra.

El cuento, inicialmente escrito para adultos, se presenta de forma directa. En este sentido, el texto de Skármeta escapa de parámetros habituales de la literatura infantil, en donde muchas veces se generan textos cuya referencialidad aparece atenuada, lo que a veces dificulta que el lector infantil resignifique su historia porque como lector se ve "protegido" de hechos que, incluso, resultan censurados.

La composición, pese a haber sido escrito para adultos en una primera instancia, se acerca al lector infantil por la vía de los personajes, puesto que muchas valoraciones y temores se expresan a través de los diálogos expuestos por medio de la voz del niño, quien interpela a sus padres:

"—¿Por qué está llorando mi mamá?
El papá se fijó primero en Pedro y luego en ella y no contestó. La mamá dijo:
—No estoy llorando.
—¿Alguien te hizo algo?" (p. 16).

La escena muestra cómo el lenguaje configura el mundo del niño, y por esa vía, la del lector infantil, pues es el niño quien no solo mueve la acción, sino que pide la información de manera directa y sin rodeos. Es importante señalar que la incertidumbre o dificultad del niño para comprender lo que viven los adultos es importante en el cuento. Las dudas del personaje serán las del niño lector, y de algún modo el texto muestra el acceso a la comprensión del personaje, se supone que de un modo especular; también el niño lector alcanzará el mismo entendimiento que el protagonista en relación con el suceso histórico en que su familia está inmersa.

Pedro Malbrán, el personaje principal, maneja la información hasta lograr un resultado satisfactorio dentro del cuento, pues este niño es capaz de comprender las particularidades y peligros del momento histórico que están viviendo y entregar al lector las herramientas necesarias para su discernimiento. El libro guía este proceso por medio del uso de palabras sencillas que consiguen transmitir el miedo y el dolor que en cierta medida configuraban el mundo de las personas que vivieron la dictadura de manera directa.

Este lenguaje directo que no solo configura el mundo, como diría Guardian (2022), sino que además nos permite "conocer, como seres humanos que somos… ser capaz de abstraer y conceptualizar" (p. 5). Ejemplo claro es cuando Pedro pregunta a sus padres y a uno de sus compañeros de curso si están "contra la dictadura" (Skármeta, 2008, p. 29), logrando que sea el lector quien agregue las valoraciones morales, pues son sus compañeros quienes entregan los datos necesarios que dan cuenta del tiempo que corre. Del mismo modo, cómo interpreta el niño lector el

momento histórico va a ser clave para la manera en que en el futuro configure la memoria de su país y del suceso.

Skármeta establece en su cuento el trabajo con las emociones para que el lector pueda conectar con lo vivido por los personajes. La idea del niño como sujeto de comprensión se ha presentado desde la literatura en distintos textos y autores. Según Bakhtin (1990), esta importancia de la voz en el sujeto se ha puesto en evidencia en textos como los de la literatura infantil, donde la voz del narrador interviene y enfrenta distintos mundos. Este concepto es relevante al entender que el cuento de Skármeta se aleja del rol de transmisor de un mensaje "neutral" y muestra a los personajes enfrentando la realidad.

Conclusión

En el contexto chileno, la dictadura dejó una profunda huella en la literatura infantil, aunque su impacto no fue ampliamente reconocido en su momento. Los textos escritos para niños durante y después del régimen militar tienen la capacidad de informar y educar sobre una historia que ha sido a menudo silenciada. La literatura infantil, representada por *La composición*, juega un rol crucial al ofrecer una forma de abordar temas difíciles y promover la memoria histórica. La capacidad del cuento de Skármeta para conectar con los lectores y ofrecer una visión del pasado es fundamental para comprender el impacto de la dictadura en la sociedad chilena.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. (1990). *El discurso en la novela*. Ediciones Siglo XXI.

Cervera, E. (2016). *La literatura infantil y juvenil: Introducción y bibliografía*. Editorial Universitaria.

Guardian, M. (2022). *El poder del lenguaje: Enfoques y aplicaciones*. Editorial Anagrama.

Sánchez Corral, M. (2016). *La literatura infantil y juvenil: Perspectivas y enfoques*. Editorial Porrúa.

Skármeta, A. (2008). *La composición*. Editorial Anaya.

UNICEF. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.

