

ACTAS DE LAS XXV JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA.

# LECTURA, LITERATURA Y ESCUELA:

prácticas que sostienen, imaginan y  
transforman.



Jitanjáfora

## Jitanjáfora

Lectura, literatura y escuela : prácticas que sostienen, imaginan y transforman : actas de las XXV Jornadas La Literatura y la escuela ; Compilación de Carina Curutchet ; Juan Cruz Zariello Villar ; Juana Etchart ; Editado por Carina Curutchet ; Juan Cruz Zariello Villar ; Juana Etchart. - 1 a ed. - Mar del Plata : Jitanjáfora, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46209-6-5

1. Literatura. I. Curutchet, Carina, comp. II. Zariello Villar, Juan Cruz, comp. III. Etchart, Juana, comp. IV. Curutchet, Carina, ed. V. Zariello Villar, Juan Cruz, ed. VI. Etchart, Juana, ed.

CDD 800

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](mailto:jitanjaforamdp@gmail.com)

[labibliotecadeirulana@gmail.com](mailto:labibliotecadeirulana@gmail.com)

ISBN 978-987-46209-6-5



**Lectura, literatura y escuela:  
prácticas que sostienen, imaginan y transforman**

**Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la escuela**

---

<i>Un abecedario de Alicia en el país de las maravillas. Huellas literarias en la escuela y en el barrio.</i>	6
Carla Andrea López y Esdian Boyadjian	
<i>Otras máscaras, otros roles: notas en torno a la lectura en voz alta en el aula de Literatura.</i>	15
Nina Jäger	
<i>La creación de un dominó poético en el marco de un Festival de Poesía en la Escuela Secundaria.</i>	23
Natalia Figueira	
<i>Qué lindo que es estar (leyendo) en Mar del Plata: la producción de Misceláneas playeras para seducir al veraneante lector en la escuela secundaria.</i>	33
Marinela Pionetti	
<i>Se hace camino al narrar: la narración como estrategia para acercar a los estudiantes a la literatura.</i>	43
Vaitiara Villagrán	

**Experiencias de lectura y escritura en bibliotecas, proyectos institucionales y en contextos no escolares**

---

<i>La Biblioteca como espacio de encuentro y reencuentro amoroso con la palabra.</i>	53
María Soledad Beguiristain, María Agustina Di Piero y Natalia Domínguez	
<i>Narrativas transmedia: un puente para la formación de lectores adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares.</i>	69
Eliana Lucero Walter	
<i>La ficción entra en las aulas y nos pone en movimiento. Relato de experiencias interdisciplinarias y entre niveles.</i>	84

Flavia Krause, Luciano Mansur y Cecilia Zazzali

*Sueños de libertad en el Pabellón 1 A, Unidad Penitenciaria 43 de González Catán* 91

Clarisa Abaúnza, Adolfini Deliantoni y Marcela Lucas

*Un verano, bajo la sombra del árbol. Una experiencia de promoción de la lectura desde el programa Redes para la Crianza.* 101

Vanesa Saúl, Ayelén Araujo y Florencia Sandoval

### Experiencias en talleres de lectura y escritura

---

*Haroldo Conti, memoria del río: la escritura como casa-territorio.* 110

Amalia Boselli

*Observaciones sobre el “Decálogo del perfecto tallerista”, una experiencia dictando talleres literarios para adultos mayores.* 117

Agustina Cermelo y Florencia Suriani

*Colección Identidades Bonaerenses: Los sorrentinos de Virginia Higa. Taller de lectura realizado en la Educación Profesional Secundaria de Gastronomía.* 126

Juana Etchart

### La formación de lectores y mediadores

---

*Diseñar la escena de lectura literaria: análisis de caso.* 137

Mila Cañón y Marianela Valdivia

*“Tejer redes, trazar puentes”. Planificar la formación literaria en el Nivel Superior.* 146

Gilda Donati

*Florencia Gattari, nadar con estilo literario (una experiencia de lectura en aguas extrañas)* 157

Flavia Krause y Cecilia Zazzali

*El fanzine: ¿un nuevo género en el Nivel Inicial?* 165

Rodrigo Hermida Liuzzi

### Itinerarios de lectura. Canon y corpus

---

*Nuevas tensiones didácticas en las cátedras del Profesorado de Lengua y Literatura en torno a la propuesta del Programa de Fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.* 171

Silvana Cardoso y Miriam Delsanto

*Lecturas situadas y escrituras encarnadas desde la perspectiva de la ESI* 179

Tamara Montenegro

*Las "sagas juveniles" en las escuelas: un universo de oportunidades.* 193

María Lis Caroana

*La inmigración en la literatura infantil y juvenil latinoamericana y española: El libro álbum.* 201

Daniela Sol Ramos Druetta

### Clásicos y contemporáneos en las aulas y en el cine

---

*Shakespeare en la escuela secundaria.* 211

Victoria Berte

*Problemas en torno a la adaptación de La Ilíada para adolescentes.* 220

Facundo Maldonado Farias

*Representaciones de infancia en La freccia azzurra: un análisis comparativo de la novela y su adaptación cinematográfica* 228

Laura Martín Osorio



# Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la escuela

## Un Abecedario de *Alicia en el país de las maravillas*. Huellas literarias en la escuela y en el barrio

Esdian Boyadjian<sup>1</sup>

Carla Andrea López<sup>2</sup>

*Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra 'el otro' / 'los otros' que le darán completud. Ese 'otro' (esos 'otros') deben ser lectores [...].*

*Emilia Ferreiro*

### **Leer, escribir y publicar: el camino hacia la madriguera**

A principios del año escolar siguiendo la propuesta de trabajo para tercer grado abordamos como proyecto en Prácticas del Lenguaje el seguimiento de un personaje prototípico: Dragones. La propuesta de trabajo fue la de enriquecer la secuencia propuesta por los materiales *Estudiar y Aprender en 3º* con otras lecturas y más propuestas de escritura. El trabajo en articulación con Formación Situada promovió la publicación de los textos elaborados dentro del aula en formato fanzine.<sup>3</sup> <sup>4</sup> La

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Primaria, Especialista en Alfabetización para la inclusión (CePA), y en Escritura y Alfabetización por la UNLP. Cursó la Capacitación Universitaria Extracurricular en Edición de Libros de LII (FILO-UBA) y actualmente es estudiante de la carrera de Edición (UBA). Forma parte del equipo de Lengua de la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de CABA. Hace fanzines y es colaboradora del magazine británico *La Tundra Revista* y en el periódico transoceánico de feminismo en viñetas: *femiñetas*. Escribió para infancias en la *Revista de ciencia 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. Publicó su primera historieta infantil *Filomena y Clotilde* junto a la ilustradora Lucía Ruiz (@lipawalk) con la editorial Muchas Nueces. Correo electrónico: esdian@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora de Educación Primaria, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Especialista en Políticas Educativas (UNPE). Se encuentra realizando la Especialización en Escritura y Alfabetización de la UNLP. En la actualidad trabaja como maestra de grado en una escuela pública de CABA, forma parte del equipo de Lengua de Escuela de Maestros del Ministerio de Educación en el ámbito de la formación docente continua, y también participa en la formación docente inicial en los profesorados de la misma ciudad. Correo electrónico: carla.lopez@bue.edu.ar

<sup>3</sup> Formación situada es un dispositivo de capacitación docente llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, perteneciente a Escuela de Maestros en donde las capacitaciones docentes se llevan adelante dentro de la escuela acompañando el trabajo dentro del área específica y en jornadas distritales.

edición del dragonario fue el puntapié inicial para pensar en otra publicación distinta para la segunda parte del año sosteniendo la recursividad de la propuesta de trabajo dentro del área con un agregado: leer, escribir, revisar y publicar.<sup>5</sup> Como propuesta de lectura para llevar adelante se eligió la novela de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*.

### **El trabajo en el aula con Alicia**

Con el propósito de leer una novela más extensa y compleja del recorrido literario realizado en 1° y 2°, decidimos leer *Alicia en el país de las maravillas* en su edición traducida por Graciela Montes, publicada por Colihue. Para abordar esta obra, alternamos las instancias de lectura de algunos capítulos a cargo de la docente con otras de lectura por sí mismas/os de otros. Al finalizar las instancias de lectura, realizamos intercambios propiciando las conversaciones literarias en torno a hablar del argumento, localizar información, realizar inferencias y encontrar marcas del autor. Sumamos al itinerario otras versiones de la obra incluyendo *Las aventuras subterráneas de Alicia* con las ilustraciones originales de Lewis Carroll. Luego de cada lectura y por dictado de la docente, se elaboraron resúmenes de los capítulos abordados para guardar memoria de cada uno. La lectura estuvo acompañada de situaciones de escritura por dictado, por sí mismas/os y en parejas con diversos propósitos que contribuyeron a generar acercamientos a la obra como así también a la elaboración del proyecto final.

Para la confección del libro, nos inspiramos en el libro *Un Abecedario del Quijote*, editado por Libros del Zorro Rojo. Para ello, en primer lugar, decidimos elegir palabras relevantes de la historia intentando completar todo el abecedario. Para algunos casos, tuvimos que optar por letras que estuvieran al interior de la palabra. El criterio que primó fue la construcción de un banco de palabras propias de Alicia, es decir que la lectura del listado debía, de algún modo, dar cuenta de sus capítulos.

---

<sup>4</sup> La edición del fanzine como así también las lecturas y el ambiente alfabetizador están disponibles en: [https://padlet.com/carla\\_lopez3/dragones-zav5gil4y4d9516s](https://padlet.com/carla_lopez3/dragones-zav5gil4y4d9516s)

<sup>5</sup> La recepción del fanzine y su difusión logró que llegara a Luis Scafati, a Monica Melo, Katana y Eduardo Abel Giménez (autores y autoras que formaron parte del itinerario lector) quienes dejaron sus comentarios y accedieron a ver la publicación en línea.

En segundo lugar, y en pequeños grupos, se realizó una selección de fragmentos para cada una de las letras, su posterior transcripción y el citado correspondiente. Durante esta instancia, resultó fundamental que el fragmento fuera relevante para la historia, por lo que requirió múltiples relecturas y subrayados. En relación con las ilustraciones, decidimos de modo colectivo que acompañen los pasajes e intentaran respetar una misma paleta de colores.

Para la confección de paratextos, participaron distintos actores. Las niñas y los niños del grado dictaron a su docente un prefacio y un texto sobre el grupo en su totalidad como responsables de la publicación. Esto requirió lecturas previas de otros textos que permitieran brindar este tipo de información y emular el estilo. El prólogo fue elaborado por la maestra. En él quedó detallado parte del recorrido transitado. Para la contratapa, las alumnas y alumnos seleccionaron un fragmento que, durante el proceso de edición, debieron ir ajustando para no saturar la página. Detalle no menor que deja de manifiesto las idas y vueltas de autores/as con sus obras y el proceso de edición. Por último, se eligió agregar un índice, una foto grupal y agradecimientos.

Dada la relevancia del proyecto y de la edición, decidimos llevar a cabo una presentación y exposición por parte de las niñas y los niños de la producción, respetando el circuito propio del mundo editorial. Para ello organizamos un evento en la escuela donde asistieron familias, docentes y miembros de la comunidad educativa, como así también distintas personas del mundo del libro que participaron en la publicación. Las niñas y los niños compartieron el proceso necesario para la confección de este objeto cultural y respondieron preguntas del público presente, mientras simulaban, de algún modo, la tarea de autoras/es y editoras/es.

### **El trabajo en la calle con Alicia**

Mientras la secuencia de trabajo se llevaba adelante en el aula, un domingo, paseando por el barrio, descubrimos que en las esquinas de las calles cercanas a la escuela había escenas de la novela hechas con mosaicos.<sup>6</sup> “Tenemos que hacer algo

---

<sup>6</sup> Ese mismo domingo hubo un intercambio de fotos y al lunes siguiente nuestra coordinadora Flavia Caldani ya nos había enviado información sobre esas intervenciones que estaban en diferentes puntos de la Ciudad de Buenos Aires.

con esto” nos dijimos. Alicia atravesaba las paredes del aula y dejaba sus huellas en rampas, veredas rotas. Así es como conocimos a Reacción Rodante (@reaccionrodante), un grupo que busca visibilizar las rampas y veredas rotas a partir de rellenos que recrean la obra literaria de Carroll. Sofía Bernasconi, una de sus referentes explica por qué el hilo conductor de estas intervenciones es Alicia: “Me sentí identificada con la caída de Alicia en un pozo. Ese agujero en las rampas implica muy posiblemente una caída y todo lo que deviene con ese accidente” (2024).<sup>7</sup> Organizamos y planificamos, primero nosotras y luego con el grupo, un recorrido por el barrio buscando las huellas de Alicia y sus personajes. Elaboramos mapas que sirvieron de guía durante la caminata y tomamos notas sobre las acciones de Reacción Rodante. Al contactarla, tuvimos la suerte de que Sofía viniera a charlar a la escuela y, a partir del vínculo que se generó, diseñamos un mosaico alusivo a Alicia.<sup>8</sup>

### De la idea al libro

La práctica editorial y la labor que eso conlleva son poco frecuentes dentro de la lógica de trabajo del área. Se escribe para dejar registro, se planifica, se textualiza y se revisa. Si esa producción se publica, lo hace en un circuito en donde el artefacto (libro, fanzine) no es percibido como un producto cultural. En general las antologías que se realizan en el ámbito escolar no circulan en otros ámbitos que no sean la escuela o la casa. La edición de *Un Abecedario de Alicia en el país de las maravillas* tuvo como principal componente la idea de que el libro a publicar sea un producto de consumo cultural y que la lógica de trabajo sea similar o emule la de la industria editorial dentro de nuestro país.

¿De qué se encarga alguien que se dedica a la Edición Editorial? La editora y escritora Natalia Méndez define que:

La tarea fundamental y básica es la de poner determinado material disponible para el público. Para hacer esto, hay diferentes etapas y procesos que se deben llevar a cabo (...) la función de seleccionar material, definir un

---

<sup>7</sup> Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/me-estas-proponiendo-una-locura-la-idea-de-su-novio-se-convirtio-en-un-proyecto-creativo-que-avanza-nid20022024/>

<sup>8</sup> Si bien, en un inicio, este estaría ubicado en una vereda rota del barrio, finalmente y dado que el Gobierno de la Ciudad la arregló, se optó por ubicarla en la rampa principal de la escuela para visibilizar ese espacio.

proyecto, trabajarlo con el o los autores, y convertirlo en un libro para que quede a disposición del público es parte de la tarea de los editores (2025).

El trabajo dentro y fuera del aula se organizó teniendo en cuenta esta definición. Entre docente, capacitadora y estudiantes fuimos alternando y coordinando tareas propias del mundo editorial para sacar a la luz nuestra una nueva publicación de mejor calidad.<sup>9</sup> El trabajo dentro del aula hizo foco en las situaciones de lectura propiciando una curaduría con respecto a la selección de las palabras y las frases. Tercer grado no solo iba a tener la tarea de seleccionar los fragmentos sino también de elaborar las ilustraciones y de trabajar con los paratextos (agradecimientos, prólogo, biografía y contratapa).

*Un Abecedario del Quijote*, editado por Libros del Zorro Rojo, fue el libro inspirador para pensar en nuestra obra derivada. A partir de su estructura elaboramos el plan editorial (instancias de pre prensa, prensa y postprensa), que se tradujo en la selección de las palabras para nuestro abecedario con sus respectivos fragmentos, en la elaboración de las ilustraciones cuidando la paleta de colores y el trazo para que sean armoniosos con la ilustración de tapa, en la elección de las dimensiones del libro y sus características físicas (A5 con solapas), en la convocatoria a profesionales como diseñadora gráfica, ilustrador y correctora.<sup>10 11 12</sup>

Cada uno de estos pasos fue compartido con la docente y el grado a medida que cada una de las etapas iba terminando o enlazándose con otra.<sup>13</sup> En algunas ocasiones fuimos y volvimos; por ejemplo, cuando pudimos sumar páginas y elegimos agregar la biografía, cuando se conversó con la docente el armado de un

---

<sup>9</sup> No es menor nombrar las reiteradas manifestaciones que se llevaron a cabo durante la elaboración de este proyecto con el objetivo de sostener y priorizar el presupuesto de las universidades públicas de nuestro país. Este trabajo estuvo acompañado por diferentes profesionales y profesores tanto de la UBA como de otras universidades que colaboraron en la realización de este libro. Lo que produjo un círculo perfecto entre distintos eslabones de la educación pública en torno al artefacto cultural que nos une: el libro.

<sup>10</sup> Es decir, la división de tareas a realizar por les estudiantes, la docente y la capacitadora.

<sup>11</sup> Carolina Declerk, diseñadora gráfica egresada de la FADU (UBA), fue invitada a colaborar en este proyecto. Sus aportes nos sirvieron para pensar junto con la docente y les niñas, los colores que deberían cuidarse a la hora de ilustrar y los trazos de tinta negra para que pudieran quedar a tono con la tapa que fue cedida por el ilustrador Maximiliano Amici.

<sup>12</sup> Sol Luna Bulacio Martínez, correctora y Profesora de Letras egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y estudiante de Edición (UBA) llevó a cabo las tareas de revisión y corrección.

<sup>13</sup> Por ejemplo, para el armado de la maqueta, todas las palabras, frases y paratextos tenían que estar listos.

prólogo a su cargo o cuando la frase de la contratapa elegida por el grupo se excedió en los caracteres y hubo que modificarla.

Para la elección de la materialidad del libro, la imprenta, como es común, tuvo un lugar primordial porque a priori solamente se pensó en hacer una única impresión para tenerla en la escuela (como había sucedido con el fanzine de dragones). Entre capacitadora y docente se conversó sobre la elección del tipo de hoja y sobre incorporar un lomo y solapas para la cubierta.<sup>14</sup> Para la contratapa, además del texto elaborado en clase, se incluyeron cuatro reseñas de distintas personas involucradas con la elaboración del libro: Constanza Somoza (directora de la escuela), Flavia Caldani (Escuela de Maestros), Lucía Bregman (editora de Libros del Zorro Rojo) y del Cuex de Edición de Libros Infantiles y Juveniles (FILO-UBA).

El libro electrónico estuvo listo en menos tiempo que el impreso. Cuando la publicación salió de imprenta inmediatamente compartimos con la docente y el grupo las decisiones en cuanto a su materialidad: el tipo de encuadernación elegida (binder), y el tipo de papel para el interior y cubierta (obra ahuesado para el interior y cartulina para la cubierta con un laminado mate).<sup>15</sup> Esa mañana uno de los niños al encontrarse con el libro objeto en sus manos y, luego del intercambio, dijo: “Al final ser editor es muy difícil porque no solo tenés que hacer un libro bueno, también tenés que cuidar que no sea tan caro”.<sup>16</sup> El circuito siguió y con el libro impreso pensamos en una presentación acorde a la publicación organizada por sus autoras/es en la que participaron y asistieron las familias y quienes fueron partícipes de esta edición.<sup>17</sup>

Al final del año tercer grado tuvo dos publicaciones; la escuela tiene dos libros nuevos en su biblioteca que no han ingresado, sino que se han hecho dentro del aula. Publicaciones de estudiantes para un público lector. Las publicaciones en la

---

<sup>14</sup> El libro se imprimió en Insitu Soluciones gráficas bajo el cuidado de María y Sebastián, quienes filmaron todo el proceso de impresión del libro para que podamos compartirlo y verlo con les niños.

<sup>15</sup> Como el diseño lo permitió, dentro de los pliegos se incorporaron señaladores por sugerencia de la imprenta.

<sup>16</sup> Esta reflexión nos hizo pensar en Boris Spivacow y sus publicaciones del Centro Editor de América Latina.

<sup>17</sup> La edición digital del libro como así también toda la propuesta de trabajo se encuentra disponible en [https://padlet.com/carlalopez\\_n1/un-abecedario-de-alicia-en-el-pa-s-de-las-maravillas-oausrh559cy1o4ho](https://padlet.com/carlalopez_n1/un-abecedario-de-alicia-en-el-pa-s-de-las-maravillas-oausrh559cy1o4ho)

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. Tal como las define Daniela Azulay (2021): “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 también dan cuenta la historia de la institución y de lxs docentes que acompañaron” (p. 16).

Hoy el *Abecedario* descansa en cada una de las bibliotecas de sus autoras/es, de las personas que formaron parte de este proyecto y especialmente en la de nuestra escuela. Un último deseo, como pide Daniela Azulay (2021): “Que esos libros circulen, sean parte de las mesas de libros, de los materiales compartibles, y estén en los estantes físicos o virtuales junto con otros. Y, de este modo, vuelvan a abrir nuevas lecturas y conversaciones” (p. 14).

### Tablas, imágenes y figuras



Imagen 1. Intervenciones de Reacción Rodante en las cercanías de la escuela.



Imagen 2. Baldosa diseñada por 3° grado B, ubicada en la rampa de ingreso a la escuela.



Imagen 3. Portada del libro, los señaladores y rincones de la escuela el día de la presentación junto a las familias y comunidad educativa.

### 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 la Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. No publicado. FLACSO.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Méndez, N. (2025). *Género editorial y libros para chicos*. Ficha de cátedra de Introducción a la Actividad Editorial. Carrera de Edición UBA.

Otras máscaras, otros roles:  
notas en torno a la lectura en voz alta en el aula de Literatura

Nina Jäger<sup>1</sup>

### Introducción

En este trabajo me propongo relatar y analizar de manera crítica una experiencia educativa en el Bachillerato Popular Vientos del Pueblo, en el que me desempeñé durante tres años como profesora de segundo año de la materia Lengua y Comunicación. La situación tuvo lugar a partir de una intervención pedagógica programada, en la cual las docentes elaboramos un proyecto de lectura de una obra teatral como cierre del año lectivo. El propósito de este trabajo es entonces reflexionar, a partir de la experiencia, acerca de las potencialidades de la oralidad en situaciones de lectura en contextos educativos.

Se sabe que los bachilleratos populares son escuelas para jóvenes y adultxs, fuertemente ancladas en sus territorios de intervención, que surgieron como respuesta de organizaciones sociales y agrupaciones políticas al incumplimiento del Estado como garante del derecho a la educación en situaciones de marginación social y económica post crisis de 2001 (aunque sus orígenes pueden remontarse también a los años 90, con la formación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares). En cualquier caso, se trata, como plantean Areal y Terzibachian (2012) de experiencias educativas comunitarias que interpelan al Estado en la medida en que “la igualdad no se materializa sólo en el acceso a la

---

<sup>1</sup> Nina Jäger es Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM). Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde dicta clases de Literatura, tanto en el nivel medio como en el universitario. Ha trabajado en instituciones educativas de lo más variopintas: escuelas de gestión estatal y privada, colegios preuniversitarios, bachilleratos populares, talleres literarios. También traduce y escribe literatura, incluso para lxs niños. Correo Electrónico: njager@es.ungs.edu.ar.

educación pública sino en el modo de permanecer en las instituciones públicas” (p. 514). Más allá de cuál sea la fecha de nacimiento de los Bachilleratos Populares como actor educativo, es claro que el número de este tipo de instituciones creció de manera muy acelerada y el sistema, por lo tanto, se complejizó, cosa que se pone en evidencia en la creación de la llamada Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. Hoy, veinte años después de la explosión de este tipo de instituciones, muchas son reconocidas por el Estado, a tal punto que algunas incluso reciben algún (muy módico) salario para alguna(s) de las muchas personas que allí trabajan. Y a tal punto, también, que unas pocas figuran en la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como parte de la oferta educativa del distrito.

Al igual que la mayoría de estas instituciones, el Bachillerato Popular Vientos del Pueblo es una escuela que se propone como un espacio de educación popular con el objetivo de formar sujetos políticos, que sean conscientes de las desigualdades del sistema capitalista y con capacidad de pensar críticamente y actuar sobre su realidad y la del territorio. A Vientos del Pueblo asisten jóvenes y adultxs, mayormente del barrio de Balvanera en la Ciudad de Buenos Aires (o algún otro barrio cercano) que hace más o menos tiempo y, por motivos diversos, han tenido experiencias de exclusión y marginación (socio) educativa y de silenciamiento y violencia simbólica. Y, además, en muchos casos (la mayoría) siguen viviendo situaciones de estigmatización y marginación social.

Las situaciones que me propongo analizar tuvieron lugar a partir de una propuesta que mis compañeras pedagógicas y yo elaboramos para trabajar con nuestros estudiantes, que consistía en la lectura de la obra teatral *El puente*, de Carlos Gorostiza. El objetivo de la secuencia era principalmente la lectura de un texto teatral de extensión y la caracterización de los personajes y sus arcos en la continuidad de la trama.

He elegido comentar esta secuencia no solo porque creo que tiene una densidad interesante para el análisis, sino también porque quisiera superar la

necesidad que tenemos a veces lxs docentes de relatar y recuperar únicamente las escenas exitosas de lectura: hoy, ahora que la educación pública está siendo atacada como nunca, es particularmente importante que la reflexión de quienes nos desempeñamos en la escuela pueda sacar, de la adversidad, algunas perlas. Analizar esta secuencia, creo, permite observar y transmitir cómo, a partir de lo dificultoso de la escena de lectura, atravesada en todo momento por problemáticas que sobrepasaban el aula, terminó por surgir algo que, finalmente, tiene un potencial enorme, tanto para mí como educadora como para los estudiantes en sus diversas instancias de formación.

### **Una decisión que lo cambió todo**

Cuando planificamos la actividad de lectura de la obra teatral, mis compañeras y yo estábamos considerando la lectura en voz alta en los términos clásicos que, de acuerdo con Silvia Seoane (2004), conciben a la oralidad desde una perspectiva utilitarista: la lectura en voz alta permitiría a estos estudiantes acceder a una forma de literatura escrita. Leeríamos en voz alta no porque encontraríamos en ello un sentido especial sino porque simplemente nos parecía la manera más accesible para la población con la que estábamos trabajando. El foco, entonces, estaba puesto en lo escrito, y no considerábamos como objetivo explorar qué riquezas podíamos conseguir en el marco mismo de la oralidad.

Sin embargo, ya en la primera clase, quizá por una cuestión azarosa, quizás guiadas por la intuición, tomamos una decisión pedagógica que de algún modo reconfiguró el panorama y signó el curso de los hechos: resolvimos hacer, a partir de y con la obra, una serie de sesiones de “teatro leído”. Esto se configuró cuando decidimos adjudicar, a cada estudiante, un personaje de la obra —lo cual era posible porque *El puente* pone en escena muchas voces al mismo tiempo—, con la propuesta no de representar como si estuvieran en un escenario —porque, dijimos, no somos actores ni actrices—, pero sí de “leerlo con actitud” —esa fue la consigna que dimos— para crear un clima. Eso implicaba que cada uno tendría la

posibilidad de ir apropiándose, en los sucesivos encuentros de lectura, de la voz de su personaje.

En ese momento emergió, entonces, algo nuevo en el aula: los estudiantes, casi inmediatamente, se corrieron del rol de “malos lectores” en el que habitualmente ellos mismos se ubicaban, para posicionarse en el lugar de actores y actrices. De representantes y, en tanto tales, productores de sentido. Comenzamos a percibir este cambio de rol cuando, luego de algún tiempo de lectura, quienes tenían adjudicado un personaje que aún no aparecía comenzaron a quejarse abiertamente. Por ejemplo, Walter, un estudiante de aproximadamente 20 años que vive de la venta ambulante, en todo el año jamás había querido leer en voz alta ningún texto, ni de producción propia ni ajena, porque decía que no leía bien (“me trabo, profe”, insistía); en cambio, cuando comenzamos con la lectura de *El puente*, enseguida protestó porque, como su personaje no aparecía todavía, no podía participar de la escena.

### **Una cuestión de códigos**

Como anticipé unos párrafos más arriba, no toda esta experiencia fue un lecho de rosas. En la tercera clase que dedicamos a la lectura, Pedro, el estudiante más grande del curso, trabajador fabril, se vio ante el desafío de leer un parlamento muy largo; si bien su personaje no era el protagonista del texto, había una escena en la que tenía una participación extensa. Quizás por una marcada diferencia de edad (y de madurez), Pedro tenía un vínculo distante con la mayor parte de sus compañeros. Y también con nosotras, sus docentes.

Al intentar la lectura en voz alta del parlamento, que ocupaba aproximadamente media página, Pedro encontró mucha dificultad. Se trababa, no podía avanzar, se perdía de renglón o trastabillaba con palabras que le resultaban difíciles. Poco a poco, los compañeros comenzaron a burlarse de él. El clima se volvió denso, con cargadas cada vez más fuertes y difundidas. Quizás está de más aclarar que las docentes intentamos frenar la situación, pero era visible que habían

entrado al aula y empezado a mandar en ella ciertos códigos del barrio que muy claramente nos excedían. Acaso orientadas por la idea, característica de la educación popular, de que es necesario “romper la barrera existente entre el adentro y el afuera de la institución escolar” (Ariel y Terzibachian, 2012, p. 522) esta situación no nos hizo cuestionar nuestro rol, sino que, por el contrario, terminó por contribuir a potenciar la propuesta de lectura.

Entonces, cuando el clima de burla ya había escalado suficiente, algo en Pedro se agotó, y decidió no intentarlo más. Sin dar aviso ni decir una sola palabra, el estudiante cerró el libro y dio por terminada la sesión de teatro leído antes del final de la hora de clase.

Esto motivó que uno de ellos, Francisco (uno de los principales impulsores de las burlas) se propusiera a sí mismo para reemplazar a Pedro en la lectura; como su personaje en esa escena no aparecía, podía prestar la voz. Francisco quería seguir leyendo, pese al enojo (más que justificado) de su compañero. Pero nosotras nos negamos, argumentando que eso violaba el código (el encuadre pedagógico y también social) que habíamos acordado en la primera clase, por el cual cada uno de ellos tenía adjudicado un personaje. “No se puede”, dijimos abiertamente: “el personaje de Roberto ya tiene la voz de Pedro”. Dice Bombini: “En nuestro cuerpo, en nuestra voz, en nuestros gestos, ademanes, entonaciones, respiraciones, miradas, tartamudeos, titubeos, están presentes significados del plano de la enunciación que repercutirán intensamente en nuestros interlocutores” (2006). En el plano de la enunciación, Pedro era el encargado de encarnar al personaje. Y eso incluía su forma particular de leer.

Si bien en esa clase no retomamos la lectura, sí vimos que algo en el rostro de Pedro se modificó cuando dijimos que el personaje era de él. Que, sin él, no habría lectura. Entonces, en la clase siguiente, Pedro sí quiso leer. La regla que habíamos propuesto (la equivalencia entre un estudiante y un personaje), la propuesta de no hacer solo lectura en voz alta sino teatro leído, implicó para él la posibilidad de asumirse como lector válido y legitimar su voz.

En alguna medida, lo que él descubrió fue la posibilidad de tener una identidad como lector. Y esto fue posible gracias al amparo que implicaba que otro no pudiera tomar su lugar en la obra, que no diera lo mismo una voz que otra. Como sostiene Silvia Seoane: “En esa producción intersubjetiva está la transmisión y apropiación de la cultura que no es meramente el contenido” (2004, p.6). En este caso, en la escena de lectura, se puso en juego para Pedro la posibilidad de hacer silencio, y que ese silencio fuera respetado como parte de las reglas del juego. El silencio también transmite sentido. Fue este juego del teatro leído, fueron sus reglas, lo que permitió que se diera lo que Gianni Rodari afirma con tanta claridad: “El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (2011, p. 8).

### **Afectados por el texto**

La lectura de la obra de Gorostiza llegó a su fin luego de un par de clases más. Por motivos que no vienen al caso, ese día yo llegué más tarde al Bachillerato y no pude presenciar la lectura del final de *El puente*.<sup>2</sup> Cuando finalmente llegué, los estudiantes estaban en recreo y, al cruzarme en un pasillo, una de ellas me comentó: “Profe, ¡no sabe! ¡Andresito se murió! Se murió en serio, ¿entiende?”. No solo me pareció llamativo el entusiasmo con el que la estudiante me contaba el final de la obra, sino que creo que de algún modo este comentario puso en evidencia lo que la actividad de teatro leído había producido. En sus palabras, casi podría leerse la suposición de que yo no podía saber cómo terminaba la obra porque no había estado presente en la escena de lectura. En términos de Silvia Seoane, para esta estudiante yo no había sido afectada por el relato justamente porque me había perdido de lo que ellos encontraron: una “forma vívida de percibir el mundo y, por eso, de conceptualizarlo” (2004, p. 5).

---

<sup>2</sup> En el final de la obra, se descubre que los dos personajes más importantes, a quienes los demás están esperando, están muertos.

### **Conclusión: otras máscaras, otros roles**

Creo que en los tres momentos que pude particularizar de esta secuencia lo que se pone en juego es algo similar: la lectura en voz alta (en este caso, el teatro leído) como una actividad donde los protagonistas son la voz y el cuerpo de las personas más que el texto escrito. Esta experiencia me ha llevado a preguntarme, siguiendo a Bombini (2006):

¿en qué sentido creemos que la experiencia de lectura podría convertirse en un incentivo eficaz a la hora de revertir situaciones de exclusión educativa y cultural, en un acicate estimulante en el contexto de una escuela que se pregunta cada día con más insistencia sobre su función y su sentido, en un señuelo atractivo en los procesos de la alfabetización permanente y en una arma segura en la formación de una ciudadanía activa y crítica? (p. 7).

Uno de los sentidos posibles de esa potencialidad transformadora de la lectura, creo, está en esta clave: la de validar una voz a través de la máscara que ella puede vestir.

Cuando piensa las potencialidades del juego, Luis Pescetti (2018) plantea que:

al igual que el carnaval, los juegos nos invitan a que nos olvidemos de nuestra propia cara, de nuestra manera habitual de ser, a que nos pongamos otras máscaras, otros roles. Quizás veamos que en nosotros también hay otros y que esos juegos los despiertan e invitan a salir y revelarse. Obtendremos, por un momento, aquello que tanto anhelaba Borges: el alivio que da dejar de ser nosotros mismos (p. 39).

Acaso dar cuerpo y voz a un personaje de ficción puedan, como el juego, producir ese alivio, al menos por un rato.

### **Referencias bibliográficas**

Areal, S. y Terzibachian, MF. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *RMIE*, 17 (53), 513-532. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000200009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200009)

- Bombini, G. (2006). La oralidad, un desafío a los modos de leer [Conferencia]. Feria del Libro, Mar del Plata. <https://oralidadynarracion.blogspot.com/>
- Pescetti, L. M. (2018). *Una que sepamos todos: Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)*. Siglo XXI Editores.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Seoane, S. (2004). *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura* [Conferencia]. Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, CePA. <https://teorialiteraria2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>

## La creación de un dominó poético en el marco de un Festival de Poesía en la Escuela Secundaria

Natalia Figueira<sup>1</sup>

### **Presentación: una comunidad de lectores de poesía en la escuela**

En la biblioteca de una escuela pública, estudiantes de cuarto año del nivel secundario se reúnen alrededor de una mesa de libros de diferentes colecciones para leer poesía junto con la docente y la bibliotecaria. No es silencio lo que predomina, sino la palabra poética pronunciada en voz alta por esta comunidad lectora, que con sus voces entreteje el sonido ambiente.

Uno de los estudiantes comparte la lectura de un poema que le llama la atención y, seguidamente, una compañera comenta su parecer. Otro selecciona un poema que le parece estar relacionado con el que leyó su compañero y, como todavía no se anima a leer en voz alta, le pide a un amigo que lo haga por él.

Esta escena, que para muchos puede parecer novedosa, ocurre después de un gran trabajo de mediación con la lectura poética en la Escuela N°4 “Marciano Alduncin”, de la ciudad de Tandil. La institución se encuentra alejada del casco céntrico, lindera a la Ruta Nacional 226. Frente a su fachada, la ruta despliega un paisaje atravesado por autos, colectivos y camiones. Afuera de la escuela, la ruta y su ritmo acelerado; dentro de la escuela, la poesía y su tiempo de detención frente al lenguaje.

---

<sup>1</sup> Profesora de Lengua y Literatura, y licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Cursó la Especialización y la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM). Es docente en escuelas secundarias y en el ISFD N°10 en la ciudad de Tandil. Coordina talleres de poesía en espacios culturales de la ciudad. Su poemario *Flora y Fauna* obtuvo una mención por el FNA en el año 2019 y fue publicado por la Editorial Salta el pez en el año 2021. Este año la editorial publicó su segundo poemario *Malas hierbas*. Correo: nfigueira.literatura@gmail.com

El relato que aquí nos convoca forma parte de una experiencia mayor: el Festival de Poesía en la EESN<sup>4</sup>, que este año celebrará su tercera edición e integra uno de los proyectos institucionales de la escuela. El Festival, caracterizado por ser una anti-muestra, es una ocasión para invitar a otros a participar de la palabra poética y para que los libros de poesía de la biblioteca escolar circulen y se mantengan en movimiento. Junto con la bibliotecaria y los estudiantes del cuarto año, decidimos plasmar nuestro recorrido por la lectura y la escritura de poesía en un juego: un dominó poético.

El dominó es sencillo y rudimentario; cualquier otro grupo puede replicarlo e incluso mejorarlo. Se trata de fichas de papel blancas pegadas sobre hojas de cartulina negra, que contienen dos valores diferentes. Mientras que en el dominó tradicional los valores son representados por números, en este, los configuran versos de diferentes poetas. Para combinar una ficha con otra, los estudiantes elaboraron reglas de juego, entre las que se destacan:

- Combinar una ficha que comience con la última letra o palabra de la ficha anterior.
- Agregar una ficha cuya primera palabra rime con la última palabra de la ficha anterior.
- Utilizar una ficha que contenga el mismo poeta de la ficha anterior.

Además, dejamos fichas en blanco a modo de comodín, para representar un espacio vacío en el poema o para que los jugadores pudieran escribir un verso propio.

Este proyecto asume a los estudiantes como creadores. Su rol es protagónico; son ellos quienes diseñan y desarrollan el juego para mediar con otros estudiantes de la institución. De esta manera, experimentan lo que después darán a experimentar a otros. En este sentido, nos fue de utilidad el concepto de *consigna de invención*, que desarrollan Maite Alvarado y Gloria Pampillo en sus talleres de escritura, para pensar en un dispositivo que, a partir de la combinación

de diferentes fragmentos de poemas, pudiera crear un texto nuevo. Refiere Alvarado sobre estas consignas:

La consigna ciñe las opciones: puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente, puede pautar las operaciones a realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene algo de llegada, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos (2013, p.65).

### **Primera etapa: la lectura de poesía en la escuela**

La lectura de poesía implica un desafío: leer la opacidad del lenguaje, su no transparencia, incluso, sus silencios. En uno de los ensayos que componen el libro *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*, Alicia Genovese realiza una distinción entre el discurso poético y el discurso informativo. Mientras que este último utiliza el lenguaje de manera objetiva y transparente, el discurso poético busca el silencio, un esfuerzo de interpretación por parte de los lectores:

La poesía en su práctica, en su hacer desplazado, recupera el silencio, como si fuese un grado cero de lo dicho, y, a la vez, ese silencio necesita el regreso a un grado cero de la normatividad lingüística. Un vacío creado para encontrar el propio ritmo, la propia sintaxis, la puntuación dentro de la cual respirar y el tono, esa cámara de resonancia de la subjetividad. En ese silencio, en esa introspección radicalizada, en esa mudez, la inactualidad del discurso poético frente a los otros discursos. Frente a la valoración social de la elocuencia, la poesía acepta la mudez (2016, p.17).

Encontrar ese *vacío* es una de las tareas que nos propusimos para facilitar el encuentro entre el poema y la subjetividad de cada estudiante.

La lectura de poesía nos invita a prestar atención a las condiciones de lectura que instauramos en el aula y en la escuela para dar con una sensibilidad y atención adecuadas, para recuperar los silencios y poner en juego lo que Laura Devetach define como *disponibilidad poética*. Es decir, la disponibilidad de percibir y expresarse; la cualidad de estar sensibles y dejar que “los sentidos cobren su función de descubridores del mundo” (2021, p.52). La recuperación de la disponibilidad poética, tanto de los estudiantes como de los docentes, es necesaria

para que la lectura de poesía se despliegue como un acto sensible, recuperando emociones, sentires e ideas en relación con el lenguaje, a las maneras propias de decir de cada poema en vinculación con el universo de los lectores.

Para poder habituarnos a la práctica de lectura de poesía, con sus particularidades y complejidades, instauramos sesiones de lectura y comentario en la biblioteca de la escuela, alternando la lectura en voz alta y en silencio, y promoviendo las condiciones necesarias para la escucha plena. Cecilia Bajour plantea que leer se parece a escuchar: cuando leemos estamos escuchando lo que ese texto produce y significa en cada uno de nosotros, y cuando escuchamos a otros hablar sobre un texto también estamos construyendo sentidos alrededor de esa lectura. A medida que avanzamos en las sesiones de lectura, la importancia de la escucha se volvió evidente. Para construir sentidos sobre los poemas los estudiantes necesitaban escuchar a sus compañeros conversar sobre estos, a la vez que escucharse a ellos mismos referir sus pareceres. Como también señala Bajour, la escucha es una práctica que se construye y se aprende a lo largo del tiempo (2014, p.23). Esta postura de apertura hacia la palabra del otro fue fundamental para generar una lectura compartida, en la que cada voz enriquece la relación construida con cada poema. Escuchar, así, es valorar e incluir la palabra de los otros en el diálogo que se construye con los textos literarios. Leer y escuchar como prácticas afectivas que participan de la construcción de sentido en la lectura literaria.

Las sesiones de lectura y encuentro con el material poético de la biblioteca, además de pensarse desde la escucha y la disponibilidad de materiales, se caracterizaron por una intervención docente que favorecía el acercamiento de los estudiantes con los textos. Durante las sesiones de lectura con las mesas de libros los estudiantes recorrían las tapas, contratapas y su interior. Leían, primero en silencio, y después en voz alta, para compartir con sus compañeros los poemas que les llamaban la atención, aquellos que les habían gustado o que no entendían. La mayoría de las conversaciones en torno a los poemas se daban a partir de versos o

poemas que los estudiantes no entendían. Este era el puntapié para que colectivamente pudieran construir significados, sentidos alrededor de ese lenguaje. En muchas ocasiones, vinculaban los poemas con historias de su infancia, historias personales donde se ponen en juego la sensibilidad y la vulnerabilidad. Estos espacios de intercambio se nutrían de los aportes y de las lecturas de todo el grupo y motivaba a que otros quisieran compartir su poema, desenrollar colectivamente sus sentidos.

Después de estas sesiones de lectura a partir de mesas de libros variados, se produjeron instancias de lectura de poemas específicos, seleccionados tanto por la docente como por la bibliotecaria (algunas de las poetisas elegidas fueron María Teresa Andruetto, Laura Forchetti y Marina Colasanti) con espacios de intercambio más guiados, ya sea para reconstruir el campo semántico del poema, como para trabajar en imágenes o metáforas que ahí se desarrollaban.

Todas estas instancias de lectura son las que funcionaron de sostén para que, después, los estudiantes pudieran seleccionar versos potentes para conformar su dominó.

### **Segunda etapa: la selección de versos**

Cecilia Bajour sostiene que en la selección de textos hay implícita una escucha y una forma de leer (2014, p.14). En este sentido, para que los estudiantes pudieran elegir los versos que iban a componer el dominó fue necesario que primero se habituaran a leer poesía, a relacionarse con el lenguaje poético en las diferentes sesiones de lectura poética, a escuchar y conversar sobre lo leído.

En los espacios de intercambio se establecieron aproximaciones en torno a qué versos resultarían potentes e interesantes de configurar una ficha de dominó poético. Como cada ficha de dominó iba a contener un verso, la combinatoria de estas fichas, según las reglas, tendría que formar un poema. Esto fue clave para pensar en el recorte. La mirada, entonces, estuvo puesta en seleccionar versos que pudieran funcionar como apertura, continuación o cierre de un poema.

Antes de volcar la selección al formato ficha, los estudiantes registraron el verso, título del poema y nombre del autor en una ficha de información. Esto permitió una forma ordenada de registrar datos importantes para poner en común con el resto de los compañeros.

### **Tercera etapa: equipos de trabajo**

La lectura, el espacio de intercambio sobre lo leído y la selección de versos para confeccionar el dominó poético fueron prácticas que incluyeron la participación de todos los estudiantes. Dadas las características del proyecto fue posible dividir algunas tareas como: la confección digital y manual del dominó, y la creación de las reglas del juego. De esta forma, mientras un grupo se ocupó de realizar las fichas en formato digital, mediante la herramienta Google Doc, otro grupo se encargó de pensar y escribir las reglas de juego, prestando atención a las características de este género de instrucción. Por último, una vez impresas las fichas del formato virtual, un grupo se ocupó de la tarea manual de pegar las impresiones sobre hojas negras.

El proyecto permitió que los estudiantes adquirieran mayor autonomía y compromiso en la tarea asignada, comunicándose entre los equipos de trabajo y orientados por la docente del curso.

Finalmente, el día del Festival de Poesía un grupo de estudiantes se encargó de mediar este juego con la comunidad escolar. A medida que los participantes colocaban las fichas, según las reglas establecidas por el grupo, se formaba un poema que luego se leería en voz alta.

### **Palabras finales**

A lo largo del proyecto notamos que conforme avanzábamos con las sesiones de lectura de poesía los espacios de intercambio se volvían más ricos y participativos. Los estudiantes se animaban cada vez más a participar y compartir la lectura en voz alta de los poemas. Al principio, los comentarios sobre los poemas partían de

su experiencia personal y familiar, para después anclar en sus procedimientos específicos.

En conclusión, podemos decir que la práctica de seleccionar versos de diferentes poetas y poemas cobró sentido no solo cuando los estudiantes se habituaron al acto de leer y compartir con otros sus lecturas, sino, también, al saber que esa selección estaba destinada a un público real: los estudiantes de la escuela. Conocer de antemano ese propósito posibilitó que la búsqueda y selección de los poemas se transforme en una práctica social y real.