La migración en la literatura infantil y juvenil argentina y española: el género libro álbum

Daniela Sol Ramos Druetta[1]

Introducción

La presente investigación se enmarca en la tesis doctoral que aborda el fenómeno de migración y la manera en la que es representado en la literatura infantil y juvenil contemporánea, a través de análisis de obras de autores argentinos y españoles, específicamente en el libro álbum.

Particularmente, se trabaja desde el género (o el "macrogénero" ya que incluye todo tipo de variantes según Bajour, 2017) libro álbum o álbum ilustrado, como único soporte que surge del mundo de la literatura infantil y juvenil (LIJ).

En este caso no parte de un formato tradicional para ser adaptado a partir de sus contenidos a un público infantil, sino que se plantea desde la combinación de lenguajes, de la mixtura producida a los efectos de identificar, por ejemplo, roles de anclaje y relevo (Barthes, 1977). Se trata de libros que combinan soportes visuales y lingüísticos, de manera de complementar ideas, hechos, historias, personajes, decir a partir de colores, íconos, símbolos, silencios, entre otras cosas. La producción de sentido y la significación se genera en la relación entre el código lingüístico y visual.

Estos libros sortean las barreras lingüísticas permitiendo ser abordados por los públicos más variados, desde no alfabetizados hasta extranjeros, por ejemplo.

[1] Licenciada y Profesora de Comunicación Social graduada en Universidad Nacional de Quilmes (Buenos Aires, Argentina), Magíster en Escritura Creativa y Doctoranda de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (España). Profesora en nivel secundario y superior. Coordinadora de talleres de escritura creativa presenciales y virtuales.
Correo electrónico: danielaramosdruetta@gmail.com

Actualmente, y dentro del ámbito editorial en nuestra lengua, el aumento de la edición de libros-álbum es de tal magnitud que lleva a algunos a interrogarse sobre una posible saturación en el mercado. Asimismo, se abre la reflexión acerca de si todos aquellos que publican bajo esa denominación se acercan o no al particular cruce de lenguajes, característico de una zona de producción estética que escapa a las definiciones cerradas o excesivamente puristas (Bajour, 2017, p.11).

El género elegido permite saltar las barreras lingüísticas cuando de migración se trata y, además, por el boom editorial que lo incluye en la actualidad. Imágenes como lenguaje universal y narración leída en complemento a la imagen y viceversa, teniendo en cuenta las funciones de anclaje y relevo del lenguaje verbal respecto de las imágenes (Barthes, 1961). Estos puntos ocupan el centro de la investigación.

El corpus elegido comenzó a formarse con novelas, poesías y obras de teatro que abordaran la migración. En el transcurso del trabajo y debido a la barrera que representaba el idioma en algunos casos, por ejemplo, en las clases de refugiados, el género libro álbum comenzó a tomar protagonismo.

Por ello, la investigación se volcó a las herramientas simbólicas presentes en el corpus, tales como colores, tipografía, y representaciones gráficas en general. Dada esta selección, se realizó una categorización del corpus en torno al argumento, los personajes, las ilustraciones y, particularmente, al abordaje específico de la migración.

El corpus de álbumes ilustrados de esta investigación se encuentra agrupados en categorías según su abordaje de la migración como temática central.

Por una parte, consideramos la configuración del migrante atravesado por el conflicto bélico. Personas en busca de asilo y de refugio en distintos países que se insertan en un cotidiano desconocido, quizás con una nueva lengua y con muchas variantes culturales. Es el caso de “El mapa de los buenos momentos” de Fran

Nuño.

Por otro lado, el movimiento en sí mismo que puede o no incluir los motivos de la migración. Esos libros se centran en el viaje como proceso y en las sensaciones que causa. Por ejemplo "El viaje de Ida" de Beatriz Doumerc, escritora argentina radicada en Barcelona.

Finalmente, es el caso de "Mudanza" de Eva Mastrogiulio en el cual se abordan cuestiones identitarias, de cambios, movimientos y procesos de cambios como ejes centrales del argumento.

A los efectos de ilustrar esta selección del corpus, a continuación se analizarán los tres ejemplos citados.

El caso del conflicto bélico: Breves consideraciones sobre el estudio de "El mapa de los buenos momentos"

En el estudio del primer caso se puede observar la retórica del texto icono verbal en la convivencia entre lo lingüístico y lo visual. Se trata de un libro álbum por lo que las ilustraciones ocupan gran parte de la página y en el caso de la central (Imagen 1) la única palabra que podemos encontrar es "Zoe", el nombre de la protagonista.