### Tablas, imágenes y figuras

“Cuando la  
muerte no  
dolía”

(Maria T. Andruetto “Las  
amigas de mi abuela”)

“Creo en lo  
que dicen las  
Palabras

(Irene Gluss “La mitad  
de la verdad”)

Imagen 1. Ficha de dominó en formato virtual.

“Tan distintos“

(Juan F. García “sin título“)

“Decir amor cuando es muerte“

(Macky Corbalán “sin título“)

Imagen 2. Ficha de dominó en formato virtual.



Imagen 3. Festival de Poesía en la EESN°4.



Imagen 4. Mesa de libros en la Biblioteca.



Imagen 5. Mesa de libros en la biblioteca.



Imagen 6. El dominó el día del Festival

### Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. El Hacedor.
- Devetach, L. (2021). Estar en poesía. En *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Genovese, A. (2016). Poesía y modernidad. La poesía como discurso “inactual. En *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica.

*Qué lindo que es estar (leyendo) en Mar del Plata: la producción de  
Misceláneas playeras para seducir al veraneante lector en la escuela  
secundaria*

Marinela Pionetti<sup>1</sup>

*¡Y ante todo está el mar!  
¡El mar! Ritmo de divagaciones... ¡El mar!  
Con su baba y con su epilepsia.  
¡El mar!... hasta gritar  
¡BASTA!  
Como en el circo.*

Oliverio Girondo.

### Los inicios

Hasta el 2020 proponía, como evaluación integradora en 6º año, reunir los escritos literarios producidos a lo largo del año y compilarlos en un volumen colectivo cuya edición, corrección, tapa y contratapa, prólogo y presentación estaban a cargo de los estudiantes y la docente. Releíamos, corregíamos, organizábamos secciones, sintetizábamos ideas, decidíamos y diseñábamos la gráfica y promovíamos la lectura de los escritos propios a través de un producto confeccionado entre todos. El trayecto finalizaba con la presentación del libro ante distintos integrantes de la comunidad escolar (directivos, estudiantes, preceptoras, auxiliares).

La imposibilidad de llevar a cabo este trabajo en el contexto de la pandemia motivó un cambio en la propuesta hacia un producto individual, de factura digital (luego impreso por mí), en el que cada estudiante realizó la curaduría de

---

<sup>1</sup> Dra. en Letras. Es integrante de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras y del Seminario de Enseñanza de la Lengua Materna y la Literatura en la UNMDP, de GRIEL, del grupo "Cultura y política en Argentina" y del equipo editorial de las revistas *Catalejos* y *Cuarenta Naipes*. Es profesora de Literatura en escuelas secundarias públicas de Mar del Plata. Forma parte del colectivo *Esa plaga de polleras* destinado a la difusión de escritoras pioneras en la reivindicación femenina, integrado por docentes e investigadoras de la carrera de Letras. Mail: [marinelapionetti@gmail.com](mailto:marinelapionetti@gmail.com)

contenidos de diversas textualidades para una revista plausible de ser repartida en la playa con el objetivo de amenizar la estadía del veraneante local o turista. Al conjunto de ejemplares y, por ende, al proyecto, lo llamamos *Misceláneas playeras*. El primer año se llevó a cabo en la escuela 46. Las tapas fueron confeccionadas por la directora, que es profesora de arte, y realizó un hermoso grabado especialmente diseñado para la ocasión. Al finalizar el ciclo, las dos llevamos a la casa de cada estudiante su revista con un presente que sumó la cooperadora.

### **Recálculo: ajustes, mejoras y continuación**

La buena recepción de la propuesta por parte de los estudiantes, me motivó a continuar con ajustes pensados para un proyecto presencial. Así, a mediados de agosto del año siguiente, presenté en el mes de septiembre una consigna ficcional en la cual, las Secretarías de Turismo de General Pueyrredón y el Partido de la Costa invitaban a cada estudiante, en calidad de anfitrión, conocedor del movimiento y la *movida* marplatense, a confeccionar una revista para ser repartida en forma gratuita en las playas de la ciudad. La selección debía constar de entre 15 y 20 textos de diversa índole y una presentación escrita por ellos. Podía contener variedad de escritos, imágenes, canciones, playlist, memes e información de interés y debía incluir, al menos, tres textos propios producidos en Literatura u otras materias, o bien, fuera de ellas, ofreciendo esta posibilidad principalmente a quienes escriben por fuera de la escuela.<sup>2</sup>

Curioso fue comprobar que, lejos de intentar un producto estandarizado, cada quien le dio una impronta personal a su revista de acuerdo con sus gustos, sus estilos, actividades y su relación con la ciudad. En la mayoría de los casos, buscaron poemas sobre el mar, canciones que hablaran de Mar del Plata, historias vinculadas con la ciudad, mitos urbanos, barrios, actividades del *under*, cafés que suelen frecuentar (ternura aparte), circuitos de skate y playas con buenas olas, poco conocidos por los turistas. Ahí conocí que había zambas, canciones folklóricas y pop dedicadas a la feliz. Me sorprendió ver sus recorridos por las cafeterías, el gusto por salir a merendar y la cartografía de plazas que tienen en mente para ir a

---

<sup>2</sup> Ver en **Anexo** la consigna completa.

tomar mates los días que la playa no es amigable. Varios aludieron a las variaciones climáticas con humor y recomendaron “salir con un bucito” de noche, por si refresca. Quienes trabajan o tienen microemprendimientos aprovecharon para publicitarlos en la revista.

Luego de insistir bastante en la importancia del punto de vista, en la página de Presentación asumieron el rol de anfitriones con una primera persona singular fuerte y entablaron un diálogo con el conjetural lector en busca de amenizar la imparcialidad que suele tener el registro de este tipo de productos elaborados por entes turísticos oficiales. Ahí empecé a observar, con mucho gusto, los resultados de combinar un saber cotidiano, basado en la experiencia de ser y sentirse “locales” en Mar del Plata, con los conocimientos y prácticas propios de la escuela. Los múltiples modos de dar forma a esta combinatoria, con la impronta personal y el estilo propio de cada quien fue una de las riquezas y lo que más disfrutamos de esta propuesta de trabajo individual y colectiva a la vez.

Los años siguientes mantuvimos la misma idea y se reiteró la preponderancia del color local y de los saberes propios sobre la ciudad en la selección de contenido. Esto me llevó a seleccionar un corpus de textos sobre el mar y de escritores marplatenses que, de una manera u otra, aludían a la ciudad. Aparte de mi *irrenunciable* por siempre, Oliverio Gironde con sus *Veinte poemas postales*, su *Espantapájaros* y su poesía de absoluta ruptura conocida por todos, decidí incluir poetas contemporáneos, la reciente y muy bienvenida *Guía Maravillosa de la Costa Atlántica* de Matías Moscardi y Andrés Gallina (2022) y libros compilados por ellos que tuvieron muy buena recepción entre los estudiantes, y a partir de los cuales, leímos y escribimos, teniendo a la revista como potencial destino de esas producciones. El hecho de que en la mesa de libros para explorar y trabajar aparecieran autores jóvenes, vivos, de editoriales independientes, con sus facturas artesanales, con un diseño cuidado y una estética singular -tal es el caso de *Es pulpa*, *Bosque Energético* y *Letra Sudaca*- generó el interés de los estudiantes en el objeto y el proceso de producción del libro. Por allí circularon los nombres y poemas de Fabián Iriarte, Carlos Fratini, Mati Moscardi, Carlos Ríos, Joaquín Correa, Lari Cumin, Osvaldo Picardo, Esteban Quirós, entre

otros. Contarles, por ejemplo, que varios de ellos son colegas y amigos, que son personas accesibles para invitar al colegio o escribirles por las redes sociales, sumado a la experiencia de lectura, generó un acercamiento de estas producciones que contribuyó a desacralizar el lugar del escritor y de la literatura en general que muchos adolescentes, aunque parezca extraño, tienen en sus imaginarios escolares sobre la literatura.

En 2022 fue llamativo que, semanas antes de la publicación de la *Guía Maravillosa...*, varios estudiantes habían escrito retratos y producido memes de los personajes y situaciones de Mar del Plata que aparecieron en el libro, como el “patinador sagrado” Tito Carci y Norbert Degoas, incluso con un tono humorístico similar (Imagen 1 y 2)

En vistas de que la *Guía maravillosa...* salió a fines de noviembre, no alcanzamos a leerla ese año en la escuela, pero lo providencial de esta conexión, motivó a incluirla como lectura obligatoria de los siguientes ciclos, con una recepción entusiasta por parte de los chicos. El análisis textual de la *Guía*, la comparación con las guías tradicionales y sus particularidades, en general, brotan en la misma conversación literaria. Inevitablemente coincidimos en la metáfora inicial acerca de que “la arena es la ametralladora del viento” y en la descripción del catálogo poético humorístico de sus múltiples formas y variantes. Como señaló Matías en un encuentro con estudiantes, es un libro que da para completarlo, para escribir lo que falta, por lo que las consignas de escritura también están motivadas por la lectura misma. Ahí, afinando el oído con Bajour (2014, 2020) advertimos que la primera escucha está en la selección de los textos. A su vez, la cualidad transgenérica de su prosa que combina el ensayo, la historia, el saber popular, el dato, el estilo ameno, coloquial y absolutamente poético que predomina en sus páginas lo vuelven ideal para las cosmovisiones 6º año y para jóvenes ávidos de escribir *desescolarizadamente* sobre su ciudad.

Así, produjeron un material que, sin dudas, fue integrador de lo realizado en el transcurso del año, nos embarcó en un proyecto editorial que amenizó el trabajo durante la segunda parte del año, que en 6º siempre es compleja por el nivel de ansiedad, las expectativas sobre el viaje o la cena, los días recreativos y la

dispersión que suele vivirse en ese tramo del año. Cada uno envió la revista en word siguiendo una estructura pautada (páginas de presentación, datos editoriales, páginas en blanco, etc.), las corregí, revisaron y volvieron a enviar. Las imprimimos a color y las tapas las hicieron un año en Arte en la escuela 46, mientras que, en las otras, las hicieron en Literatura y podían elegir hacerlo en Canva o artesanalmente. Dedicamos una clase a abrochar, redondear puntas y terminar el producto. Quienes tenían que recuperar o levantar nota hicieron una presentación publicitaria de su *Miscelánea* ante sus compañeros.

En 2024 continuamos el proyecto con algunas variaciones. Sumé a la consigna la “valla” de incluir en su revista escritos de sus compañeros que en cada escuela tuvo su particularidad. En la EES2 y EES46 las revistas formaron parte del trayecto de prácticas de estudiantes de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras que tuve a mi cargo en sendos cursos, de manera que se amplió el número de participantes involucrados, los corpus de lectura y las actividades propuestas para el taller de lectura y escritura. En la 83, hubo algunas especificaciones: acotamos geográfica y culturalmente la idea a *Misceláneas chapatenses* aprovechando la fuerte identidad de esta zona del sur de la ciudad, su historia y el vínculo que los estudiantes tienen con el lugar. En este caso, las *Misceláneas* forman parte de un proyecto institucional y transdisciplinario basado en prácticas de lectura y escritura, en el que los estudiantes de 6º elaboran sus revistas incorporando, textos propios, de sus compañeros y los producidos por estudiantes de 4º y 5º año en Literatura, en Arte (Orientación de la escuela) y otras asignaturas. Así, en cada materia cuyo docente quisiera participar, escribirían al menos un trabajo sobre un tema de interés general abordado en el transcurso del año con miras a su publicación.<sup>3</sup> Por ejemplo, en 4º año, en el marco de la cosmovisión mítica, escribieron hermosas cosmogonías chapatenses y leyendas de la Chapa perdida luego de haber visto distintas cosmogonías y versiones de la leyenda de la ciudad perdida compiladas por Berta Vidal de Battini en *Cuentos y*

---

<sup>3</sup> Esto generó otras “vallas” en las consignas de dichas materias atendiendo a la publicación: debían ser escritos breves, claros, precisos y amenos, con un título atractivo y, en los casos que ameritara, una imagen. Es decir, pautas específicas de escritura que, en ocasiones, solo se trabajan en Prácticas del lenguaje.

*leyendas populares de la Argentina*. En 5º realizaron historias gráficas y fotonovelas que se incluyeron directamente y con QR. El hecho de saber que esos escritos serían incluidos por los de 6º en sus *Misceláneas* motivó a los chicos de 4º a narrar poéticamente y con intención literaria sus mitos y leyendas chatatenses. En todos los casos, debían pasar la versión final a Word o documentos de Google y enviarlos a un drive compartido al que tenían acceso los estudiantes de 6º a la hora de hacer la curaduría de contenidos. Dado que en esta escuela la orientación es artística, realizan las tapas en las materias específicas con la técnica que decidan consensuar con las docentes a cargo.

El año pasado también sumé una instancia de presentación oral de las revistas con miras a convencer a un supuesto auditorio evaluador de la calidad y valor del material para ser repartido en las playas por la Municipalidad. Para esto di pautas de presentación propia y de las *Misceláneas* en la que los estudiantes debían emplear un tono ameno, recursos argumentativos vistos en clase, leer en voz alta alguno de los escritos, imaginar un precio posible y alentar su elección. El objetivo vinculado con las prácticas de oralidad es que cada uno encontrara también un estilo y un modo personal de hacer visible y valioso un producto de factura personal. Esta instancia fue de las más resistidas por algunos, pero una de las más valoradas en la evaluación final de la materia porque, según varios de ellos, los hacía practicar lo que luego harían en sus vidas extraescolares (gran demanda gran).

Si bien en cada ciclo lectivo fui adelantando más la entrega de la consigna,<sup>4</sup> las actividades, actos y jornadas que proliferan en el segundo cuatrimestre dificultaron llegar a los eventos previstos para presentarlas: la *Semana de las Artes* en Chapadmalal e *Impreso en octubre* en la EES46. En todos los casos las terminamos en noviembre y, como es de imaginar, a varios les quedó para intensificar en diciembre y en febrero con las mismas pautas y consignas. Esto me ha llevado a planear, para este año, la entrega de la consigna el segundo día de clase, de modo que todo lo que vayan escribiendo o produciendo en Literatura y otras materias sea pensado en pos de la *Miscelánea* y vayan juntando material con

---

<sup>4</sup> En 2024, por ejemplo, la entregué en julio, al regresar del receso invernal.

tiempo. Veremos si con suerte, olas y viento a favor, este año logramos llegar a tiempo para los mencionados eventos, que se reiterarán este año.

Más allá de este clásico contratiempo que, por supuesto, podemos mejorar, la producción de *Misceláneas playeras* es una buena oportunidad para terminar la secundaria, entre la excitación y la nostalgia, a pasitos de la temporada estival, reuniendo saberes y experiencias en una producción de comunicación turística alternativa de factura propia vinculada con la ciudad, con contenido literario, miradas sobre el paisaje y la cartografía marplatense con estilo y gustos también propios. Una síntesis de aire fresco, olas y mar altamente seductora, sin dudas, para el último año escolar.

## **Anexo**

### **La consigna**



## Miscelánea *playera*

Las Secretarías de Turismo de Mar del Plata y el Partido de la Costa entregarán en sus playas *Misceláneas* de poesía, canciones y entretenimientos para disfrutar junto al mar. Por este motivo, convocan a usted, como representante de la cultura actual y anfitrión local, a realizar la selección y presentación del producto.

Para esto, solicitan:

- Seleccionar entre 15 y 20 textos (poesías, canciones, relatos, anécdotas, cuentos, historias, entrevistas) que considere atractivos para el veraneante de la costa atlántica vinculados con los temas vistos en el año: humor, experimentación y alegoría.
  - Incluir al menos tres textos propios.
  - Puede agregar imágenes, distintas tipografías de letra, colores, memes, chistes, juegos y todo lo que considere seductor para el veraneante local o turista.
  - En el caso de las canciones, agregar la letra y linkearlas mediante hipervínculo o QR.
  - Escribir una Presentación invitando al destinatario a recorrer el material, anticipando su contenido sin spoiler y ofreciendo alguna recomendación para su disfrute como conocedor de la ciudad.
- Extensión máxima de la presentación: dos carillas A4, tamaño de letra 12.
- Elegir título muy buenardo, que incite a sumergirse en ella.
  - Confeccionar la portada acorde con la *Miscelánea*. Puede ser artesanal, realizada en Arte, en Canva, Photoshop o el programa que desee.

Condiciones de aprobación:

- ✓ Enviar el boceto completo la última semana de septiembre en formato Word para su revisión e impresión.

*Es un gusto poder contar con Usted.*

*¡Esperamos su Miscelánea para disfrutar...  
un verano feliz en la Feliz!*

**Tablas, imágenes y figuras**



Imagen 1. *Misceláneas* de los estudiantes EES46, promoción 2022. Escaneados propios.

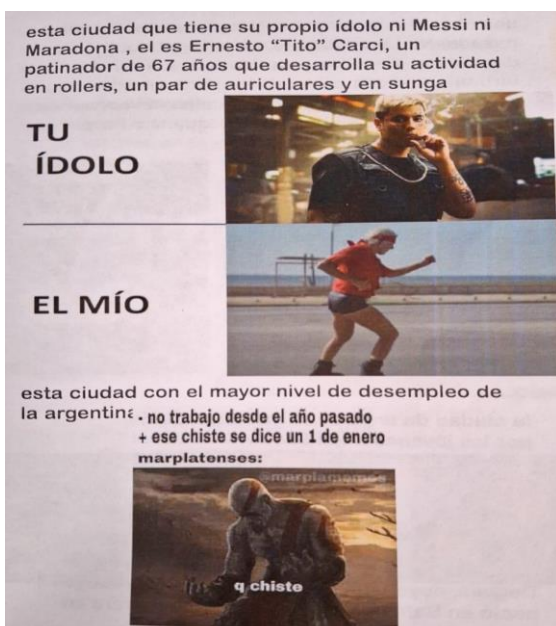


Imagen 2. *Misceláneas* de los estudiantes EES46, promoción 2022. Escaneados propios.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE.
- Argel, Pedro et al (2015). *Las olas y el viento. Antología de poesía argentina contemporánea en Mar del Plata*. Selección y prólogo de Matías Moscardi. Letra sudaca.
- Armando, V. (1999). *Cuaderno con con*. Ediciones Bermejo
- Armando, V. (2003). *En el nombre del mar*. Poemas ilustrados. Ediciones Bermejo.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. El Hacedor.
- Bajour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Bracciale, M; Pionetti, M; Sadobe, R. (2023). *Alfonsina Storni. Dispuesta a todo*. Vol.4 Colección *Esa plaga de polleras*. Eudem.
- Correa, J. (2023). *Mal de plata*. Es pulpa ediciones.
- Girondo, O. (2002). *Obras. Tomo 1. Poesía*. Losada.
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Caja negra.
- Iriarte, F. O. (2021). *Pocas probabilidades de lluvia*. El jardín de las delicias.
- Iriarte, F. O. (2022). *Ileso no saldrás*. Es pulpa ediciones.
- Moscardi, M. (2012). *Bruma*. Vox.
- Moscardi, M. (2023). *Me acuerdo del mar*. Es pulpa ediciones.
- Moscardi, M; Gallina, A. (2022). *Guía maravillosa de la Costa Atlántica*. Sudamericana.
- Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limite-y-posibilidades-de-la-metafora-para-pensar-materiales>
- Picardo, O. (2022). *Mar del Plata*. Es pulpa ediciones.
- Pisani, F. (2011) La curaduría de contenidos en el mundo digital. Clarín 17/06/11. [http://www.clarin.com/opinion/curaduria-contenidos-mundo-digital\\_0\\_500949999.html](http://www.clarin.com/opinion/curaduria-contenidos-mundo-digital_0_500949999.html)
- Quenau, R; Perec, G. (2016). *OULIPO. Ejercicios de escritura potencial*. Caja negra.
- Schierloh, E. (2022). *La escritura aumentada*. Barba de abejas.

## Se hace camino al narrar: la narración como estrategia para acercar a los estudiantes a la literatura.

Vaitiara Villagrán<sup>1</sup>

*Una antigua alegoría árabe representa al narrador como un hombre de pie sobre una roca y mirando el océano. Entre una historia y otra, sólo se toma el tiempo necesario para beber un vaso de agua. El mar le escucha fascinado. Y las historias se siguen unas a otras interminablemente.*

*La alegoría añade:*

*- Si un día el narrador callara, o se le hiciera callar, quién sabe qué haría el océano.*

Jean –Claude Carriere

### **La narrativa como estrategia**

La situación de las aulas, en la actualidad, las dificultades en torno a la lectura, la comprensión lectora limitada, la expresión oral deficiente, me obligaron a generar proyectos creativos y, por supuesto, repensar mis prácticas.

Los expertos aseguran que en la prehistoria los humanos empezaron a narrar. ¿Qué estamos haciendo mal hoy? ¿Por qué los jóvenes recurren a la inteligencia artificial para que les genere una narración personal?

---

<sup>1</sup> Vaitiara Villagrán es docente de Lengua y Literatura, escritora y tallerista del Plan Provincial de Lectura de Santiago del Estero. Cuenta con gran participación en eventos culturales y de promoción de la lectura. Su trayectoria incluye participaciones en la Feria del Libro de Santiago y de otras provincias. Cuenta con dos poemarios publicados “Universa” en 2021 y “Madreselva” en 2023. Además, colaboró en diversas antologías grupales. A lo largo de 2024 y 2025 inició su labor como capacitadora de docentes en el marco de talleres del Ministerio de Educación de su provincia.  
vaitiara@yahoo.com

La humanidad evolucionó contándose historias alrededor del fuego. Las formas de la palabra guían nuestros pasos; narrar es quizás la práctica más antigua y más distintiva de las personas. ¿Quién no ha deseado contar una anécdota valiosa? ¿Quién no se detuvo a oír la historia de un corazón roto? En este sentido “Narrar es una necesidad social, cultural racional y estética totalmente vigente” (Montes, 2021, p.11).

La palabra como instrumento nos permite construir el mundo y contarlo todo. Las aulas son ese espacio de construcción de historias, escritas y orales. Son estas narraciones el camino hacia la literatura, permitiendo que los conceptos abstractos del lenguaje literario se vuelvan concretos en historias contadas por ellos mismos.

La narración es un fenómeno arraigado en nuestra historia como hablantes y como seres sociales. Contar historias implica un despliegue de actividades y emociones importantes para el desarrollo cognitivo y social. A partir de esta premisa empecé a emplear el acto narrativo como un momento fundamental de creación y, por supuesto, un acercamiento a la literatura.

Desde mi perspectiva, una clase perfecta es aquella en la que se lee y se escribe. En diferentes talleres y encuentros con estudiantes presenté la narración como una estrategia para iniciar el recorrido por la oralidad, la escritura y la literatura. Al respecto, Graciela Montes (2006), sostiene:

Leer y escribir... Esta reconsideración del lector como alguien activo, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda. La práctica de la lectura y la práctica de la escritura están muy cerca, más cerca de lo que en general se piensa. La decisión de escribir, de dejar una marca, supone haber alcanzado, o desear alcanzar al menos, alguna lectura. Escribir es una forma de estar leyendo, del mismo modo en que contar es una forma de leer lo que se cuenta. La sola formulación en palabras ya es una lectura. (p.13).

Entonces, en nuestras clases, el acto de escritura implica una lectura y, asimismo, la lectura significa una reescritura porque cada lector reescribe el

sentido del texto que lee. Estas dos acciones, leer y escribir, se transitan juntas, de manera natural. Es fundamental encontrar las actividades que permitan usarlas como estrategias.

El lenguaje literario se presenta como un mundo enorme, abstracto, desconocido, pero la narración es algo que hacemos siempre. Este puede ser un punto de partida.

Narrar en el aula es una actividad transversal y tiene múltiples propósitos, por ello es altamente recomendable su implementación. En mi recorrido docente, tanto en aulas como en talleres y encuentros literarios, noté que el hecho de narrar era el que mayor concurrencia tenía. Cuando participaba como tallerista invitada, terminaba leyendo los textos que niños jóvenes y adultos habían escrito en el encuentro. A partir de esos eventos comencé a aplicar la narración oral y escrita como elemento constante en mis clases y talleres. Confirmando así que la escritura es la estrategia más cercana para que los estudiantes adquieran el hábito lector y comprendan la literatura. En definitiva “Narrar es significar el mundo. Siempre que se cuenta algo a alguien, en realidad se están significando hechos” (Montes, 2021, p. 17).

### **Metodología**

Cuando proponemos la narración en el aula, se debe considerar lo siguiente:

- Las consignas tienen que ser claras y puntuales. Esto permite que la actividad sea precisa y que los estudiantes visualicen las funciones del lenguaje y todo lo que se puede generar usando las palabras. De alguna manera es una instancia inicial, los trabajos deben mostrar una finalidad concreta que se logra con las palabras. Resulta fundamental que los alumnos noten de manera concreta lo que están realizando; por ejemplo: Escriban una carta en la que pidan disculpa a un compañero, escriban una anécdota personal con la intención de generar risa, etc.

- Textos modelos. Es necesario dar el ejemplo, ofrecerle al alumno un modelo que puede seguir o no. La existencia de un texto modelo permite visualizar las estructuras textuales, retener las formas y estrategias. Para crear, primero hay que conocer elementos básicos que permitan el orden. Si pretendemos que nuestros alumnos sean creativos debemos ofrecerles diferentes modelos de textos. Una vez conocida las estructuras textuales hay que darles la posibilidad de romper las normas. Propuesta: una actividad sumamente enriquecedora es la del taller de escritura de cartas de amor disfuncionales. En estos encuentros una vez conocida toda la teoría, los alumnos escriben cartas de amor que no funcionarán porque son inadecuadas. Claro que es necesario establecer límites y objetivos claros; lo que se puede y lo que no se puede hacer. Escribir textos que rompan la norma implica conocer las leyes del lenguaje, entonces al escribir un texto que está mal, refuerzan lo que el texto correcto debe presentar.
- Actividades que generen emociones. En todas las clases y los encuentros, las actividades de mayor concurrencia fueron aquellas que vincularon la narración con las emociones. Noté la necesidad de expresar mediante el relato y cómo los estudiantes se veían representados en las narraciones de otros. En un taller en el marco de la Feria Provincial de libro, me sorprendí por la concurrencia numerosa. La consigna era sencilla: debían escribir un relato describiendo las palabras que los hacen sentir mal. En un resultado sumamente emotivo los jóvenes reconocieron las palabras que los habían marcado y lograron narrar sus emociones.

En este aspecto, es fundamental destacar que escribir en primera persona es el acto más concreto de apropiación de la escritura, reconocernos en la escritura es un paso hacia la literatura. Esto confirma que cuando nuestros alumnos narran, aplican los conceptos abstractos e incluso emplean el lenguaje literario que creían ajeno. En este sentido Terry (2012) afirma:



Las actividades de escritura siempre tienen una finalidad y un destinatario: antes de empezar a escribir –por lo general– sabemos a quién y para qué escribiremos, y ello determina el vocabulario utilizado, la estructura del texto, la manera de presentarlo, el cuidado en los detalles, el enfoque del tema, la extensión. Si lo que se busca es convencer al lector, elegiremos escribir un texto argumentativo; si necesitamos redactar una denuncia a través de una carta de lectores, daremos a la argumentación un formato epistolar; si en cambio deseamos comunicarnos con un familiar que emigró a otro país, la carta tendrá características completamente diferentes de la anterior; si se desea narrar una anécdota cómica, se buscarán recursos humorísticos que consigan divertir al lector. Adecuamos la estrategia a la finalidad de la producción escrita: recurrimos a la lectura de otros textos para buscar información pertinente o para identificar alguna característica del género que estamos escribiendo, o para identificar los recursos que otros escritores utilizaron para provocar los efectos que nosotros buscamos. Escribir es, en síntesis, un proceso complejo que supone poner en juego un conjunto de estrategias lingüísticas y cognitivas al servicio de la producción de un texto adecuado a la situación y eficaz con relación a sus propósitos. Además de ser una herramienta para la comunicación, la escritura es una poderosa herramienta para reflexionar acerca del propio pensamiento; para reorganizar y sistematizar el conocimiento. (p.11).

### Pasos previos

¿Cómo construir un aula en la que se lea y se escriba literatura? En este apartado solo pretendo demostrar las actividades que resultaron positivas en determinados entornos de Santiago del Estero. Estas acciones iniciales prepararon el camino para construirnos como narradores:

- Confección de un listado de metas: al iniciar el año proponemos leer tantos cuentos como alumnos hay en la clase. Cada alumno será el encargado de buscar un cuento para leer a lo largo del año. En esta instancia se le da voz a los jóvenes para que presenten propuestas de lecturas y actividades. Surgió, por ejemplo, la propuesta de hacer un recital poético con fines benéficos, la necesidad de clases de oratoria y teatro, entre otras.
- Tiempo de lectura diaria: se propuso leer en todas las clases. Cada miércoles hay un acuerdo establecido para iniciar la jornada con rapidez. Los alumnos ya saben la dinámica y la respetan, la misma fue acordada y aceptada previamente. La actividad de lectura siempre incluye algún tipo de

redacción posterior. Hemos determinado un tiempo acelerado, ya que las actividades son puntuales y muy específicas, los jóvenes disponen de diez o quince minutos para realizarla. Posteriormente se continúa con el tema del programa.

- Talleres para trabajar con la narración, la oralidad y la escritura; algunas actividades consisten en la lectura de un texto narrativo y la posterior reescritura de lo que recuerden del mismo (el texto no se vuelve a leer, deben trabajar con la retención). En otras ocasiones leemos un texto y reescribimos una versión completamente opuesta. Es fundamental que los textos sean leídos sólo una o dos veces, con la práctica van ejercitando la atención y la memoria. En sus narraciones hacen foco en cuestiones personales, que después analizamos. Cada uno se detiene en lo que le importa más y eso es observado en análisis de los trabajos.

### **Proyectos significativos**

Los alumnos requieren un objetivo para escribir. Ante esa exigencia presenté proyectos que muestran las múltiples funciones de la palabra. Iniciamos un recorrido de escritura que nos llevó a escribir cartas narrando leyendas santiagueñas y enviarlas a distintas escuelas del país. También confeccionamos postales utilizando aplicaciones y elementos artesanales. En el marco de proyectos y talleres de redacción, finalizamos el año escolar confeccionando un libro artesanal de nuevas versiones de las leyendas de Santiago. Cada narración efectuada en el aula significó un paso más hacia la literatura y hacia el dominio de la palabra.

Casi sin darse cuenta, los estudiantes crearon comunidad. Una comunidad de narradores y lectores, una comunidad de lectores de cartas. Todo este camino de escritura presento problemas y desafíos que debimos enfrentar como grupo y por supuesto requirió revisar contenidos. Demostrando que los proyectos de

escritura pueden nuclear diversos objetivos. Siguiendo esta línea, Terry (2012) afirma:

Las propuestas de enseñanza que toman como eje el desarrollo de proyectos de escritura (que necesariamente incluyen situaciones de lectura), como por ejemplo la publicación de una revista de divulgación científica, la escritura de una antología de cuentos de hadas –o de brujas, o de piratas...–, la compilación de recetas de cocina criolla, etcétera, tienden a la realización de propósitos específicos que tienen un sentido actual desde la perspectiva de los alumnos porque el grupo lleva adelante la realización de una idea a través de la acción. Al mismo tiempo se avanza hacia la concreción de los propósitos de enseñanza. Los proyectos implican la realización de una serie de tareas unificadas por un propósito conocido y compartido por el docente y los alumnos. Esas tareas han sido pensadas por el docente de un modo secuenciado, para dar lugar al planteo y resolución de distintos problemas vinculados con ciertos contenidos.

En el transcurso de estas actividades –que tienen una duración variable desde unos pocos días o una semana hasta varios meses o todo el año– el maestro tiene la oportunidad de enseñar (y los alumnos de aprender) los contenidos seleccionados. Los proyectos son realizaciones colectivas de los alumnos con su maestro, y más allá de que la escritura del texto termine siendo realizada por grupos, individualmente o con el grupo total de la clase, en todos los casos suponen la resolución compartida de los problemas. (p.34).

### **Conclusión**

Narrar en las aulas fue la estrategia que vinculó a los alumnos con la literatura. Entre todo lo que hicimos, fue lo que mejor funcionó. Si bien, no me gusta hablar de funcionalidad cuando hablamos de literatura, no puedo negar que los estudiantes necesitan ver todo lo que pueden hacer las historias escritas por ellos mismos. Para eso, debieron releer leyendas que habían olvidado (algunos les preguntaron a sus abuelos), tuvieron que presentar personajes, contar de manera oral y crear a partir de lo recolectado. A lo largo del trabajo de narración también se revisaron aspectos teóricos, estructuras, tipologías textuales, formatos e incluso temas que parecían no tener nada que ver, como la argumentación.

De un momento a otro los estudiantes se familiarizaron con el mundo teórico y literario, defendiendo las historias, eligiendo cuáles querían contar y cuáles no. Ese proceso implicó diferentes trabajos, análisis y estrategias. Porque

narrar es mucho más que alzar la voz, es elegir contar. Fue la palabra el instrumento que les permitió presentar leyendas conocidas, pero también su propia visión, ya que cada alumno enfatizó en algunos aspectos, dando libertad a su mirada como lector y como narrador.

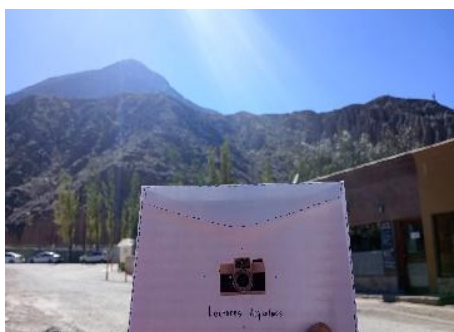
Ser narradores en el aula significó ser portadores del lenguaje. Ese rótulo cambio la actitud y nos llevó a un trabajo gradual, continuo, sistemático y enorme. Empezamos escribiendo cartas de tres renglones y luego de los muchos procesos y borradores, escribimos textos extensos y enviamos cartas a más de seis provincias. Puedo dar fe de que los estudiantes implicados no olvidarán nunca la estructura narrativa o el concepto de leyenda y, con mucha más alegría, puedo decir que no olvidarán su comunidad creada a partir de las cartas. Sé que alguna vez, dentro de muchos años, verán algún sobre decorado prolijamente y recordarán que ellos enviaron cartas manuscritas en plena era digital.

Cuando hablamos de lectura y escritura hay que hablar de comunidad, ese grupo que lee y escribe. Y, todos sabemos, que en una comunidad de comparten diferentes cosas. Nosotros elegimos compartir esas historias que reescribimos y que enviamos.

Estos estudiantes están a punto de terminar el año cursando conmigo, ya no nos vamos a cruzar en el aula, pero sé que estas narraciones compartidas forman parte de su textoteca. Todo lo leído, escrito y narrado en el aula pasó de ser un contenido a transformarse en un texto aprehendido que los hará sonreír cuando recuerden la clase de lengua.

### **Tablas, imágenes y figuras**





Imágenes 1 y 2. Fotos del trabajo realizado.<sup>2</sup>

### Referencias bibliográficas

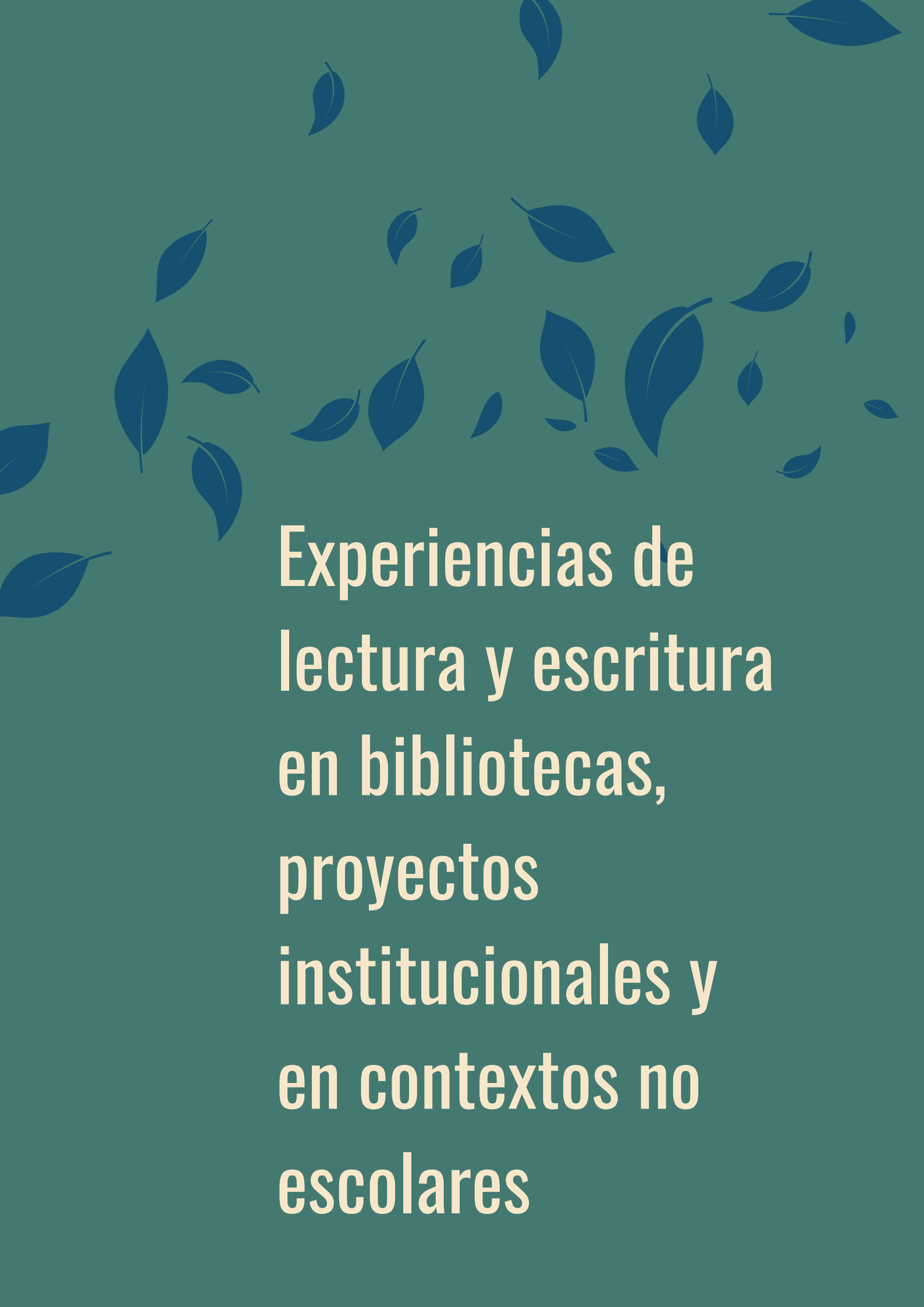
Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Terry, M. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela*. Aportes para la enseñanza. Ministerio de Educación de la Nación.

Montes, A. (2021). *Narrar, un ensayo reflexivo sobre el acto de escribir*. Universidad Autónoma de Ciudad de México.

---

<sup>2</sup> Fuente: Sehacecaminoalnarrar. Instagram para la promoción de la lectura y la escritura. *Sehacecaminoalnarrar*. <https://www.instagram.com/sehacecaminoalnarrar>



**Experiencias de  
lectura y escritura  
en bibliotecas,  
proyectos  
institucionales y  
en contextos no  
escolares**

## La Biblioteca como espacio de encuentro y reencuentro amoroso con la palabra

María Soledad Beguiristain <sup>1</sup>

María Agustina Di Piero <sup>2</sup>

Natalia Andrea Domínguez <sup>3</sup>

*Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...- se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.*

Graciela Montes

### Introducción

El presente trabajo está basado en una experiencia llevada a cabo en el Jardín Maternal del Centro, perteneciente a la Universidad Nacional del Centro de la

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Año 2018). Especialista del Nivel Superior en Educación Inicial, la enseñanza y el cuidado de la primera infancia (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 166, Tandil. Año 2023). Actualización académica en Primeras Infancias (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Año 2023). Actualmente alumna de la Especialización de escritura y alfabetización (UNLP). Docente en Jardín Maternal del Centro (UNICEN). E-mail: solebegui@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> Profesora de Educación Inicial (Instituto Inmaculada Concepción, Quilmes), Licenciada en Educación (UNQUI). Especialista de Nivel Superior en Educación Maternal (INFoD-Nuestra Escuela. Ministerio de Educación Argentina. RESOL N° 2406/15). Especialista del Nivel Superior en Educación Inicial: la enseñanza y el cuidado de la primera infancia (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 166, Tandil. Año 2023). Docente en Jardín Maternal del Centro (UNICEN). E-mail: agus.dipiero@gmail.com

<sup>3</sup> Profesora de Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Año 2018). Especialista en Educación Inicial, la enseñanza y el cuidado de la primera infancia (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 166, Tandil. Año 2023). Actualización académica en Primeras Infancias (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Año 2023). Docente en Jardín Maternal del Centro (UNICEN). E-mail: domingueznatalia43@gmail.com

Provincia de Buenos Aires. En este relato nos proponemos compartir una de las experiencias realizadas en el marco de los diez años de la institución, junto a los/as exalumnos/as y sus familias. Para ello realizaremos una breve descripción del contexto del Jardín y desarrollaremos la propuesta de lectura compartida, que se dio en torno a la biblioteca y el intercambio entre lectores/as. Al mismo tiempo rescataremos las voces y las miradas de las diversas personas involucradas en esta experiencia. Recuperar estos relatos nos permitirá no solo conocer y revalorizar su mirada, sino también rever y enriquecer nuestra práctica docente.

### **Contexto y sujetos que participan en esta experiencia**

*Dar de leer no es un regalo, no es una buena obra, ni es algo divino, es el derecho que tienen todos los niños de contar con adultos que les lean.*

Yolanda Reyes

Convencidas de la importancia de participar de este espacio de encuentro decidimos escribir en forma conjunta este relato de experiencia, con la intención de compartir nuestra mirada sobre la literatura desde la cuna. Esta propuesta institucional se llevó a cabo en el Jardín Maternal del Centro situado en la ciudad de Tandil, creada en el año 2014 a través de una iniciativa conjunta entre el gremio docente, no docente y Secretaría Académica de la Universidad. El jardín cuenta con una matrícula de 40 alumnos cuyas edades oscilan desde los 45 días hasta los 3 años. Son hijos/as de personal docente, no docente y estudiantes de dicha casa de altos estudios. Su apertura implicó para nuestro equipo de trabajo la necesidad de comenzar a acordar ciertos criterios en torno a aspectos organizativos y curriculares y, entre ellos, adoptar un posicionamiento frente a las Prácticas del Lenguaje en la construcción de nuestra propia identidad.

A partir de la creación de la biblioteca institucional se trabajó fuertemente en planificar situaciones en torno a ella para que los/as niños/as pudieran

enriquecer sus trayectorias lectoras. Se tomaron distintas decisiones didácticas que tuvieron que ver con el uso y la frecuentación de la biblioteca de sala, mesas de libros, agendas de lectura, sesiones simultáneas de lectura, préstamo de libros, maratón de lectura, elaboración de recomendaciones, entre otros.

Posteriormente, con el propósito de continuar enriqueciendo dicho proyecto, fueron llevadas adelante distintas instancias para la promoción de la lectura, donde las familias fueron las destinatarias de las propuestas, como cafés literarios, préstamo de libros para adultos/as, circulación de links y artículos de interés, etc.

En el año 2024, al cumplirse los primeros diez años, se pensaron diversas acciones. El equipo docente se dividió en comisiones de trabajo y se puso a consideración que, ya que nuestro proyecto institucional de biblioteca tenía varias propuestas con alumnos/as y sus familias, ésta sería una buena oportunidad para convocar a los/as exalumnos/as. Es por esto que se decidió abrir las puertas de nuestra institución para compartir un espacio de encuentro con la palabra.

Setenta y ocho familias confirmaron su asistencia a través de un formulario de Google, así como también cuatro docentes que fueron parte del equipo a lo largo de estos diez años y dejaron una huella imborrable en nuestra institución. Con el objetivo de generar un espacio de lectura y reencuentro es que se pensaron diferentes propuestas a desarrollarse, de manera simultánea, en los distintos espacios del Jardín en torno a lo literario. El jardín se llenó de mantas, almohadones y luces tenues que invitaban a sentarse y escuchar historias, relatos y susurros. Sus pasillos y rincones se colmaron de vida esa tarde.

### **Marco teórico**

En los primeros años, los mimos, los versos, las poesías y los cuentos van invitando afectivamente al niño/a a disfrutar de la palabra, lo que provoca un gran placer. Allí ocurren momentos claves en nuestra relación con el lenguaje. Aprendemos a

comunicarnos en la medida en que alguien nos lee y les otorga sentido a nuestras sonrisas, a nuestros llantos. Aprendemos a hablar después de mucho tiempo de buscar voces, de sentir cómo suenan y cómo cantan; poco a poco nos acercamos al código escrito. Todo ello crea un nido pleno de significación que envuelve a niños y niñas en un baño del lenguaje.

Según Yolanda Reyes, la historia del ser humano como sujeto de lenguaje se inicia antes del nacimiento. Todo ser humano es, desde el comienzo de la vida, un sujeto de lenguaje que necesita ser leído, descifrado y envuelto en una red de significaciones. Todas las experiencias de lenguaje en la primera infancia, desde las más rudimentarias hasta las más sofisticadas, implican necesariamente la presencia de un/a adulto/a que canta, que abraza, que lee y descifra al otro/a. El triángulo amoroso, término descrito por esta autora, es esa línea que conecta tres vértices: de un lado, los/as niños/as; del otro, los libros; y hay otro vértice que es el/la mediador/a. Conectar no sólo significa que ese libro sea tomado por el/la niño/a, sino muchas veces tiene que ver con sembrar el deseo que por distintas razones no es evidente o no ha nacido. El papel del/la mediador/a es abrir múltiples posibilidades, en las que el libro obra como una especie de pretexto, pero también como una pantalla que refleja, ilumina y resignifica esa relación.