El argumento del libro se basa en que la pequeña Zoe debe emigrar por el peligro inminente de un conflicto bélico. Mientras que reúne sus cosas para irse, decide marcar en un mapa de su ciudad todos los lugares en los cuales fue feliz tales como su casa, la casa de sus abuelos, la plaza, la vieja fábrica, la escuela, el cine, el bosque, la estación de tren, el quiosco, el merendero, el parque, la biblioteca, entre otros. Zoe decide unir todos los puntos en los que vivió buenos momentos y observa que se forma su nombre (Imagen 1).

En la página central (Imagen 1) se puede observar una elección de tonalidades claras, ilustración realizada con acuarelas lo que las hace suaves y mate, que genera un halo de melancolía, recuerdos, antigüedad en los dibujos.

Teniendo en cuenta que la única palabra que se encuentra en la página es "Zoe" podemos observar la función de anclaje del lenguaje (Barthes, 1977). El mapa no significaría nada especial si no fueran los lugares que hicieron feliz a Zoe los que permiten formar su nombre. Resulta como un regalo simbólico de despedida de parte de la ciudad.

En este mismo marco, podemos pensar en la función poética del lenguaje de Jakobson (De Aguiar y Silva, 1972) ya que la significación que busca crear sentido está centrada en la forma del mensaje. Es decir, de qué manera la ciudad despide a su habitante, generando que Zoe logre despedirse previo a su migración.

El corpus analizado presenta una vasta cantidad de figuras retóricas que causan distintos niveles de significación. En cuanto a lo metafórico, quisiera centrarme en la personificación ya que posiciona a la ciudad como un ser vivo que busca despedir a su habitante de una manera cariñosa y certera, le entrega un regalo para que el retiro sea menos doloroso y los recuerdos felices inunden esa realidad que es mostrada en otras páginas y representa la ciudad devastada por la guerra.

Dicho esto, resulta fundamental centrarse en la creación de nuevos contenidos que, tal como afirma Lotman (1981), es una de las funciones principales del texto. En "El mapa de los buenos momentos" de Fran Nuño podemos ver esa nueva construcción de sentido, en primer lugar, vinculada con la función de anclaje anteriormente mencionada.

Por otro lado, y dado que el corpus radica en un libro álbum en el cual hay dos lenguajes (lingüístico y visual), la construcción del sentido que el lector va realizando se complementa con el uso de colores, trazos más y menos finos y la carga sentimental que esa interpelación va realizando.

El lector construye su sentido como nuevo contenido a partir de la sensación de la protagonista de abandonar su ciudad contra su voluntad, por una decisión causada por la presión que el peligro de la guerra le otorga. A lo largo de la

historia se interpela al receptor desde los sentimientos que nos unen (como lectores) con nuestros recuerdos felices, tratándose o no de un lector migrante, todos y todas podemos empatizar con recuerdos de ciudad de origen o de cualquier otro espacio que no hayamos querido dejar atrás.

A lo largo de todo el libro y particularmente en la página central en la cual podemos observar que uniendo todos los lugares donde Zoe fue feliz se forma su nombre, podemos observar lo que Lotman (1981) califica como la autoorganización jerárquica de los lenguajes.

El color y la tipografía elegidos para el nombre (rojo y cursiva) causan cercanía, sentimientos fuertes y sangre simultáneamente. La figura retórica del nombre impreso de esa manera es totalmente diferente si lo pensamos, por ejemplo, en azul que sería un color frío que no genera el mismo impacto. El rojo connota pasión, sangre, amor, peligro y la forma de escritura propia de una niña reviste el mensaje de sentimientos.

Por otra parte, se puede observar también la relación entre texto y contexto cultural del que habla Lotman (1981) cuando afirma que "La cultura no es una acumulación desordenada de textos, sino un sistema funcionante complejo, jerárquicamente organizado" (p. 61).