La palabra amorosa y dedicada, respetuosa del otro/a, de su historia, de la particularidad de la familia de la que proviene, la que anticipa las acciones, es una palabra que seguramente pueda sostener, convirtiéndose en envoltura narrativa para el/la niño/a. Actualmente sabemos que leer y formar lectores plenos del lenguaje y símbolos de la cultura es una condición fundamental para el acceso equitativo a la educación, cultura, desarrollo humano y participación ciudadana. Dar de leer no solamente es un acto poético sino político.

En el tejido de las experiencias tempranas con la palabra, los hilos que hablan del/la mediador/a adulto/a cobran relevancia sustancial, en tanto para que se dé el encuentro entre los libros y los bebés, niños y niñas se requiere de la

intervención de adultos/as que actualicen esos libros y desplieguen los sentidos en la voz de quienes los abren y dan vida.

Por ello como docentes, junto con las familias, somos los/as primeros/as mediadores/as de lectura que encadenamos las palabras para cantar y contar, acompañamos el pasar de páginas, la exploración de imágenes, y nos comprometemos desde el afecto en las escenas lectoras. Somos mediadores/as que tendemos puentes, creamos ambientes de lectura, facilitamos la apropiación de las palabras, afinamos su escucha para jerarquizar la palabra y los universos de sentido de los/as primeros/as lectores/as, generamos la construcción de estas experiencias literarias porque sabemos de su valor y su riqueza vital.

Sabemos que las prácticas sociales no se adquieren en forma instantánea, requieren muchas veces tiempos prolongados, por eso es fundamental que los/as niños/as empiecen a familiarizarse con ellas desde el inicio de la escolaridad, y que las instituciones educativas respeten la continuidad de esos procesos. Consideramos a la biblioteca del jardín y a las situaciones planificadas en torno a ella como un lugar privilegiado, donde podemos brindarle a las infancias diversas situaciones con el lenguaje escrito.

Convencidas de crear verdaderos espacios citamos a María Emilia López con su término lecturar:

[...] es una intervención cultural y afectiva que alimenta la capacidad metafórica de chicos y grandes, una forma de garantizar el derecho a la poesía, a la conversación, al intercambio, a la cultura escrita, independientemente de la edad cronológica de los implicados [...].

Los lecturados y las leídas disfrutan de la comunidad lectora que son capaces de crear y sostener. Las madres, los padres, los familiares de crianza se convierten en mediadores de lectura de sus propios hijos, y ese contacto íntimo, corporal, afectivo y simbólico construye vínculos humanos de enorme potencia y confianza. Por eso podemos decir que cuando leamos y ofrecemos herramientas a las familias para hacerlo en sus casas, estamos fortaleciendo las relaciones de apego, los vínculos amorosos, la capacidad de imaginar, en definitiva, la salud mental de nuestro entorno (2020, s/p).

Creemos fuertemente que estos espacios de lectura en el Jardín Maternal no sólo deben limitarse al ámbito de la sala, sino que se pueden convertir en vivencias de encuentros e intersubjetividad entre niños/as y sus familias. Son experiencias de lectura compartida donde cada mamá, papá, abuelo/a, tío/a o adulto/a responsable se fortalece como tal, cuando incorporan a la crianza recursos de la oralidad poética, donde los libros llegan con oportunidad de regazo, caricia, escucha, encuentro. Como educadoras asumimos la responsabilidad de seguir creando estos espacios de encuentro y reencuentro con la palabra escrita garantizando así derechos culturales desde la primera infancia.

### **Propuestas desarrolladas**

Como los espacios del Jardín son pequeños y la convocatoria fue numerosa, tuvimos que dividir a los asistentes en cuatro grupos. Para ello se convocó en el patio a los/as exalumnos y exalumnas con sus acompañantes, para que elijan al azar un círculo de cartulina con los cuatro colores del logo del Jardín (naranja, verde, fucsia y violeta). Se designó a una docente para cada color, que los guiaba y acompañaba en la rotación de cada espacio.

### **Lectura del libro *Nocturno de Isol* (imagen 2)**

Esta situación didáctica consistió en ambientar un espacio con alfombras, almohadones, entretelado de paredes con telas negras y estrellas, proyección de luces del espacio, y una mesa con el libro seleccionado iluminado. La mediadora presentó el ejemplar mencionando que es una colección de cuentos y poemas que exploran el mundo de los sueños y la imaginación. Las ilustraciones de la autora son una parte fundamental de este libro, ya que complementan y enriquecen los textos con su estilo único y colorido.

Al leerlo, cada página es una obra de arte en sí misma, y las imágenes se entrelazan con las palabras para crear una experiencia de lectura mágica y

envolvente que invitaba a grandes y niños/as a poner voz a lo que veía. Concluida la lectura, la mediadora propuso a niños/as y familia un intercambio, recuperando “el sueño” o parte del libro que más le gustó, leyéndolo una y otra vez. La particularidad de leer *Nocturno* con la luz apagada, para que cada imagen de la página brille, hizo que más de un/a niño/a se encuentre en el regazo de su familia, intrigante durante la lectura.

Una vez finalizada la propuesta, se prendió la luz y se ordenó el lugar de forma colaborativa, para que el grupo siguiente pudiera disfrutar de este espacio.

#### **Alfombra de libros: libro álbum (imagen 3)**

Esta propuesta se llevó a cabo en el patio del Jardín, en un espacio con mantas en el piso y un canasto con variados ejemplares de libro álbum. Algunos de Anthony Browne, de Isol, entre otros. Luego de la lectura y exploración de los ejemplares por parte de las familias y los/as niños/as la docente encargada de esta propuesta culminó con la lectura del libro *Que viene el Lobo* de Romadier y Bourgeou.

#### **Alfombra de libros: género poético (imagen 4)**

Esta actividad tenía como criterio de selección el uso de un lenguaje poético. Para ello se ambientó la sala con una alfombra de libros y almohadones. Se presentaron los libros uno a uno, leyendo los datos de la tapa (título, autor, ilustrador, editorial, colección) disponiéndose con la tapa hacia arriba sobre las alfombras. Luego de esta presentación, la mediadora propuso a niños/as y familias seleccionar los que deseen para explorar y leer, recordándoles que se tomen el tiempo que necesiten para mirar el libro, que podían intercambiarse de manera libre, generando espontáneamente momentos de lectura compartida.

Finalizado este encuentro, se ordenaron los libros de forma colaborativa y se dio cierre mediante la lectura de la poesía “Como un alfajor” del libro *Versos del Nogal* de Gabriela Vidal y Cecilia Varela. Un exalumno y su mamá fueron los

encargados de llevarla adelante acompañados de estímulos concordantes. Para ello colgaron un hule y prepararon témperas y pinceles. Mientras el niño leía su mamá dejaba las huellas de la historia sobre el soporte.

Fue un cierre muy emotivo, tanto para los/las oyentes como para los/as mediadores/as, pudiendo poner en palabras el porqué de la elección de esta poesía y su recuerdo de la misma durante su trayectoria en el Jardín.

### **Ambientación de poesías (imagen 5)**

En este escenario se seleccionaron diversos recursos didácticos para ambientar los diferentes espacios poéticos preparados en esta sala. Ésta se encontraba diseñada con cierto dinamismo, que le permitía a cada lector/a habitarla libremente, según la intervención que se proponía. Había paraguas con versos colgados, un franelógrafo y títeres con la poesía “A qué sabe la luna” de Michael Grejniec, un QR para escanear el limerick “Víbora” de María Elena Walsh, susurradores y poesías, que invitaban a narrar al oído pequeños fragmentos, un cordel con los personajes del libro *Hola*, que invitaba a una lectura acompañada, y aromas cítricos y cajas con naranjas para jugar con la poesía “A cazar naranjas” del libro *Canción y pico* de Laura Devetach. La docente encargada de esta actividad dio un tiempo para que cada uno/a vivenciaran cada poesía con la intervención que lo acompañaba. Finalizado el mismo, dos exalumnas junto a su mamá nos regalaron la lectura del verso “Bichito traviezo” del libro *En el cielo las estrellas* de Alejandra Longo.

El espacio se oscureció y los bichitos con sus linternas comenzaron a circular. Mientras Agustina narraba, Paz y Pilar le daban vida en la oscuridad. Al finalizar se invitó a algún/a niño/a a jugar con los mismos. El juego de palabras, luces y colores se hizo presente, sumado a las caras de emoción y expectativa de los participantes.

### **Lectura final y cierre (imagen 6)**

Fue una tarde de muchos encuentros, reencuentros, abrazos, sonrisas y palabras; el Jardín se llenó de familias, niños/as, hermanos/as, egresados/as, abuelas/os que volvieron a transitar esos pasillos, algunos/as manifestaban con gran alegría. Disfrutados todos los espacios intersalas propuestos, las docentes organizadoras agradecieron la concurrencia de todos/as y narraron el libro *Lo que escuchó un pajarito* de Iris Rivera. Fue una lectura activa, caminada, cantada, donde nuestras voces se iban entretejiendo en el atardecer del patio del Jardín.

El tiempo nos apremiaba y la lluvia se anunciaba, pero a pesar de eso queríamos recuperar sus sentires, experiencias y sensaciones durante el transcurrir de cada propuesta. Para ello les ofrecimos papeles y fibrones, donde cada uno/a podría poner una o varias palabras que representaran el paso por esta institución. Los mismos se iban colocando y entretejiendo en una red. Para finalizar esta velada, se les obsequiaba un barquito de papel acompañado de un fragmento poético, como recuerdo.

### **Voces de los sujetos que participaron de la experiencia**

Nos resulta sumamente significativo retomar las voces de los actores y actrices de esta experiencia ya que hace posible dimensionar y organizar acciones para mejorar nuestra propuesta. Para ello realizamos un cuestionario a las familias, a los/as exalumnos/as y a las docentes que participaron de esta propuesta literaria, para recuperar sus voces, sus sensaciones, sentimientos y deseos (imagen 1). Escuchar su perspectiva nos hace comprender sus roles y responsabilidades; utilizar esta información enriquece nuestra labor diaria y nos permite seguir tomando decisiones:

Se le da importancia a la palabra, al juego literario, a la sonoridad, la poesía, la apreciación de imágenes e ilustraciones. Lo que aún hoy sigue resonando son esas vivencias y el aprendizaje de ese tiempo transcurrido en el Jardín Maternal. El conocimiento del libro-álbum, la lectura de imágenes, las enciclopedias, la mirada atenta y curiosa de detalles ha enriquecido nuestra perspectiva acerca de la lectura desde bebés, y la relevancia de acompañarlos en su proceso lector. Las miradas, el encuentro, el abrazo, las emociones junto con las obras elegidas, con especial

cuidado, de escritores, ilustradores, editoriales, nos acompañaron y nos acompañan como motivadoras y disparadoras de nuevas experiencias estéticas y el gusto por el arte que conecta con el disfrute, con el espacio lúdico e intencionado de aprendizajes, tanto para las infancias como para sus familias (Betina, mamá de Azul). Me encanta leer y que me lean, sigo con la rutina que aprendimos de leer antes de dormir. Me gusta escribir historias, poemas y canciones (Trinidad, 12 años, exalumna).

Siempre es muy lindo volver a compartir momentos con Uds., recorrer ese espacio y volver a entrar en el mundo de la “palabra” junto con todo ese equipo tan experimentado y que llegan a involucrar en la lectura a los niños desde tan temprana edad. La propuesta, como siempre lo hacen, estuvo increíble porque no es solo la poesía, el verso, el texto sino todo lo que acompaña a la lectura (la voz, la ambientación, la música) que nos permiten vivenciar el contenido de la palabra. Es magia lo que hacen (Valeria, mamá de Tomás).

No tenemos muchos espacios de lectura compartida, la cotidianeidad nos pasa por arriba y nos cuesta mucho hacernos el espacio. Gracias por seguir convocándonos, por vivenciar la literatura tal como lo hacíamos años atrás y por volver a encender esa llama que lo hicieron en cada camino lector de mis hijos (Florencia, mamá de Manu y Anita).

Volver al jardín fue maravilloso. ¡Recorrer sus espacios con gente tan querida fue emocionante! Atravesados/as, interpelados/as por la literatura me hizo revivir esos momentos en que pensábamos en equipo las propuestas para desarrollar, teniendo en cuenta cada detalle... se respira profesionalismo, cuidado y amor en ese Jardín!!! Me preparé para ese momento, no fue una visita así nomás...fue un reencuentro con gente querida disfrutando de la literatura. ¡Una vez más GRACIAS! (Elena, exdocente y participante invitada del encuentro literario).

Esa tarde del mes de octubre llegué al jardín con mi libro en la mano, lista y dispuesta a leer, pero más aún lista para el reencuentro, los abrazos, las risas y el asombro por el paso del tiempo en aquellos/as infancias que caminaron por las salas y pasillos del jardín alguna vez de mi mano, y que hoy estarían más altos/as, más charlatanes, pero con esa memoria afectiva a flor de piel. De a poco fueron ingresando ellos y ellas...con las miradas cómplices al reencontrarse con lugares y personas que formaron parte de su crecimiento y del encuentro afectivo con las palabras y las imágenes. En esta jornada nos volvía a unir el mismo propósito, compartir el gusto por los libros y el placer de estar juntos alrededor de una historia. Me encantó ser parte de las lecturas de este encuentro con exalumnos/as, y seguir mediando la lectura aun ahora que ya pueden leer por sí mismos. Me emocionó ser parte de una comunidad lectora, de haber colaborado de manera activa como docente, en los primeros acercamientos a los libros, las poesías, las historias de cada una de las infancias que pasaron por la vida institucional del Maternal Del Centro (María, exdocente y participante invitada del encuentro literario).

Sentí alegría de poder estar en el Maternal otra vez y sumarme a los festejos del cumple del Jardín. Recuerdo muchas cosas de mis tardes en el Maternal: leíamos muchos libros de la Biblioteca, me llevaba libros a casa para leerlos en familia en una bolsita y tenían un señalador con algunas recomendaciones de como cuidarlos”. Días antes del encuentro entre algunos libros, elegí esa para compartir... Al principio

estaba medio nervioso y después ya me relajé y me encantó. Les cuento que me encantó compartir con mi mamá ese momento, estar juntos otra vez en el Jardín y leer para otros niños y niñas con sus familias (Bautista, 7 años, exalumno, participante invitado del encuentro literario).

### **A modo de cierre**

Como equipo de trabajo, esta propuesta nos permitió, una vez más, revalorizar el lugar de la literatura en la primera infancia, entendiendo que el acceso a las manifestaciones culturales se adquiere, se enseña y se aprende. También fue una oportunidad para visualizar la importancia de nuestro rol como mediadores/as culturales; rol que trasciende la tarea cotidiana con los/as niños/as involucrando a la comunidad, lo cual permite enriquecer nuestra labor pedagógica. A su vez, recuperar las voces, los gestos, miradas tanto de los/as exalumnos/as y sus familias nos invitan a continuar con el mismo compromiso y a enfrentarnos a nuevos desafíos, que implican delinear nuevas acciones para valorizar y sostener nuestras propuestas en torno a la literatura; para seguir pensando y delineando acciones para que nuestra biblioteca siga siendo sin fronteras.

Sostenemos que estos espacios de encuentros con la palabra son fundamentales para los inicios del camino lector de las infancias, donde acompañamos a las familias, propiciando espacios de lecturas compartidas y ofreciendo herramientas que le permiten diferentes formas de “lectura multimodal” teniendo como premisa que un libro no solo genera un encuentro con un soporte material, sino con una inmensa caja que resuena en cada quien de múltiples y diferentes maneras. Con el paso del tiempo podemos observar que todos los procesos, posicionamientos y maneras de abordar la literatura en nuestra institución tiene su legado; familias que priorizan el encuentro amoroso con la palabra, niños/as que siguen desarrollando sus prácticas lectoras, y lo más importante una comunidad dispuesta a compartir y cultivar el deseo de leer.

El entramado de las diferentes voces de los/as participantes dan inicio a un tejido que pone en relieve el valor de las experiencias tempranas de lectura. Saber la importancia que tiene un generoso hilado inaugural de los espacios literarios en la riqueza vital de las personas nos compromete, como mediadoras, a involucrarnos con nuestro hacer artesanal en esta red, porque sabemos de su importancia y porque también nos regala bienestar y disfrute a nosotras mismas. A medida que seguimos experimentando lo literario, se sigue fortaleciendo y enriqueciendo nuestro propio recorrido lector y nuestro posicionamiento docente.

Para cerrar, citamos las palabras de Graciela Montes:

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 (2006, p. 32).

### **Tablas, imágenes y figuras**

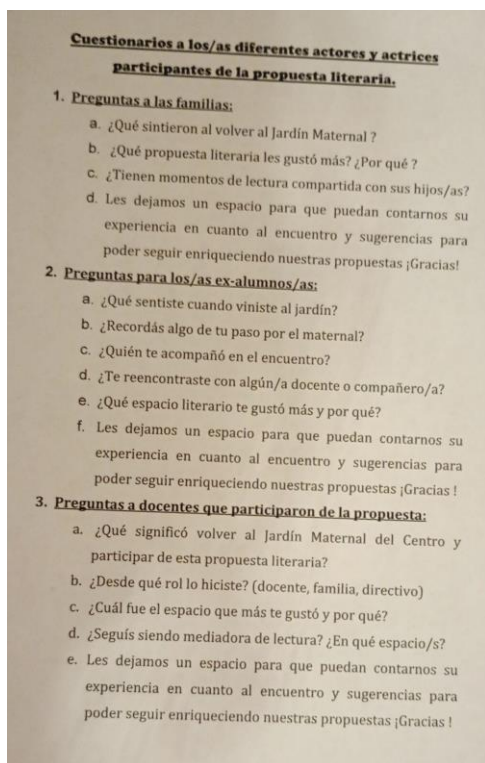


Imagen 1. Cuestionario a los diferentes actores participantes



Imagen 2. Lectura del libro *Nocturno*.



Imagen 3: Alfombra de libros álbum.



Imagen 4: Alfombra de libros género poético.



Imagen 5. Ambientación de poesías.



Imagen 6. Cierre de propuesta.

### Referencias bibliográficas

- López, M. E. (2020). *Lectura*. Jardín LAC. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de la lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Reyes, Y. (2014). *La literatura en la Educación Inicial*. Documento N° 23. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Reyes, Y. (2015). Leer desde bebés: poética y política.  
<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>

## Narrativas transmedia: un puente para la formación de lectores adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares

Eliana Lucero Walter<sup>1</sup>

*Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos -aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos-, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior.*

Michèle Petit.

### Introducción

En las últimas décadas, las bibliotecas populares han experimentado fuertes cambios hacia el interior producto de las continuas revoluciones tecnológicas que fueron surgiendo a lo largo del tiempo. Una de las principales transformaciones se relaciona con la forma en que actualmente se accede al conocimiento. Si en el siglo XIX, la misión de una biblioteca se limitaba exclusivamente a la conservación del patrimonio cultural, generalmente producido por investigadores y/o artistas y puesto al alcance de los usuarios, hoy, gracias al continuo avance tecnológico que impulsó un cambio en los modos de producción, tratamiento, consumo y difusión de la información podemos decir que “hemos pasado de pensar en el conocimiento como algo objetivo, estable, producido por expertos y que se puede transmitir a algo subjetivo, dinámico y producido de forma colaborativa” (Gros, 2015, p.59). Dichas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Secundaria (UNTREF), Especialista en Pedagogía de la Lectura Literaria para Niños y Jóvenes (FMG). Profesora de Lengua y Literatura (ISFD N° 163) y Técnica Superior en Bibliotecología (ISFD N°166). Durante 10 años trabajó como docente en escuelas del nivel secundario de Necochea y Tandil. En la actualidad coordina talleres y proyectos de lectura mediados por tecnologías para niños/as y adolescentes en la Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil (Tandil, Bs. As). Ha brindado capacitaciones a mediadores en diversas jornadas de formación profesional. La propuesta del presente artículo forma parte de una investigación realizada en el marco de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales (AUSA). Correo electrónico: biblioelianalucero@gmail.com

transformaciones dadas dentro del campo científico también tuvieron sus repercusiones en las actividades desarrolladas hasta el momento en las bibliotecas, siendo la formación de lectores adolescentes la que nos interesa abordar en la presente experiencia.

### **“Los chicos no leen” ... de la misma manera: el surgimiento del translector**

En el diseño de las propuestas de promoción de la lectura mediadas por tecnologías dirigidas a adolescentes el mayor desafío para los bibliotecarios consiste en revisar la praxis tradicional de formar jóvenes lectores haciendo foco en las estrategias de acercamiento al discurso literario teniendo en cuenta que gran parte de sus prácticas de lectura están mediadas por pantallas. Estas mutaciones en los modos de leer obligan a considerar no sólo la lectura en libros físicos, colección predominante dentro de una biblioteca, sino la posibilidad de leer y desarrollar habilidades de lectura en diferentes medios y soportes.

En esta línea, tomamos los aportes de Albarello (2019) quien amplía la metáfora de la ecología de medios propuesta por McLuhan en la década del '60 y propone caracterizar el escenario actual como una *ecología de pantallas*, cuyo rasgo principal es la multiplicidad de dispositivos que regulan el contacto de los lectores en este tipo de entornos. El autor utiliza el término pantallas en plural porque considera que es en la proliferación de las mismas donde se habilitan nuevos modos de lectura y consumo generando un lector/consumidor que dispone de múltiples opciones para elegir sus recorridos de lectura. Desde este punto de vista, pasamos de un tipo de lectura/navegación -que ocurre cuando leemos libros impresos versus lo que ocurre frente a una pantalla de escritorio- a una lectura transmedia, propia de las prácticas de lectura actuales, diferentes y complementarias, que son desarrolladas en este ecosistema de pantallas.

La metáfora propuesta por el autor no sólo presenta un nuevo tipo de lector hábil en el uso de diversos dispositivos tecnológicos, sino activo en la interacción con las pantallas creando nuevos hábitos de lectura caracterizados por la multitarea como rasgo diferencial predominante. Al interior de una biblioteca popular, dichos cambios implican nuevos desafíos para los bibliotecarios quienes, al momento de

pensar estrategias de acercamiento de los jóvenes a la literatura deben considerar que la lectura hoy es “inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos-escritos, visuales, sonoros, lúdicos-y de soportes, que a su vez se mezcla o híbrida con las prácticas de producción y prosumo del lector” (Albarello, 2019, p.166). El autor denominará *lectura transmedia* a este tipo de práctica lectora mientras que, por su parte, Scolari (2017) desarrollará el concepto de *translector* como aquel lector capaz de dominar diversos lenguajes y sistemas semióticos, enfrentándose a narrativas cada vez más complejas y fragmentadas.

Ambos conceptos constituyeron un marco teórico sólido para desarrollar la presente propuesta. De esta manera, tanto las prácticas de lectura contemporáneas como el surgimiento de un nuevo modelo de lector nos permitieron considerar otras instancias de encuentro entre lectores y literatura en el contexto de las bibliotecas populares, ya no dadas exclusivamente de manera presencial sino a través de una mediación tecnológica, con una alternancia de encuentros presenciales y virtuales, bajo una dinámica sincrónica/asincrónica, con una plataforma interactiva en línea y en un proyecto transmediático articulado entre biblioteca y escuela, como detallaremos a continuación.

### **Abrir el mundo desde el ojo de un clásico**

La presente experiencia parte de un problema detectado en una instancia de diagnóstico realizado al personal que trabaja en la Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires, a saber: la escasez en propuestas de promoción de lectura mediadas por tecnologías que permitan un acercamiento a los lectores adolescentes.

La Biblioteca Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil es una entidad sin fines de lucro que desde su surgimiento se convirtió en uno de los primeros lugares que generó encuentros con el arte a partir de animaciones, talleres, visitas de escritores en sede y capacitaciones destinadas principalmente a mediadores de lectura, logrando el reconocimiento del Municipio como entidad de interés educativo y cultural por sus 35 años de trayectoria en septiembre de 2024. A pesar de sostener a diario diversas actividades vinculadas principalmente al sector

infantil - por su especialización - y a la formación docente, podemos decir que el vínculo actual que mantiene con el sector adolescente/juvenil se genera exclusivamente a partir de visitas guiadas en las que participan instituciones educativas.

Este panorama incentivó la revisión de la praxis del servicio de animación a la lectura en búsqueda de nuevas estrategias de mediación conectadas con las maneras en que las nuevas culturas participativas se relacionan hoy con la literatura con el fin de volver a forjar vínculos con los adolescentes que, desde la pandemia en adelante, dejaron de concurrir a la Biblioteca de manera asidua.

En este sentido, teniendo en cuenta que la gran mayoría de los adolescentes concurren a la biblioteca en compañía de sus docentes es que se decidió pensar un proyecto en etapas en el que tanto las instituciones educativas del nivel secundario y la biblioteca trabajaran de manera colaborativa. Por esta razón, se eligió el abordaje de un clásico de la literatura universal que formara parte del canon escolar pero que, al mismo tiempo, pudiera romper con los moldes establecidos por el ámbito educativo formal en una propuesta que pone el foco en la participación activa de los translectores a través de lo que se conoce como las transmedia storytelling o narrativas transmedia, es decir, historias que “se despliegan a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo” (Jenkins, 2008, p. 283).

El clásico que elegimos para esta propuesta fue *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll. Consideramos tres razones para elegir esta obra frente a otras más contemporáneas. En primer lugar, es el carácter inactual de los clásicos lo que nos permite como lectores dialogar sobre cosas que “están más allá del presente efímero, y abren otros horizontes y ofrecen ideas sobre el mundo que van mucho más allá de lo actual y cotidiano.” (García Gual, 2016). En segundo lugar, la obra pertenece al género maravilloso por lo que ofrece un terreno fértil para la creación de escenarios inmersivos tanto físicos como digitales interactivos. Al respecto, Lion (2020), recuperando las ideas de Eisner (1998), afirma que hoy cobra relevancia el modo en que tanto soportes como contenidos se entraman para dar lugar a nuevas construcciones de producción y

sentido en las que los mediadores nos convertimos en artífices de nuevos acercamientos a diversas formas de representar el conocimiento. Estos modos son los que conforman los llamados *tatuajes cognitivos* o “huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relatan; que narran; que nos transforme como sujetos culturales en la época que nos toca vivir.” (Lion, 2017, p. 8-9).

Finalmente, la elección se justifica principalmente por la riqueza de su lenguaje y por lo que hay de poesía en su interior. La presencia de juegos de palabras, el humor absurdo y los diálogos circulares a lo largo de la obra permiten su abordaje desde una mirada subjetiva del lenguaje. Así, el clásico fuerza al lector a ir más allá de la comprensión literal, a entrar como protagonista activo de un espacio en el que habitan silencios, predomina lo poético y también lo lúdico. La lectura de un clásico conlleva, al decir de Cabal (1992), un salto al vacío, una exploración sobre un territorio cuyas barreras idiomáticas se desdibujan y lo que a primera vista podría parecer un obstáculo se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza misma del lenguaje y su capacidad para crear nuevos mundos. Creemos que leer *Alicia* no conlleva en los adolescentes más que el riesgo de conectar con algo tan íntimo que es el descubrir quiénes somos a lo largo de este recorrido. Leer *Alicia* también implica el riesgo de jugar como lo hacen los niños e incluso reír como ellos. Leer *Alicia* implica resignificar el lugar que la poesía tiene en las aulas y darle el espacio que se merece por medio de esta propuesta. Es a través de la poesía que se abre la posibilidad de “crear un lugar para todos los interrogantes, un espacio donde coexistir con lo visible y con lo no visible, con lo captable y con lo que queda fuera de foco, con lo reconocible y con lo impensado” (Genovese, 2023, p. 11). Así, abrir un clásico -incluso este que elegimos- es, en definitiva, abrir(nos) a la posibilidad de expandir(nos) hacia nuevos territorios.

### **Experiencia “Alicia en el país de la transmedia”**

#### **Objetivo general**

-Generar una propuesta educativa de promoción de la lectura mediada por tecnologías digitales destinada a adolescentes del nivel medio en la Biblioteca

Popular Municipal Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil de la localidad de Tandil, provincia de Buenos Aires.

### **Objetivos específicos**

- Describir los Entornos Personales de Aprendizaje de los/las adolescentes de las instituciones educativas que participan de la propuesta literaria mediada por tecnologías en la Biblioteca Popular Sala Abierta de Lectura así como sus representaciones en torno a las bibliotecas populares.
- Conocer los diferentes modos en que los y las adolescentes leen, escriben, producen conocimiento y participan con dispositivos tecnológicos y en escenarios digitales en los ámbitos formales y no formales.
- Propiciar prácticas de lectura y escritura creativa en una biblioteca popular a partir de narrativas inmersivas mediadas por tecnologías digitales que revalorizan los clásicos de la literatura universal.
- Analizar el impacto de la propuesta educativa mediada por tecnologías digitales como estrategia de promoción de la lectura destinada a adolescentes en el contexto de una biblioteca popular.

### **Abordaje metodológico**

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias de lectura y escritura mediadas por tecnologías en adolescentes del nivel medio, dentro del contexto de una biblioteca popular municipal. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2016) y Flick (2002), se adoptó una perspectiva multimetodológica que incluye la triangulación de datos como estrategia para asegurar la validez y profundidad en el análisis del fenómeno. Se recolectaron datos mediante encuestas, grupos focales, entrevistas con actores involucrados, observación directa de los encuentros inmersivos y participación de los estudiantes en foros en línea. Durante las pruebas pilotos del proyecto participaron tres grupos escolares provenientes de instituciones públicas y privadas de la localidad de Tandil.

### **Etapas de implementación<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Las etapas de implementación que se desarrollan a continuación fueron las empleadas con grupos pilotos pertenecientes al nivel secundario básico en 2024. Actualmente, el proyecto ha realizado modificaciones sumando a cursos del nivel secundario superior y ha implementado nuevas etapas e

La propuesta *Alicia en el país de la transmedia* se desarrolló en distintas fases articuladas entre sí:

1. **Diagnóstico inicial.**<sup>3</sup> Se aplicaron cuestionarios a estudiantes del nivel secundario con el fin de relevar sus Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), sus recorridos lectores y las representaciones que mantenían sobre las bibliotecas populares. Al respecto, cuando nos referimos a un PLE estamos hablando de un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, p. 7), por tanto conocer los PLE de los estudiantes implica poder aproximarnos a la forma en que ellos acceden a la información, las estrategias de lectura que implementan, las herramientas que utilizan y los entornos en los que interactúan como factor clave para el diseño de estrategias de acercamiento a dichos lectores. En la imagen 1 podemos observar a los estudiantes de la EEST N°2 realizar el diagnóstico en el aula previo al encuentro inmersivo.

2. **Diseño del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) y recursos educativos digitales.** A partir de los resultados del diagnóstico, se creó un EVEA en la plataforma Wix, denominado “*Alicia en el país de la transmedia*”. El mismo integró herramientas digitales como un espacio de foro, trivias, un mural colaborativo, pestañas con información contextual, un podcast en Spotify, un canal de YouTube y un chatbot conversacional que acompañó el encuentro inmersivo. El eje central fue la expansión del universo narrativo de Lewis Carroll, propiciando la construcción de recorridos lectores no lineales y colaborativos durante el encuentro sincrónico en la Biblioteca y de manera asincrónica, como podemos ver en las imágenes 1(interfaz del sitio web) y 2 (chatbot en Landbot.io).

3. **Encuentro inmersivo.** La experiencia se llevó a cabo en un espacio previamente ambientado con elementos alusivos al universo de *Alicia en el país de las maravillas* (carteles, relojes, naipes, escenografía y música de fondo), lo que generó desde el inicio una atmósfera inmersiva y lúdica. Los estudiantes participaron de un recorrido por diferentes estaciones temáticas, cada una asociada

---

intervenciones en colaboración con escuelas de Vela, Tandil y Villa Caci que no se encuentran detalladas en la presente experiencia.

<sup>3</sup> El subrayado en negrita de las etapas desarrolladas en este apartado es mío.

a un momento dado en ambas obras (la fiesta del Sombrerero, la partida de ajedrez, el jardín de la Reina de Corazones, la Casa del Espejo y el encuentro entre Alicia y la oruga). En cada estación, el chatbot conversacional invitaba a los lectores a observar el espacio desde una conexión sensorial (auditiva, olfativa, táctil, visual) para luego poder leer y producir poesía de manera colectiva. Los diversos lenguajes artísticos llevaban a la reescritura del clásico en clave contemporánea y el rol del mediador fue clave para facilitar el recorrido entre estaciones, estimulando el trabajo colaborativo y alentando la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos menos familiarizados con la lectura literaria. Cada producción era compartida en Instagram arrobando a la biblioteca y a través de un audio de Whatsapp de una comunidad virtual conformada para ese encuentro. Con esos audios luego se editaba el Podcast “Madriguera poética” que se encuentra en el sitio web. La combinación entre ambientación, narrativa expandida y uso de tecnologías favoreció la creación de un ambiente de lectura favorable (Chambers, 2007) como observamos en las imágenes 4, 5, 6 y 7.

**4. Trabajo asincrónico en el EVEA.** Finalizada la instancia presencial, se propuso la continuidad en línea a través de la plataforma, con actividades asincrónicas en foros, murales colaborativos, juegos en línea, entre otros, donde los estudiantes compartieron y expandieron sus producciones, como podemos observar en la imagen 8 (comentarios en el foro en línea) e imagen 9 (podcast “Madriguera poética” con los poemas realizados por los estudiantes de las escuelas participantes). Por otro lado, también las escuelas trabajaron con la valija viajera con diversas ediciones del clásico así como otros libros que mantenían una relación intertextual con la obra.

**5. Evaluación por Focus Group.** En esta instancia se recuperaron las respuestas obtenidas en el cuestionario de la etapa de diagnóstico previo a los encuentros así como los diálogos mantenidos con estudiantes y docentes de las escuelas participantes al cierre de cada participación inmersiva en la Biblioteca. Este relevamiento no sólo permitió corroborar las conceptualizaciones sobre las ventajas de generar ambientes de lectura mediados por tecnologías digitales que promovieran prácticas de lectura y escritura contextualizadas, sino que además

puso en evidencia las potencialidades y desafíos de la articulación entre escuela y biblioteca.

### **Conclusiones**

El presente trabajo ha permitido explorar y confirmar el potencial de las narrativas transmedia y las experiencias inmersivas como un puente efectivo para la formación de lectores adolescentes en el contexto de las bibliotecas populares.

En primer lugar, la elección de un clásico de la literatura desde un enfoque de narrativas transmedia permite romper con las estructuras tradicionales con las que es abordado en el aula, abriendo la posibilidad de que los estudiantes, desde un rol más activo como translectores, sugieran y elijan sus modos de apropiación e interacción para generar, en palabras de Frontera (2022), sus propias comunidades de sentido.

En segundo lugar, la propuesta desmitifica el estereotipo que relaciona a los jóvenes con la falta de lectura. En este sentido, la disposición de un ambiente de lectura inmersivo, el diseño de una plataforma multimedial en torno al clásico y la posibilidad de expandir el universo literario mediante un dispositivo tecnológico de uso cotidiano como el celular, hicieron que los grupos no solo estuvieran predispuestos a interactuar durante la experiencia, sino que también participaran activamente, dando voz a sus propias producciones.

En tercer lugar, la figura del mediador cumple un rol central para este tipo de propuestas. Debemos considerar, en términos de Rivera (2012), que el éxito de lograr un encuentro entre un lector y un texto se debe a la intervención cuidadosa del mediador, ya que es quien elige el texto que va a cautivar a sus lectores, quien diseña los recursos teniendo en cuenta los entornos personales de aprendizaje de sus estudiantes, y quien guía en el desarrollo de competencias y potencia dichos procesos de aprendizaje.

En cuarto lugar, para reforzar los lazos entre adolescentes y biblioteca es indispensable que la articulación entre los ámbitos educativos formales y no formales sea genuina, a través de lo que Trilla Bernet et al. (1998) conciben como relaciones de refuerzo y colaboración.

A modo de cierre, podemos decir que las bibliotecas populares tienen el potencial para convertirse en espacios de interpelación al sistema educativo formal, tendiendo puentes que oscilan entre lo presencial y lo virtual, navegan entre la tradición y la innovación, dialogan entre el canon literario y las culturas juveniles, se enmarcan entre lo institucional y lo comunitario, combinan lo analógico y lo digital, conviven entre el libro y las pantallas, y articulan entre la escuela y la biblioteca desde una mirada integral con el fin de lograr una transformación genuina de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta experiencia permitió visibilizar el trabajo continuo -y muchas veces silencioso- que realizan las bibliotecas populares y que está muy lejos de ser concebido dentro del imaginario que reproducen los medios. Al decir de Rivera (2012), las bibliotecas preferimos ser puentes antes que medianeras, sobre todo, puentes que habilitan prácticas de transformación social.

### **Tablas, imágenes y figuras**



Imagen 1. Etapa de diagnóstico con estudiantes de la EEST N° 2 de Tandil. Fuente: Imagen propia.



Imagen 2. EVEA plataforma web en el sitio WIX. Fuente: Lucero Walter, Eliana (2024). Alicia en el país de la transmedia. Interfaz [Imagen]. Fuente:

<https://bibliolucero.wixsite.com/narrativatransmedia>

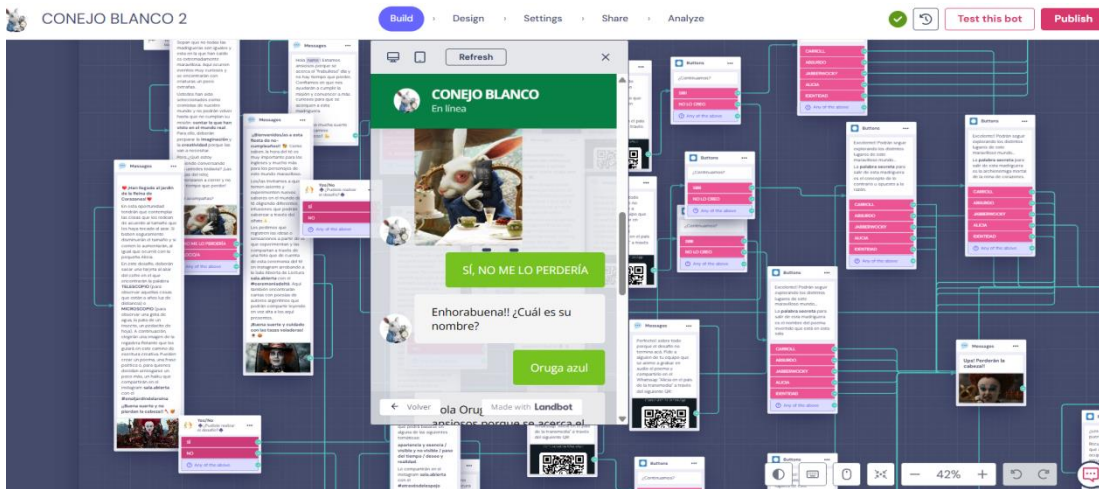


Imagen 3. Chatbot generado en [Landbot.io](https://landbot.io). Fuente: Imagen propia.



Imagen 4. Sala inmersiva “Bosque encantado”. Encuentro de Alicia y la oruga. Fuente: imagen propia.



Imagen 5. Sala inmersiva “La partida de ajedrez”. Fuente: imagen propia.




Imagen 6. Sala inmersiva “La fiesta del Sombrero”. Fuente: Imagen propia.




Imagen 7. Sala inmersiva “El jardín de la Reina”. Fuente: Imagen propia.

-----

... 


Mi opinión: esta sala de lectura fue una idea interesante para mi, ya que es algo que no había hecho hace mucho. Las salas de interacción con los adolescentes ayuda mucho a la formación de la etapa adolescente. Soy estudiante de la tec2 y me gustaría una propuesta con Willy Wonka y la fábrica de chocolates. El libro me gustó al igual que sus adaptaciones.

-----




la verdad muy buena, me fasino y puede conectar a chicos con la biblio y hacer juegos como estos viendo libros clásicos están muy buenos. Como una idea sugiero encerrar a un grupo en una sala y que tengan que descubrir pistas para poder escapar. tec2, me gustaría Pinocho.

-----




Fue una gran experiencia me encantó como estaba decorado y el ambiente también como estaban con vos y te ayudaban, a mi me gustó mucho el espacio de el consejo y a mi me gustaría que hagan algo igual con el principio

-----



Estuvo muy buena la experiencia, me gustó mucho la Sala de el bosque encantado y estuvo buena la propuesta. El próximos clásico me gustaría que sea El Principito, alumnas de Begoña

-----



Estuvo bueno e interesante, muy linda experiencia y me gustaria el proximi clasico estaria bueno que sea el principito

Imagen 8. Comentarios en el foro en línea. Fuente: Lucero Walter, Eliana (2024). Alicia en el país de la transmedia. Interfaz [Imagen]. Fuente: <https://biblioelianalucero.wixsite.com/narrativastransmedia>

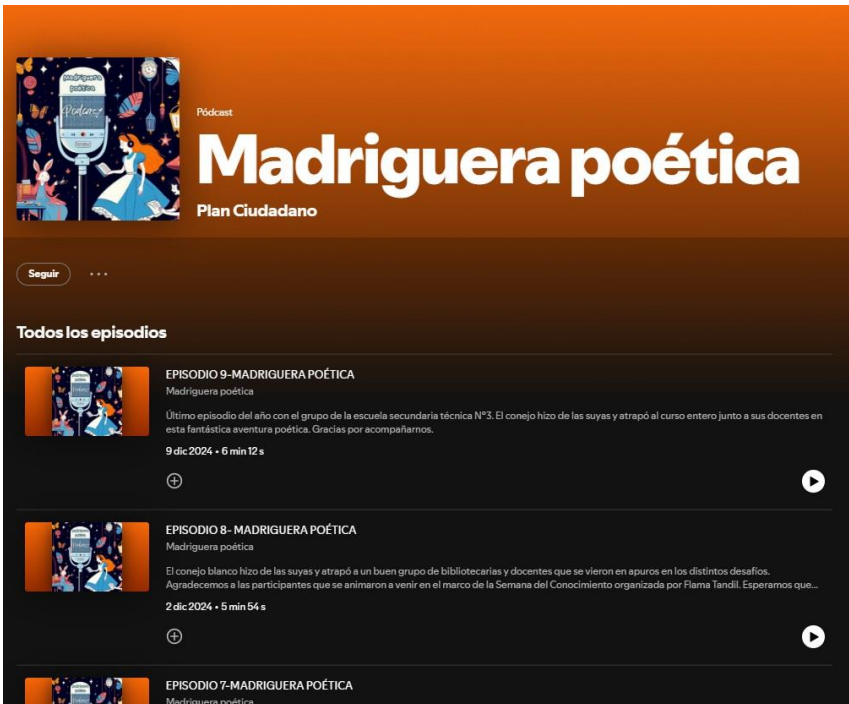


Imagen 9. Expansión transmedia. Podcast “Madriguera poética”. Fuente: Spotify. Interfaz

[Imagen].Fuente: <https://open.spotify.com/show/4FM1FEkgTcZdPKlp2kJqwI>

## Referencias bibliográficas

- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Universita degli studi.  
[https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%26c3%b1eda\\_2\\_010.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%26c3%b1eda_2_010.pdf)
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Cabal, G. B. (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes?* Coquena.
- Chambers, A. (2008). *El ambiente de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Frontera, C. (2022). *E-ducadores transmediáticos: docentes que (r)evolucionan el aula*. Bonum.
- García Gual, C. (23 de octubre de 2016). Los clásicos nos hacen críticos. *El País*.  
[https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476978146\\_824729.html](https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476978146_824729.html)
- Genovese, A. (2023). *Abrir el mundo desde el ojo del poema*. Fondo de Cultura Económica.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lion, C. (2017). Capítulo 1. Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico En Lion, C. (comp.) *Aprendizaje y tecnologías: habilidades del presente, proyecciones de futuro* (pp. 17-34). Noveduc.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 5 (1), 1-8. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/386/3861886014/3861886014.pdf>
- Rivera, I. (6 de junio de 2012). *¿Medianera o puente? La cuestión de mediar entre las personas y los libros*. [Presentación]. Ponencia presentada en la Biblioteca Infantil y Juvenil "Juanito Laguna" (UTE-CTERA), Buenos Aires, Argentina.
- Scolari, C. A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En José Antonio Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España. [https://www.fge.es/lalectura/docs/La\\_Lectura\\_en\\_Espana.pdf](https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf)
- Trilla Bernet, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

**La ficción entra en las aulas y nos pone en movimiento.  
Relato de experiencias interdisciplinarias y entre niveles**

Flavia Krause<sup>1</sup>

Luciano Mansur<sup>2</sup>

Cecilia Zazzali<sup>3</sup>

*Quiero tiempo pero tiempo no apurado  
tiempo de jugar que es el mejor  
por favor, me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador.*

María Elena Walsh

### **Introducción**

Hace tiempo que una de nuestras preocupaciones es la división que existe entre los saberes que se instalan en la escuela primaria.<sup>4</sup> Las artes, lo lúdico y lo corporal tienden a quedar en un espacio marginal para la organización del tiempo y, por tanto, en la formación docente no está previsto que sea de otro modo. Quienes ingresan a las Escuelas Normales para formarse como docentes no esperan tener que poner sus

---

<sup>1</sup> Profesora de literatura infantil en profesorado 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). Correo: flavia.krause@bue.edu.ar

<sup>2</sup> 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). Correo: Jose.mansur@bue.edu.ar

<sup>3</sup> Profesora de Enseñanza de Prácticas del Lenguaje en profesorado de Caba para educación Primaria e Inicial. Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Posee una Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Especialización Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Correo: maria.zazzali@bue.edu.ar

<sup>4</sup> Dice la Chiqui González: ¡Cómo no íbamos a heredar esa división en la escuela si nos indicaban: estas son las materias para ser buen alumno que tienen que ver con la ciencia y el razonamiento, y estas son las materias para la experiencia estética o la educación física!

cuerpos en acción ya que está naturalizado que la tarea que desarrollarán consiste en transferir contenidos sin involucrar la subjetividad ni lo corporal.