En "El mapa de los buenos momentos" podemos observar capas de significado que generan la producción de nuevos sentidos. En el transcurso de la historia se pueden ir incorporando los recuerdos de la protagonista en cada lugar, se va observando también la destrucción que el conflicto bélico implica para el lugar. En esas capas podemos identificar:

La historia en sí misma de Zoe, que recuerda su vida en la ciudad que tiene que abandonar,

La historia de la ciudad en el marco de la guerra, que se ve abandonada y derruida a partir del exilio de sus habitantes y de la destrucción que el conflicto conlleva,

La construcción de sentido que genera en el lector. De alguna manera se busca empatizar con cualquier situación en la que alguien haya dejado un lugar no por propia voluntad sino por necesidad. Se empatiza con esta historia a partir de los antepasados que migraron, de la posibilidad propia de que eso suceda, de historias más o menos cercanas que se conocen actualmente,

Los lugares que se representan en el mapa pueden conectar con recuerdos que no necesariamente tengan que ver con migración como movimiento espacial, sino como cambios temporales. Dado que Zoe es una niña, a un lector adulto le puede generar conexiones con su infancia, con lugares en los cuales fue feliz, donde conoció amigos y amigas. En "El mapa de los buenos momentos" se marca la casa de los abuelos, el cine, el funicular, la biblioteca, la escuela, la heladería, el parque, entre otros, todos ellos pintados en colores templados y mate. De hecho, no se reconoce el brillo de colores fuertes sino una tonalidad que apela a la melancolía, a lo antiguo, a los recuerdos.

Se observa también que se da en el libro una convivencia entre lo real y la ficción, ya que se cuenta el caso de Zoe que representa a muchas personas a lo largo y ancho del mundo actual y de la historia misma de la humanidad. Es aquí donde podemos ver la noción de relato sobre relato de la cual habla Lotman (1981, p. 67), además de los textos que se entretejen, tales como los diversos niveles de sentido recientemente expuestos.

A partir de estas multiplicidades de sentidos que se construyen a partir del texto como mensaje icónico y verbal resulta que la historia que se narra en "El mapa de los buenos momentos" acompañada de las ilustraciones realizadas en acuarela, ambos lenguajes conviven para generar sentidos diversos e interpelar al lector tanto si migró como si no, ya que se habla de recuerdos y de deseos de felicidad de cada persona.

Finalmente, en "El mapa de los buenos momentos" se puede apreciar una obra que representa elementos para la configuración de identidades migratorias en

el marco de un conflicto bélico. Se trata de uno de los diversos temas que se abordan y que se ampliarán con el análisis de otras obras.

Como conclusión general, se trata de una investigación sobre la cual se reflexionan las representaciones de los movimientos migratorios en las distintas coyunturas socio económicas, teniendo en cuenta las historicidades respecto de migrantes del siglo XIX y la actualidad, tomando como base una selección dentro del género libro álbum.

El caso de la representación del movimiento: Breves consideraciones sobre el estudio de "El viaje de Ida"

La segunda categoría para clasificar el corpus seleccionado para esta investigación radica en el movimiento en sí mismo que puede o no incluir los motivos de la migración. Esos libros se centran en el viaje y en las sensaciones que causa.

Para ello, el ejemplo tomado es "El viaje de Ida" y "El viaje de Regreso" de Beatriz Doumerc y Ayax Barnes. En esta historia se narra el viaje de dos tortugas llamadas Ida y Regreso, que se desencuentran en el movimiento, aunque terminan juntas y felices. El formato del libro álbum resulta muy interesante ya que se lee una historia en un sentido y luego la otra en el contrario, representando la ida y el regreso de las tortugas.

En cada página se dan dos historias simultáneamente, pero la forma de leer invita a hacerlo primero con la aventura de Ida y luego con la de Regreso, abordando, de esa manera, dos recorridos distintos y continuos.

Las ilustraciones están realizadas con acuarela en fondo blanco y representan a los dos protagonistas y a los personajes que ambos cruzan en sus caminos. Priman las líneas y las expresiones faciales, las formas geométricas y el doble sentido ya que, por ejemplo, un mismo dibujo resulta anclaje de ojos que espían a Ida entre las hojas y de una mariposa que acompaña a Regreso en su camino, según la orientación en la cual se lean (Imagen 2).

En cuanto a las figuras retóricas, se observa la personificación de ambas tortugas ya que se habla de enamoramiento, de búsqueda y, de alguna manera, se romantiza el proceso migratorio y la hibernación, ya que Ida espera durmiendo a Regreso.

Los colores que se utilizan en el libro son tonalidades tierra, mayormente el bordó, marrón, verde, azul y violeta. La técnica resulta ser acuarelada y podrían observarse formatos símiles al sello. Los colores tierra cargan con una significación vinculada a las raíces, que observamos en otros libros que abordan la temática, como por ejemplo "El mapa de los buenos recuerdos" analizado previamente.