Es desde esta inquietud, y desde la certeza de que solo aquello que pasa por el propio cuerpo puede convertirse en saber, que venimos desarrollando una serie de trabajos interdisciplinarios en la Escuela Normal Superior N°10 (CABA) entre las asignaturas Literatura, Títeres y Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y el Departamento de Aplicación o Escuela Primaria. Nuestra propuesta intenta generar un espacio colectivo, para que los/as estudiantes puedan atravesar y entramar las experiencias artísticas en sus prácticas diarias y luego puedan llevarlas a sus aulas.

El año pasado en las XXIV Jornadas de Jitanjáfora “La literatura y la escuela” contábamos sobre una propuesta conjunta, de colaboración y escritura, donde el foco estaba puesto en la articulación entre asignaturas del profesorado: títeres y literatura. De esa tarea surgía una impronta potente:

Las/os estudiantes pudieron reconocer la importancia del arte [...] para su formación personal y académica, sus posibilidades de construir ficción, de su rol en la mediación e interpretación de lo teatral en el aula como actitud docente para el desarrollo de propuestas pedagógicas [...].

Entonces, se nos instaló como idea y deseo que trabajar desde el arte en las aulas genera desafíos y a la vez permite construir un camino que se hace en el entramado de la propia formación, y por tanto decidimos expandir las acciones. Se sumaría al laboratorio de experiencias una asignatura más para la tarea de jugar y de simbolizar.

Nos propusimos dos experiencias. Una continuaba entre Títeres y Literatura. Pero a diferencia de las anteriores, ya no nos ceñimos al guion literario como eje vertebrador, sino que se comenzaron a confeccionar los títeres (bocones) y, en función de los personajes que se visualizaban en esa hechura, se escribió el guion. La otra, que reunía Prácticas del Lenguaje y Títeres, incorporó el kamishibai y la adaptación de una historieta de la que surgirían los personajes y el conflicto.

### **Desarrollo: algunas consideraciones previas**

Las/os estudiantes del profesorado se anotan para cursar el Taller de títeres y suponen que en ese espacio confeccionarán títeres y nada más. Sin embargo, con el correr de los

encuentros, se enteran de que además ese títere formará parte de una obra que se presentará en público. Allí es el momento en el que tiene lugar la primera resistencia a poner el cuerpo. Esta resistencia es aún más crítica en las otras asignaturas. Los/as estudiantes de Literatura y de Prácticas del Lenguaje solo esperan tener asignaturas de lectura y de estudio. Se acercan con temores y deseos a espacios donde suponen van a “estudiar” sin poner sus cuerpos en movimiento. A su vez, imaginan que no deberán escribir ni leer en público. Lejos están sus mentes de espacios donde la clase se abre al exterior.

Por su lado, las/os estudiantes que participan del Taller de títeres tienen que desarrollar herramientas de disociación. Eso significa que deben pasar el foco de presencia al títere para que no se confunda con la del docente. Es muy desafiante ya que implica jugar e ir tomando conciencia de algunos procesos que son complejos. Es así como, con el correr del taller, en algún momento, inevitablemente tienen que “poner el cuerpo”, y no solo eso, sino además jugar con un muñeco. Más tarde, a este desafío se le suma actuar para un “público infantil”, cuando se exhiben las obras con los/as niños/as del nivel primario de la escuela. Esto implica llevar a cabo una exposición fuerte, mediada por un títere, pero, poner en juego lo aprendido en un aula con espectadores/as que estarán atentos a lo que se les ofrece.

Las infancias se divierten mucho viendo a las/os adultas/os jugando de tal modo, y las/os estudiantes rompen todos sus prejuicios, pero también se sorprenden de sí mismas/os.

### **Experiencia 1: Literatura y títeres. Los títeres bocones y la improvisación**

En un principio es preciso explicar brevemente el proceso propuesto para la producción de los títeres llamados títere de boca, bocón o muppet, ya que esto condicionó el modo de trabajo posterior. El títere que decidimos utilizar tiene, en nuestro caso, dimensiones grandes, una gran cabeza con un cuerpo hasta la cintura que el/a titiritero/a maniobra como si fuera un segundo cuerpo propio.

Para la construcción de la cabeza, el proceso es muy diferente al del títere más conocido con cabeza redonda a la que se le van añadiendo rasgos. En este caso, los

bocones nacen a partir de un cartón doblado que será la boca, al que se le irán añadiendo papeles de diario abollado. En esta oportunidad, optamos por ir creando un personaje a partir de lo que se va percibiendo en este proceso mismo de construcción. Sin una manera de realizarlo, en el momento el trabajo se transformó en un “juego de la forma”. En función de lo que percibía en ese moldeado quien estaba realizando el títere, se iba configurando qué personaje sería. Es así como, una vez elegido, su realización y confección continuó con cinta plástica y por encima la cola y el papel en capas sucesivas para terminar de realizar la cabeza. Esta forma de creación del personaje/títere no tuvo un plan previo y esto condicionó la obra. La escritura del guion se realizaba en función de ese personaje y los otros que se iban creando. Es por eso que la obra fue construyéndose a partir de una improvisación entre los títeres bocones que se habían realizado junto a las estudiantes de literatura que iban tomando nota y añadiendo comentarios.

En principio, la diferencia entre el títere bocón y el títere tradicional con boca fija es que presenta una complejidad mayor al momento de hablar debido a que es imprescindible mover la boca al ritmo del parlamento. Técnicamente esto se llama *lipsync*, es decir, la sincronización entre la palabra enunciada y las aperturas de la boca del títere.

La palabra en el títere es falsa, aunque sea una obviedad no tan obvia, que luego se explicará, en cambio para los/as docentes es parte de su naturaleza. Eso implica un trabajo con el habla, porque si bien el docente va a mover su boca para emitir el sonido que el títere va a “enunciar”, depende de ciertos aprendizajes. Un segundo punto es la elección de esta técnica. El docente del Taller de títeres prefiere que los/as estudiantes no trabajen ocultos como suele hacerse con el títere tradicional. Esto implica que no se podrán ocultar detrás de un retablo, o, en las escuelas, detrás de alguna tela o de las estructuras que se arman para tal fin. Allí, solo se ve el títere, en una convención de “ilusión”, porque pareciera que se mueven solos.

Muy por el contrario, el trabajo con el títere bocón es a la vista, el cuerpo está a la vista y, es más, comparte la mitad de su cuerpo físico con el del títere. Este tipo de títere entonces es sumamente complejo y obliga a implicar el cuerpo mucho más que el

tradicional: es preciso mover la boca del títere al ritmo del parlamento y, a la vez, mover el cuerpo del títere con el propio cuerpo sumado al peso de la cabeza que produce incomodidad luego de sostener por un tiempo prolongado el hombro y brazo en una posición antinatural.

Finalmente, los/as estudiantes crearon numerosos bocones muy variados y al momento de pensar en un guion, se resolvió ir elaborándolo a partir de sucesivas improvisaciones. La obra resultó ser un viaje en un colectivo (bondi) en el que los/as pasajeros/as títeres bocones iban subiendo y se producían diferentes situaciones cotidianas. Hacia el final, subía un mono que les robaba a todos/as los/as pasajeros/as y, en ese momento, otra pasajera/títere embarazada descubría que el ladrón era su novio, padre de su bebé. Esta secuencia fue lo más comentado luego en un intercambio que se produjo con los/as espectadores niños/as del nivel primario.

Esta obra se presentó en un primer momento con adultos/as que concurrieron a la escuela para el acto conmemorativo de los 110 años del Normal. La función resultó bien, aunque las/os mismas estudiantes decidieron implementar algunos cambios para mejorar la obra. Y fue luego, en clase, que se abrió un debate acerca de si era adecuado o no ese guion para los/as niños/as de primaria. Luego de informar a las autoridades del nivel en qué consistía la obra, se decidió presentarla sin recortes en el guion.

Luego de la función con los/as niños/as del nivel primario, que despertó interés y entusiasmo, se realizó una charla entre la audiencia y los/as estudiantes/títeres que habían actuado. Fue muy interesante la forma en que los/as niños/as fueron discutiendo con intervenciones como:

- ¿Por qué abandonaste a tu novia en este momento?-le preguntó una niña al mono ladrón.
- Estaba asustado-le respondió el estudiante desde su personaje títere.
- Déjalo, no vale la pena-le recomendó otra niña a la estudiante que hacía de títere embarazada.

El intercambio sumó muchas otras intervenciones que mostraron el interés genuino de las infancias por conversar sobre estos temas que abordan cuestiones que involucran la ESI. La charla se extendió bastante entre participantes del nivel terciario con el nivel

primario y fue indudablemente la ficción la que propuso poner en escena una situación nada ajena a la realidad que muchos consideran “adulta”.

### **Experiencia 2: Prácticas del lenguaje y títeres. La historieta, los títeres y el kamishibai**

En esta experiencia la propuesta fue diferente, ya que iniciamos con una historieta como soporte, y un nuevo recurso se sumaba a la puesta en escena: el kamishibai. Los títeres, además, eran los tradicionales contruidos especialmente para el guion.

En las primeras clases, todo parecía ir sobre rieles, sin embargo, en el transcurso de las semanas, los títeres que se fueron confeccionando condicionaron la trama que debió sufrir algunas reescrituras y esto puso de manifiesto la necesidad de consensuar y de hacer. Entonces, las primeras resistencias se manifestaron en la pasividad en las clases y la mudez que implica un trabajo arduo de pactar una y otra vez el trabajo que había que realizar.

La dinámica en los encuentros entre el Taller de títeres y las Prácticas del Lenguaje se convirtió en una escena que no avanzaba. En varios encuentros se repitió la tensión: definir qué mostrar y qué contar en paralelo a la actuación. La experiencia requería un ensamblado de técnicas y mucho diálogo entre los/as participantes y que la obra funcionara de forma armónica. La situación llegó al extremo de requerir la intervención cercana a la imposición por parte de quienes dictamos las materias. De aquella escena primigenia, donde fluían acuerdos y palabras, se cerró con una especie de “tarea obligatoria para la clase que viene”. De esa manera pudimos tener unas cuantas láminas con técnicas encontradas (acuarelas, imágenes más estereotipadas y diseños resueltos por la IA) y unos relatos escritos por los/as docentes a cargo.

La obra, finalmente, fue presentada por primera vez, a sala llena en la jornada institucional, igual que la obra de los bocones. Una estudiante hasta se animó a tocar su teclado en vivo. Luego, el turno de la presentación en primaria, y la resistencia del mundo adulto se transfirió a los/as docentes que consideraban casi una pérdida de tiempo un relato con títeres para los más grandes de la escuela. Sin embargo, los/as niños/as recibieron la propuesta de manera amorosa y comprometida.

## Conclusión

Estas vivencias nos suscitaron una serie de preguntas donde el eje principal era la manera en que la ficción ingresa en el aula y se instala más allá del marco de sí misma.

Lejos de alcanzar certezas, se abren interrogantes para seguir haciendo:

- ¿Cómo el intercambio posterior amplifica la escena de la conversación entre lectores/as ya que, ahora, quienes responden son los propios personajes?
- ¿Algo del cuerpo en escena generó que las respuestas vinieran desde el personaje mismo?
- ¿Por qué la resistencia de los cuerpos y de la acción en la composición de la obra y luego en la recepción por parte del mundo adulto?
- ¿Cómo funciona la máscara para retornar al estado lúdico en donde nos encontramos integrados, y no disociados mentalmente?
- ¿Qué lugar ocupa el juego simbólico en la primaria?
- ¿Cuáles son las charlas que se habilitan por la ficción y cómo puede generar un espacio transversal para la ESI sin forzarlo?

Descubrimos, también, cuán necesario es soltarse y abandonar los lugares que protegen a los/as adultos/as de sus voces limitantes y, entonces, allí aparece el juego que permite cobrar vida a los personajes. El grupo que está espectando comienza a disfrutar, reírse y, a su vez, eso le da confianza a quien está actuando. Entonces el juego restaura algo que parece que en algún momento de nuestras trayectorias se había desvanecido.

Esos meses de trabajo conjunto son los más hermosos de las clases, porque ya estamos en un plano avanzado de la ficción y de la acción colectiva. De alguna manera anulamos la cabeza adulta, y al estudiante no le queda otra cosa que poner en movimiento su títere. Y la clase es una verdadera fiesta. Se vuelve orgánica, una práctica viva docente.

## Sueños de libertad en el Pabellón 1 A., Unidad Penitenciaria 43 de González Catán

Clarisa Abaúnza<sup>1</sup>

Adolfina Deliantoni<sup>2</sup>

Marcela Lucas<sup>3</sup>

*Pobres de nosotros si olvidamos que somos parte de un telar.*

Bodoc Liliana, *Los días del Venado.*

### Presentación

El título de esta comunicación testimonia los sueños de cien hombres en contexto de encierro y de siete mujeres anhelantes de que la literatura nos incluya a todos. Por otro lado, es el título del último libro publicado desde la Unidad Penitenciaria 43 de González Catán, a partir del taller de lectura y escritura literaria en el Pabellón 1 A (Imagen 1).

La experiencia que queremos compartir, iniciada en octubre de 2022, se enmarca en el proyecto *Pabellones literarios para la libertad* del Ministerio de

---

<sup>1</sup> Clarisa Andrea Abaúnza. [clarisabaunza@gmail.com](mailto:clarisabaunza@gmail.com) Animadora sociocultural y fundadora y directora de la Biblioteca Popular Virrey del Pino. Maestra de Educación Primaria y Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos. Especialización en Educación en Contexto de Encierro (Universidad Nacional del Este). Bibliotecaria Escolar y Profesional (ISFD y T N° 35), Bibliotecaria Profesional especializada en Literatura Infantil y Juvenil. (Instituto SUMMA). Diplomatura en Gestión de Políticas Culturales (Universidad Nacional de Avellaneda) y Diplomatura Académica en Cultura, Territorio y Gestión (Universidad Nacional de Avellaneda).

<sup>2</sup> Adolfina Deliantoni. [adolfinadeliantoni@yahoo.com.ar](mailto:adolfinadeliantoni@yahoo.com.ar) Animadora sociocultural y co-fundadora de la Biblioteca Popular Virrey del Pino. Docente de maternal, Maestra de Educación Inicial, Maestra de Educación Primaria y Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos. Especialización en Educación de Adultos y en Contexto de Encierro Bibliotecaria escolar. Especialista en literatura infantil y juvenil (Instituto SUMMA). Narradora oral (Instituto Argentino de Narración Oral: ADENO).

<sup>3</sup> Marcela Fabiana Lucas. [profmarcelalucas@gmail.com](mailto:profmarcelalucas@gmail.com) Animadora sociocultural y Coordinadora de Talleres literarios en La Cachirula, espacio Cultural de Ciudad Evita. Integra el colectivo Autores de La Matanza y la Cátedra Abierta Intercultural (Universidad Nacional de Luján). Profesora de Castellano, Literatura y Latín; Especialista en Ciencias del Lenguaje (INSP Joaquín V. González). Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria con especialización en Literatura Infantil (Fundación M. Giardinelli). Diplomada en Literatura infantil (Universidad Nacional de Villa María Córdoba). Maestranda en Literatura para niños (Universidad Nacional de Rosario).

## ACTAS 2025

Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, creado durante la gestión del Dr. Julio Alak. Un juez, Roberto Conti, coordinó el primer pabellón; actualmente, hay más de ciento sesenta y, con ellos, las estadísticas exhiben la reducción de la violencia en contextos de encierro.

Las mujeres que asistimos todos los lunes<sup>4</sup> a coordinar el taller sentimos el *Pabellón Libertadores Literarios* como un espacio vivo, donde los participantes disfrutaban la lectura compartida, exploran la escritura, crecen en la lectura y la escritura *junto con* otros. Vivimos estas prácticas como derecho, creemos en el poder de la palabra y, sobre todo, que siempre es posible lo posible.

**Desarrollo**

Quienes cada lunes coordinamos el *Taller Libertadores Literarios* provenimos de la Biblioteca Popular Virrey del Pino y de La Cachirula, espacio cultural de Ciudad Evita. Entre semana, dejamos propuestas y el taller es coordinado por Marcelo A. y David V., hombres privados de la libertad. Juntos, sostenemos prácticas de lectura que se apoyan en distintas perspectivas teóricas, especialmente, en la Pedagogía de la lectura, la Lectura en Voz Alta y la Experiencia de Lectura. El marco teórico-metodológico del taller de escritura creativa se asienta en propuestas de Bratosevich (2001), Alvarado y Pampillo (1988), Andruetto y Lardone (2011), Quirós (2022).

Desde la Pedagogía de la Lectura sembramos la semilla del deseo de leer, acompañamos el crecimiento de lectores, iniciamos hábitos de quienes no leen aun, fortalecemos los de quienes ya leen, con recursos teóricos y prácticos (Giardinelli, 2020).

Las mediadoras invitamos a los lectores a desplegar estrategias de lectura, a leer considerando los contextos, para que no consuman textos pasivamente; se los apropien, los interpreten, deslicen su fantasía, sus deseos y angustias entre las líneas, y se reconstruyan (Petit, 2001). Tratamos de socializar, democratizar la práctica y el disfrute de la literatura como el camino más firme y seguro para hacer que aquellos que por las más diversas razones y circunstancias aún

---

<sup>4</sup> Además de quienes firman esta ponencia, participan del Proyecto como co-coordinadoras: Adriana García, Marcela Ortiz, Silvina Pérez y Mónica Ravena.

## ACTAS 2025

permanecen alejados de los beneficios y de los placeres que ofrecen los buenos libros, lo puedan hacer y, sobre todo, deseen hacerlo.

La trayectoria de 25 años de la Biblioteca Popular Virrey del Pino posibilita seguir, con libros al alcance de cada tallerista, a autoras/es e invitarlos, esperarlos y prepararnos para su visita en el penal. Hemos compartido encuentros con Paula Bombara (2023), Laura Escudero Tobler y Juan Solá (2024). Este año esperamos recibir a Laura Devetach, Istvansch e Iris Rivera. Esto potencia notablemente el taller.

Ahora bien, la Pedagogía de la lectura requiere, entre otras prácticas, la Lectura en Voz Alta (LVA), "una de las más baratas, simples y antiguas herramientas de enseñanza" (Trelease, citado por Giardinelli, 2020, p. 7). En el pabellón, el rol de la voz es central no solo en la lectura, sino en la escucha y en la conversación poslectura. La entonación, la adecuada pronunciación, el ritmo, la modulación en los tonos, todo le confiere significado y trascendencia al texto literario. La lectura en voz alta de los talleristas se concreta sin obligación, sin correcciones, alentando el deseo de leer. Y se respeta con la escucha atenta.

Leer y escribir nos dan la posibilidad de transformar y de ser transformados. Cada lector desde su óptica y sus sentimientos: "Logra abrir espacios, ejercer su libertad, su pensamiento, afinar sus emociones y afectividad." Devetach (2009, p. 17),

En los encuentros dejamos que los textos penetren en nosotros, nos permitimos el asombro, la duda. Concebimos la situación de lectura como experiencia, como un acontecimiento que no puede ser causado ni anticipado; lo único que tenemos que hacer es cuidar que se den determinadas condiciones de posibilidad. Desde esta mirada, los lunes son una ocasión de "aventura" y de "incertidumbre" (Larrosa, 2006, pp. 104-105).

Los itinerarios que vamos escogiendo contienen literatura catalogada como infantil, tanto como para jóvenes y adultos. La literatura cuando es buena, siempre tiene algo para contarnos. No solo elegimos la canónica (Cortázar, Vasconcelos, Quiroga, Storni, Andruetto, Rivera, Devetach...) sino la de los bordes (escritores desaparecidos, literatura de pueblos originarios, géneros como el landays -afgano- u otros). De ninguna manera guían las elecciones propósitos

## ACTAS 2025

moralizantes; escogemos libros “que contribuyen, desde lo lingüístico, lo ético y lo estético, al reconocimiento y a la aceptación de la diversidad y pluralidad de la condición humana” (Yaniselli, 2021, p. 8) porque entendemos que la buena literatura nos posibilita traspasar los límites de lo real y recrear mejor el mundo que habitamos, que nos aloja (y a veces nos des-aloja).

El “placer” en la lectura nos atraviesa. Coincidimos con Montes (1999) y Andruetto (2009), en que dicho placer no proviene de textos sencillos, cómodos, de la “lectura de almohadón”, sino todo lo contrario: el placer requiere un esfuerzo cognitivo; incluso, puede generar incomodidad, preguntas.

En el taller, *leemos para, con y junto a* (Yaniselli, 2020), *conleemos* (Mata citado por Carmona, 2019). Valoramos la capacidad de los hombres de recordar y reflexionar sobre lo leído, juntos hablamos de los textos, sobre y a partir de ellos. Con la lectura en voz alta y la escucha, los talleristas imaginan, entienden, recuerdan, sienten placer, establecen relaciones, se transforman como sus testimonios lo confirman: “Los lunes salgo en libertad condicional” (Marcelo), “Ustedes sacan el lobo que tenemos adentro” (Carlos), “Mi mujer dice que ahora tengo mejor vocabulario” (Mariano), “Este cuento lo escribí con mi hija en la visita” (Rubén).

Disfrutamos la multidimensionalidad de la literatura, reflexionamos sobre las formas que se eligen para decir con palabras y con silencios. Después, algunos hilos o pespuntos de esas tramas nos sirven como “piedra en el estanque” (Gianni Rodari, 1973) para que los participantes también ejerzan su derecho a escribir. La escritura, como un bien común, se constituye en un espacio de resistencia activa, en el que luchamos por la transformación de los fines impuestos por la sociedad de consumo. Las producciones de cada tallerista circulan entre nosotros (y por fuera), se leen, con el mismo respeto que las de autoras/es consagradas/os. Tratamos de transformar el espacio de encierro, “crear un lugar habitable, un refugio abierto” (Porta, 2021). En el proceso de escritura “...se experimenta (...), se discute y se toman posiciones plurales sobre eso que se experimenta, se desestima la tentación de clase magistral y la voz iluminada que posee la verdad sobre la literatura.” (Bratosevich, 2001, p. 15). El lenguaje es el punto de partida, como detonador, como desencadenante de nuestra inventiva, para entregarnos a

**ACTAS 2025**

él, para “decir”.

La tarea de quienes coordinamos es la de “estimular, considerar, cuidar y alimentar el producto” (Andruetto y Lardone, 2011, p. 19), propiciar el crecimiento de los textos, aportando la experiencia en la búsqueda, pero nunca condenando o censurando. Se prueban rumbos diversos, alrededor de un género o varios. Se acude al diálogo intertextual, a consignas de completamiento, al préstamo de frases de otros, o de estructuras, al collage con lo propio y lo ajeno. Si se quiere ahondar en una perspectiva narrativa o descriptiva, la propuesta es sumergirse en la ampliación, en la variación, en los efectos, en las voces narrativas... Las consignas están siempre para servir de estímulo a la exploración. “Toda consigna es una apuesta, ya que el juego consiste en provocar desentumecimientos, incursionar por lo hasta ahora no sólito: probarse con paletas antes desatendidas por uno” (Bratosevich, 2001, p. 97).