Teniendo en cuenta la construcción de sentido como nuevo contenido desde la óptica de Lotman (1981), en "El viaje de Ida" y "El viaje de regreso" podemos observar las siguientes capas:

- Ambas historias forman una que denota el viaje de dos tortugas al comienzo de la primavera en busca de su amor.
- En términos argumentales, se encuentran dos finales posibles polarizados entre sí.
- Se identifica la migración desde la metáfora de las tortugas.

El caso de la configuración de identidad a partir de la migración: Breves consideraciones sobre el estudio de "Mudanza"

"Mudanza" de Eva Mastrogiulio y Laura Loretta trata el movimiento y la configuración de identidades a partir de los cambios. Las autoras retratan esta historia de una forma amorosa, nostálgica y divertida a la vez. Desde el abordaje lingüístico, narran a partir de definiciones encadenadas de lo que representa mudarse. Las ilustraciones, en conjunto con el lenguaje y la convivencia del rojo y el negro en el fondo blanco, van generando emociones a partir de las expresiones de la protagonista.

La elección de este libro como parte del corpus tiene que ver con la idea de movimiento y configuración de identidad a partir de este, de acumulación de raíces en forma de recuerdos y, a su vez, recuerdos que apelan a todos los sentidos (perfume de la casa en primavera, colchoncito de hojas bajo los pies de otoño, entre otras imágenes sensoriales). La figura de las cajas representa una metáfora en torno a todo lo que se carga y lo que requiere adaptación al nuevo espacio, ya sean adornos, ropa, costumbres. Es decir, se trata de encajar en un nuevo hábitat (una casa, una ciudad, un país, entre otras posibilidades).

"Al mudarse, uno recuerda todo lo que vivió en su última casa. Y en las anteriores también. Por eso, mudarse es dejar una casa y traerlas todas a la memoria".

La protagonista describe, sin hablar en ningún momento en primera persona, todas las sensaciones que atraviesa en el proceso de cambio de casa. Un elemento fundamental de este momento es representado por las cajas, y la autora utiliza metáforas como encajar, perderse, embalar, etc.

> "Mudarse es encajar. Y desencajar. Buscar cajas, poner cosas, sacarlas, romper cajas, tirar cosas, buscar más cajas. Llenarlas, revisarlas, cerrarlas. Y abrirlas. Volver a revisarlas, vaciarlas, llenarlas. Cerrarlas. Sellarlas, rotularlas, apilarlas. Ponerles nombre.
> Porque no son simples cajas: son tu casa. Tu vida. Tu vida encajada".

Por otro lado, desde las ilustraciones se puede ver la leyenda "frágil" en algunas cajas, lo que resulta punctum (Barthes, 1977) de imágenes cuyo fondo blanco permite ver los vértices de las cajas y las expresiones de la niña que con fuerza transporta su casa, completamente embalada en cajas, a cuestas (Imagen 3).

En cuanto a los recursos estéticos, se utiliza la técnica de collage con múltiples interpretaciones. En el sentido literal de la mudanza, del orden y de la rotulación, ya que se pueden ver papeles cortados y pegados de distintos tamaños, que combinan con la desorganización propia de la mudanza. Los dibujos son mayormente de caras de la protagonista con diversas expresiones y a partir de una

predominancia de líneas, se pueden observar los nudos (en el estómago y en todo el cuerpo).

En dos momentos se observa el fondo de la página de otro color que no es blanco. En primer lugar, aparece una lámina de fondo negro con cactus que representa el miedo, la pérdida y hacia el final, una lámina roja con el dibujo de la protagonista muy pequeño intentando escalar una montaña, que representa el gran día: EL DÍA DE LA MUDANZA.

Resulta interesante observar que llegando al final del libro y, con este, al del proceso de la mudanza, aparece el primer personaje distinto a la niña que veremos en toda la historia: un gran pájaro rojo y negro. Este sobrevuela la ciudad y lleva, como camión de mudanza, una caja sobre ruedas. La niña va sentada cómodamente sobre su cabeza (Imagen 4).

Al finalizar la historia, se puede observar el cactus florecido y a la protagonista junto a otras personas, quienes podrían ser sus familiares, bailando contentos dentro de la casa.

Las funciones de anclaje y relevo están presentes en todo el libro, en este caso en particular, dada la impersonalidad del lenguaje, se considera la presencia del relevo ya que la información es más amplia a partir de los dibujos y las palabras actúan solo como un marco que, de algún modo, repite y confirma lo que se observa (no lo que se siente).

En cuanto a la construcción de diversos niveles de significados y sentidos, en “Mudanza” podemos distinguir:

- El sentido denotado en torno a la descripción de las sensaciones que se atraviesan en la situación de cambio de casa. Se ponen en palabras y representan gráficamente el agobio, la acumulación, el cansancio, la melancolía, los miedos.
- En la línea de las sensaciones connotadas podemos observar que se ponen en palabras y representan gráficamente el agobio, la

acumulación, el cansancio, la melancolía, los miedos. La utilización de objetos con líneas rectas, recortes, etc. dejan ver la hostilidad del cambio.

- El libro describe una situación de mudanza y su sentido aplica a cualquier tipo de movimiento. Puede observarse como una metáfora de lo nuevo, de la preparación para "dar un salto", de la tranquilidad de la tarea resuelta, del caos y la paz, del agobio, de la carga, entre otras cosas.
- Finalmente, reconoce la importancia de identificar sensaciones y de habitarlas. La obra se presenta como una (otra) herramienta para la educación emocional.

Conclusión

A través de la presente investigación, se observan categorías de construcción de sentido a partir de los elementos que conforman el libro álbum o álbum ilustrado como género literario.

El vínculo entre texto y contexto (Lotman, 1981), las relaciones de anclaje y relevo (Barthes, 1977) que encuentran puntos de conexión entre lo lingüístico y lo simbólico, y las diversas figuras retóricas que generan nuevos contenidos a partir de las lecturas de cada libro, forman el hilo conductor de la selección del corpus investigado.

En el caso de los tres libros que se citan en esta ponencia, hablamos de ejemplos de las categorías migración y conflicto bélico, movimiento y configuración de identidades que son, de alguna manera, los ítems que agrupan los argumentos tratados.

La tesis se encuentra en curso, por lo que en este trabajo se demuestra un proceso cuya hipótesis parte de la construcción de identidades migrantes desde la literatura y en particular, desde un formato como es el libro álbum, que se vuelve inclusivo y atento a las diversidades de los y las lectoras que los aborden.

Tablas, imágenes y figuras

Imagen 1. Nuño (2016), “El mapa de los buenos momentos” págs.19 y 20

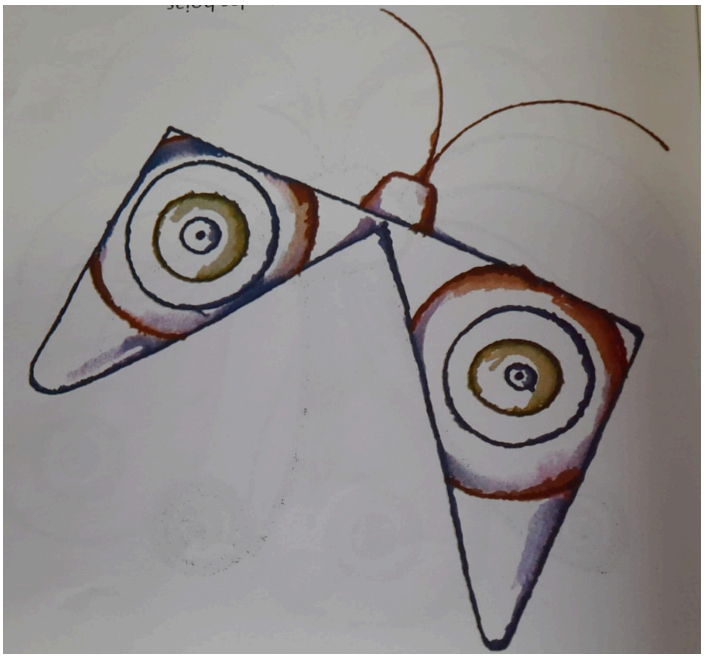


Imagen 2. Doumerc y Barnes (2017), “El viaje de Ida” pág. 13

Imagen 3. Mastrogiulio, E. y Loretta, L. (2018) “Mudanza” págs. 21 y 22.

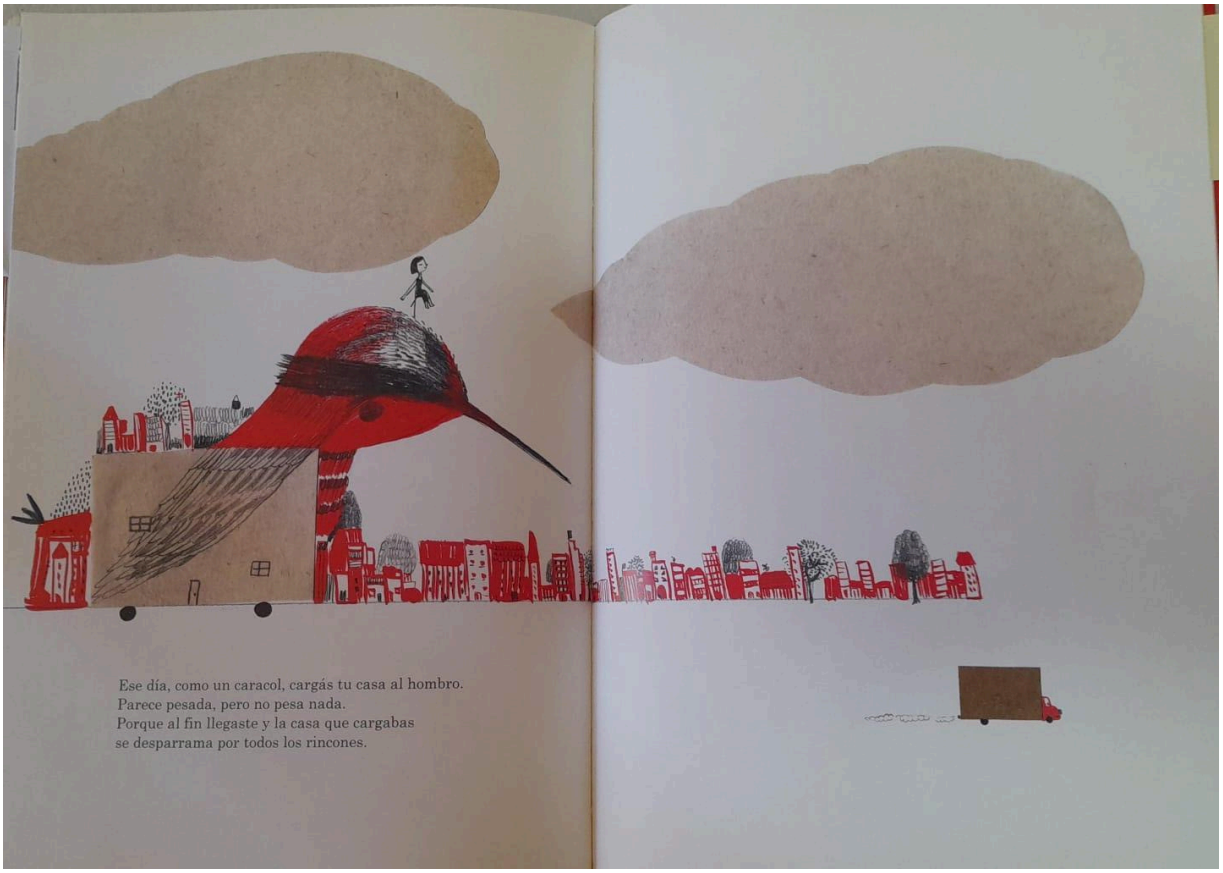


Imagen 4. Mastrogiulio, E. y Loretta, L. (2018) “Mudanza” págs. 21 y 22.

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2017). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Editorial Comunicarte.

Barthes, R. (1961). *La cámara lúcida: notas sobre la fotografía.* Paidós.

Barthes, R. (1977). *Literatura y sociedad: Problemas de metodología en sociología de la literatura*. Martínez Roca.

Barthes, R. (1977). *Retórica de la imagen*. En: Comunicaciones / La semiología. Ed. Tiempo contemporáneo.

Calsamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

Doumerc, B. y Barnes A. (1982). *El viaje de Ida. El viaje de Regreso*. Editorial Colihue.

Lotman, I. (1981). El texto en el texto. En: *La semiósfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Universitat de Valencia.

Mastrogiulio, E. y Loretta, L. (2018). *Mudanza*. Calibroscopio.

Nuño, F. (2016). *El mapa de los buenos momentos*. Cuentos de Luz.

Actas de las XXIV JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA

Habitar la escuela. La literatura, la lectura y la escritura como espacios donde crecer y resistir

Se terminó de editar en el mes de marzo de 2025 en Mar del Plata.

Jitanjáfora

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.