En este proceso, los talleristas produjeron libros artesanales con distintos formatos: abanicos literarios, libros objeto, fanzines, libros de cartón con técnica de collage, poemas infinitos (Imagen 2). Los mismos son compartidos en escuelas, institutos de formación docente y /o en encuentros culturales que desarrollan tanto la Biblioteca Popular Virrey del Pino como el centro La Cachirula. Incluso libros plegables fueron pensados, diseñados y escritos para regalar a niñas y niños internados en el Hospital Balestrini, donde nuestros espacios también llevan actividades en torno a la literatura (Imagen 3). Por último, hemos publicado dos libros con la editorial Punto aparte: *Pensamientos sin barreras* (2023) y *Sueños de libertad* (2024) (Imagen 4).

La actividad de las coordinadoras es ad honorem y, además de contar con el apoyo de sus respectivos espacios culturales, cuenta con frecuencia con donaciones de cuadernos, colores, lapicera, hojas, revistas, libros, que permiten sostener la tarea.

**Algunas conclusiones**

El taller se conforma como encuentro entre lectores/escritores y coordinadoras; entre la literatura consagrada y la literatura que crece desde abajo; entre lo que nos duele, nos pesa y nos libera, en un ambiente de escucha mutua en el que la

**ACTAS 2025**

lectura y la escritura ocupan el lugar de la creación y la recreación de la vida misma.

La lectura en voz alta, placentera, estimulante, y la escritura en comunidad ponen en juego la imaginación de hombres privados de la libertad, sus emociones, sentimientos. Ellos disfrutaban de las diferentes tramas, de recursos variados. El recorrido nos permite ingresar y permanecer “de manera amorosa y desinteresada, en el precioso territorio de la fantasía y la ensoñación”, “y sobrellevar, con calidad, dignidad y belleza, nuestra limitada existencia terrenal” (Yaniselli, 2021, p. 9).

Particularmente, esperamos cada lunes pues la literatura nos ofrece la oportunidad de “pensar sobre la vida humana, de cosentir las emociones de otros” (Mata, 2014, p. 15) y con otros.

Esta experiencia posibilita y enriquece la interacción de hombres con la literatura compartida, muchos de los cuales no están aún alfabetizados. Cada encuentro se enriquece con las experiencias lectoras y de vida de quienes participamos, y con nuestras maneras de ser y sentipensar en el mundo. Igualmente, permite el diálogo entre el contexto de encierro y el de libertad, construye puentes de amorosidad entre ambos.

**Tablas, imágenes y figuras**

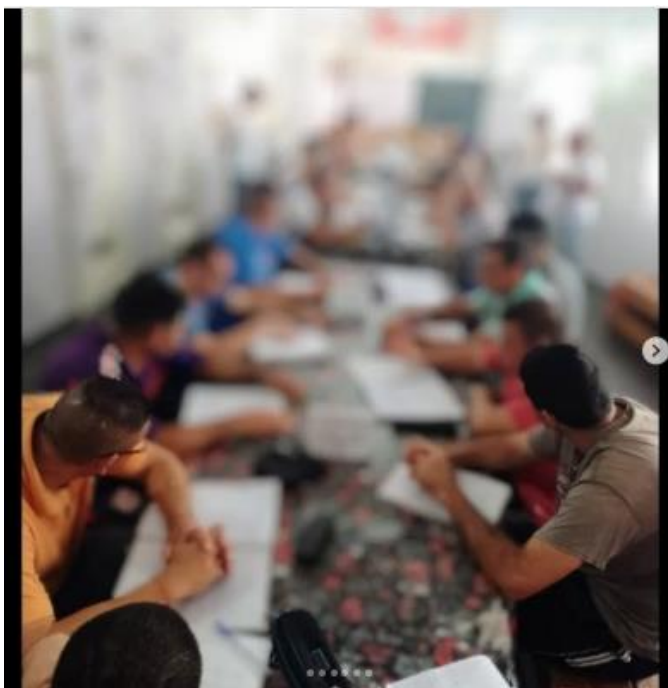


Imagen1.Foto del Pabellón Literario 1 A. Unidad Penitenciaria 43.Instagram:  
@lacachirulaespaciocultural.<https://n9.cl/fmpo7>



Imagen 2. Foto de Libro plegable entregado en el Hospital Balestrini con motivo del día del niño. 23  
de agosto de 2025.Instagram @lacachirulaespaciocultural.

[https://www.instagram.com/p/DNq7NkNwsAz/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/DNq7NkNwsAz/?utm_source=ig_web_copy_link)



Imagen 3. Foto de Libros artesanales en la presentación de Sueños de Libertad. Facebook: La Cachirula, 29 de mayo de 2025. <https://n9.cl/y5cggs>



Imagen 4. Foto de los libros publicados por el Pabellón Literario. Facebook La Cachirula: 29 de mayo de 2025. <https://n9.c/tafeu>

### Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Coquena.
- Andruetto, T. & Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.
- Andruetto, T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Bratosevich, N. (2001). *Taller Literario (Metodología / Dinámica Grupal / Bases Teóricas)*. Edicial.
- Carmona, R. (2019). Por qué deberías leer más en voz alta (o pedir que te lean). En *Diario La Vanguardia*. Barcelona, España.

**ACTAS 2025**

- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Devetach, L. (2009). Conferencia inaugural del 14° Foro internacional por el fomento del libro y la lectura, Chaco, Resistencia, agosto de 2009. En: *El Fomento del Libro y la Lectura/11*, Chaco, Fundación Mempo Giardinelli.
- Giardinelli, M. (2020). Lectura en voz alta. Literatura, mediación y escucha. Fundación Mempo Giardinelli, Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria.
- La Cachirula, espacio cultural (2024). Foto 1: Pabellón Literario 1 A, Unidad Penitenciaria 43. 18 de marzo, La Matanza. En Instagram: <https://n9.cl/fmpo7>
- La Cachirula, espacio cultural (2025). Foto 2: Libro plegable entregado en el Hospital Balestrini con motivo del día del niño. 23 de agosto, La Matanza. En Instagram: [https://www.instagram.com/p/DNq7NkNwsAz/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/DNq7NkNwsAz/?utm_source=ig_web_copy_link)
- La Cachirula, espacio cultural (2025). Fotos 3, Libros artesanales en la presentación de *Sueños de Libertad*. Foto 4. Libros publicados por el Pabellón Literario. 29 de mayo. Universidad de La Matanza. En Facebook: La Cachirula: <https://n9.cl/y5cggs> y <https://n9.cl/tafeu>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Revista *Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Mata, J. (2014). Lo que sucede con los libros es algo trascendente. Entrevista de Juan Domingo Argüelles, en *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. Editorial Océano.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y en defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura.
- Porta López, N. (2021). Sugerencias para una buena mediación. Fundación Mempo Giardinelli, Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria.
- Quirós, M. (2022). *Ahora escriba usted*. Factotum ediciones
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Editorial Argos Vergara (traducción al español de Joan Grove Álvarez).
- Yaniselli O., Dri, O., y Giardinelli, M. (2020). Sobre leer y ser lector. Diferentes concepciones de Lectura. Fundación Mempo Giardinelli, Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria.
- Yaniselli, O. (2021). La preeminencia de la lectura literaria para una nueva Pedagogía de la Lectura. Fundación Mempo Giardinelli, Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria.
- Yasinelli, O. 2020. Una acotación acerca de la lectura en Voz Alta. *25º Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura*, Fundación Mempo Giardinelli.

## Un verano, bajo la sombra del árbol. Una experiencia de promoción de la lectura desde el programa Redes para la Crianza.

Ayelén Rocío Araujo

Vanesa Andrea Saúl

Florencia Sandoval<sup>1</sup>

### Introducción: sobre el dispositivo de promoción de la lectura

*“La formación de un lector no debería empezar por el libro ni la lectura, sino por la sensibilidad y la imaginación”*

Javier Magistris

La experiencia que elegimos compartir fue parte de una propuesta desarrollada desde el Programa Redes para la Crianza, de la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia de Quilmes, acontecida durante los meses de febrero de 2024 y 2025 en el barrio La Resistencia de Ezpeleta, Quilmes.

---

<sup>1</sup>Ayelén Rocío Araujo: Es trabajadora social graduada de la UNLP y egresada de la Especialización en Intervención Social con niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la UNLP. Actualmente se desempeña como coordinadora del programa Redes para la Crianza de la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia de Quilmes, y como orientadora social en una escuela primaria de Quilmes.

Vanesa Andrea Saúl: Psicóloga Social egresada de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM), Educadora. Estudiante en nivel superior de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) Desde el año 2009 trabaja en el Equipo de Territorio de la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia de Quilmes. En la actualidad se desempeña en la coordinación del programa Redes para la Crianza y en el Programa Socioeducativo del Ministerio de Educación de Provincia en el B°lapi de Bernal Oeste, Quilmes.

Florencia Daniela Sandoval: Es docente de Educación Artística Visual recibida de la E.M.B.A (Escuela Municipal de Bellas Artes) de Quilmes y licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Desarrolla la colectiva artística “Grabado Andante” y se desempeña actualmente como educadora en Nivel Inicial, Primario y Adultos y como coordinadora del programa “Espacios Abiertos”, en el equipo de Promoción de Derechos de la Subsecretaria de Niñez y Adolescencias del Municipio de Quilmes. Correo Electrónico: [territorioquilmes@gmail.com](mailto:territorioquilmes@gmail.com)

El Programa Redes para la Crianza tiene como objetivo el trabajo con personas adultas que se encuentran al cuidado de niñeces y adolescencias para la promoción de los buenos tratos; desandando las vivencias propias, desde una escucha con una temporalidad que permita la comprensión de cada biografía de cuidado, alejándonos de los juicios y del deber ser.

Redes para la Crianza se enmarca en el trabajo de promoción de derechos, lo que implica pensar su universalidad. Es una finalidad en sí misma, no es prevención de problemáticas; aporta a la problematización de los sentidos. Es una puesta en acto de determinadas acciones pedagógicas.

Desde el enfoque de la pedagogía social, Violeta Núñez (2004) nos invita a pensar:

...la construcción de la Pedagogía Social como nueva disciplina en el marco de las llamadas ciencias de la educación que ha permitido el despliegue de dispositivos sociales que han cambiado el enfoque asistencialista por otro de carácter pedagógico. La Pedagogía Social, entiende que la educación social es una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (p.26)

En esta puesta en acto de la promoción, pensamos al verano, como un espacio en sí mismo, con sus metáforas, su temporalidad, sus formas. Una oportunidad de juntarnos en torno a esta estación del año y pensar en lo que pasa en ella. La experiencia fue en el verano y sobre el verano.

Manos a la obra, surgió un dispositivo barrial comunitario de promoción de la lectura. Abrir las puertas, llevar al espacio público la biblioteca de esta Subsecretaría y ofrecer un espacio, un tiempo donde el acceso a los bienes culturales como patrimonio, sea posible. Compartir la lectura como mediadora y posibilitadora de vínculos intergeneracionales.

En el libro *Enhebrar palabras*, Mila Cañón y Carola Hermida (2016) señalan que “no basta con la existencia de libros: se requieren mediadores que generen situaciones de lectura y espacios para compartir estas experiencias, reflexionar

sobre ellas, formarse y construir estrategias” (p.9). En esta tarea de mediación nos encontramos.

### **Desafíos pedagógicos: situadas entre nuestras textotecas y el barrio**

Estos espacios de lectura tuvieron lugar en el hall de espera de la Unidad Sanitaria Arturo Illia, donde la comunidad concurre a turnos médicos y donde asisten desde niñeces hasta adultos mayores. Se planificaron meticulosa y amorosamente encuentros semanales, que fueron difundidos con el personal médico de la sala, con organizaciones sociales y comunitarias de la zona.

Mediante los libros-álbum utilizados se estableció un nexo entre sus autoras e ilustradoras apelando a las temáticas abordadas, indagando diversas materialidades y soportes con los cuáles se ha buscado generar una curaduría pedagógica con mirada estética, que permitan dar rienda suelta a la imaginación pero manteniendo un vínculo con el territorio. Así es que los barcos de papel aprendieron a navegar en palanganas de colores desbordantes de agua que había traído la lluvia y los abecedarios que conocimos desaparecieron para crear uno propio, uno en común de todo el barrio. Esa decisión de abordar desde la metáfora estos encuentros nos recuerda aquello propuesto por Eliana Mariano (2024) “Las metáforas vivas, en cambio, traen innovación, diferencia, imaginación, nuevas formas de representación y puntos de vista originales, críticos. Aportan en suma, conocimiento. Como es el caso de la gran mayoría de las producciones artísticas” (p.75).

La narrativa y la poética se acoplaron en un espacio cotidiano, y poco amigable (para algunas) para invitar a sumergirse en los diversos escenarios que convocan las provocaciones literarias. Un estar en el cuento, y habitarlo junto a otros. Es por tal motivo que se ha buscado transformar el espacio del centro de salud caracterizado por afiches informativos y abundante blanco por techos y paredes, para que en esa acción transformadora, un espacio común pase a ser motivador de nuevas señales. En esta sintonía, es que Laura Singer (2019) reflexiona sobre los dispositivos lúdicos: “un dispositivo es un espacio que

contiene objetos, imágenes, colores, palabras, sonidos. Es un espacio que evoca a otros espacios extracotidianos, reales o imaginarios, para producir un suceso. (...) Es un ambiente cautivante que integra una cadena de sentidos” (p.132)

Nuestra forma de invitación fueron entonces los dispositivos lúdicos, a los que llamamos escenarios poéticos. Ese dispositivo que irrumpe en el espacio público y convoca desde la pregunta: ¿Qué está pasando de distinto? ¿Puedo entrar?

En los inicios, el desafío pedagógico que nos propusimos fue dando lugar a algunas preguntas: ¿Cómo llevar adelante una propuesta de cuenta cuentos en la sala de espera de una Unidad Sanitaria? ¿Cómo narrar cuentos en un espacio de tránsito, donde las niñas y los niños acuden al vacunatorio, al pediatra o a la nutricionista? ¿O adultas y adultos que van a terapia o al médico generalista? ¿Que podríamos aportar desde esta intervención con narrativas a la comunidad de Ezpeleta?

Cada interrogante desprendía más y mejores preguntas. Buscábamos una intervención situada, remitiéndonos al conocimiento que teníamos sobre el territorio, pero dejándonos interpelar por el mismo. Porque en Ezpeleta existen muchos barrios dentro de un barrio, con grandes fronteras y nombres diferentes. Un barrio que conocemos de muchas otras intervenciones y programas que hemos acompañado a andar. Pero este, era un andar distinto.

Un árbol de fresno alto, enorme, en el patio de la Unidad Sanitaria fue el sitio elegido para empezar a pensar el encuentro. Dimos la puntada inicial. El árbol se tejía como punto de encuentro ya entre los trabajadores del centro de salud. Un sitio que ahora veía la necesidad de ser transformado para poder convocar y habitarlo junto a las infancias y sus familias, al tiempo que se disfrutaba de una pausa ante el acuciante sol de verano.

Pensar el espacio fue un desafío. ¿Leeremos sólo bajo la sombra del árbol?, ¿O también dentro de la salita?, ahí donde circulan las vacunas, los llantos, las bolsas de residuos, las esperas interminables, ¿las salas de espera(R)? ahí, en esos intersticios, en esos bordes y entres de las instituciones, ¿cómo aparece un cuento,

un autorx, una historia? ¿Cómo dejar una marca, una huella en ese entramado comunitario?

El desafío era abrir un espacio que, por voluntad y planificación, pueda convertirse en una puerta de entrada a la imaginación. Que como dispositivo de lectura invite a soñar otros mundos posibles, en este mismo mundo.

Porque desde Redes para la Crianza, abrimos la ronda entre personas adultas, para pensar(nos) en los cuidados de niños y adolescentes, hijos, hermanos, sobrines, nietes, vecines, desde una perspectiva de género y de derechos. Pero esta vez nos propusimos que el encuentro sea entre generaciones, que parecen tener lenguajes distintos, pero (estábamos convencidas) podían nuclearse alrededor de una historia en común.

Y fue recopilando nuestras propias vivencias en ese gran barrio, y teniendo un lugar donde cobijarnos, que nos dispusimos a pensar: ¿de qué seríamos mediadoras? ¿Qué convidaríamos para comenzar, y ampliar, la conversación? Nos sumergimos en la caja de libros, hojeándolos, dejándonos llevar por impresiones, texturas, palabras. Aparecieron entonces imágenes de nuestros propios caminos lectores; textos internos libros conocidos por todas, libros leídos en soledad; libros leídos en la escuela, libros que nos fueron leídos por alguien; libros leídos a escondidas; libros incomprendidos; libros protegidos en macetas en tiempos de sombra oscura. Aparecieron también las historias que no venían en libros.

En el verano de 2024 nos acompañaron cuatro autoras y sus libros álbum, que seleccionamos siguiendo el hilo que nos proponía el verano: *Abecedario a mano*, de Isol. *Lluvia de abuelas*, de Adriana Keselman. Y *El cazador de incendios* y *Haiku*, ambos libros de Iris Rivera y María Wernicke.

*Abecedario a mano* de Isol, nos invitó a conocernos, a recorrer, a nombrar y nombrarse. Propuesta desde la cual se construyó un abecedario propio del encuentro, que partiera de la identidad del barrio, las historias y sus propios personajes. Para el segundo encuentro, *Lluvia de abuelas* de Adriana Keselman nos permitió jugar y construir entre todes instrucciones para atravesar una tormenta. Con *El cazador de incendios* de Iris Rivera y María Wernicke, y con un escenario

poético de colores cálidos y archiveros de incendios extintos, descubrimos que ser cazador de incendios es una profesión que a veces puede salir mal.

Nuestro último encuentro, fue acompañados por *Haiku*, también de Iris Rivera y María Wernicke, donde nos conmovió la historia de dos niñas que se hacen amigas, que se reconocen en el cruce de mundos y costumbres distintas.

¿Por qué pensamos que el libro *Haiku* se hila con el verano? A partir de nuestro conocimiento previo en el barrio, sabemos que es atravesado por las migraciones, que el verano puede ser tiempo de visita a y de parientes, viajes a esa tierra que quedó en la nostalgia... y las dos amigas de este libro nos presentan esos nuevos encuentros que los viajes traen.

Buscando una planificación situada, para leer *El cazador de incendios* nos hicimos una pregunta similar que para leer *Lluvia de abuelas*. ¿Por qué elegir, para un taller de cuenta- cuentos para niñas y sus familias, temas que, sabemos, pueden ser sensibles, tal vez dolorosos, en especial en los barrios más vulnerables y/o atravesados por múltiples desigualdades? Los incendios, las lluvias, pueden ser eventos climáticos que suelen repercutir en la vida cotidiana de estas barriadas. Se pierden documentos, se mojan partidas de nacimiento, la ropa, los útiles de la escuela.

Pero decidimos (porque toda planificación se trata de decisiones pedagógicas) que la desigualdad también podía ser insumo para la metáfora, y que no renegaríamos de algunos textos ni subestimaríamos las experiencias de vida de las niñas. Por supuesto que teniendo una mirada atenta a posibles emergentes, para poder acompañar institucionalmente.

### **“Todo está en el universo... y en los ojos de los niños”**

Uno de los textos elegidos en este verano (2025) fue el libro *Miradas*, de Higo Wu y Chen Pei- hsiu. En este cuento, se enumera la antigüedad de entidades gigantes, pesadas, como las tortugas, las montañas y el universo. Sin embargo, el nodo del cuento nos sorprende con la reflexión de que incluso las cosas más antiguas del universo, son nuevas para una mirada particular: la mirada de las niñas.

De eso se trató el desafío de la transmisión en este espacio de promoción de lecturas. Cómo generar un dispositivo que sea atractivo para niñas y personas adultas, y que posibilite el intercambio intergeneracional con la magia del asombro por igual. ¿Qué podíamos aportar al ejercicio de la transmisión a lxs recién llegadxs?

Una mención aparte ameritan los libros álbum y la posibilidad de conversación que habilitan. Las imágenes, ilustraciones no infantilizadas, sino que evoquen sensibilidades.

Martina Fittipaldi (2022) sostiene que: “Si reflexionamos en torno a los atributos que hacen del álbum una producción especialmente cautivadora para propiciar lecturas compartidas y entablar conversaciones literarias, podríamos mencionar en primera instancia su capacidad de condensación que, como en la poesía, posibilita adentrarse en la complejidad en un espacio poco extenso.” (p.7)

Nos encontramos gratamente con la entrega a jugar, a creer en los escenarios poéticos, a completarlos, a darles vida. Con el acompañamiento adulto al juego de las niñas pero también con el juego adulto, con el disfrute, posibilitado por un tiempo analógico, y de cuidado.

## Conclusiones

Como trabajadoras del área de NNyA, defendemos y garantizamos políticas públicas que tiendan a lo universal, igualadoras de los derechos de las infancias y adolescencias. Pensamos propuestas a partir de una mirada crítica, teniendo en cuenta también las condiciones materiales en el acceso a los bienes culturales de las niñas y niños de las barriadas populares, impregnadas por la desigualdad.

Los encuentros narrados se sucedieron en un espacio público que brinda acceso a la salud, pero en este caso se transformó para posibilitar la construcción de otros imaginarios posibles, que parten del tiempo compartido. La transformación de un espacio de paso en un sitio que posibilite la escucha activa y rol protagónico de las niñas siembra un horizonte de posibilidades en un

contexto donde se vuelve imprescindible redoblar esfuerzos en la promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes.

### Referencias bibliográficas

- Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) (2016). *Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación literaria*. Jitanjáfora. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://jitanjafora.org.ar/libros/enhebrar-palabras-itinerarios-de-lectura-y-mediacion-literaria/>
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Fittipaldi, M. (Junio, 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. Disponible en: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/viewFile/6175/6277>
- Isol (2022). *Abecedario a mano*. Fondo de Cultura Económica.
- Keselman, A. (2017). *Lluvia de abuelas*. La bruja de papel.
- Magistris, J. (2024). *Todas las cosas se parecen a su sueño. Literatura en la infancia*. Pinap.
- Mariano, E. (2024). *Multipropuestas, instalaciones y laboratorios de arte: Territorios poéticos de juego y creación en Nivel Inicial*. Noveduc.
- Núñez, V. (2004). *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Santillana.
- Rivera, I. (2020). *Haiku*. CalibroscoPIO.
- Rivera, I. (2021). *El cazador de incendios*. Edelvives.
- Singer, L. (2019). *Espacios, territorios y entornos de aprendizajes. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Noveduc.



# Experiencias en talleres de lectura y escritura

## Haroldo Conti, memoria del río: la escritura como casa-territorio

Amalia Boselli<sup>1</sup>

En el ámbito de la escuela podemos habitar la lectura, la escritura y la narración desde varios lenguajes. Desde Compañía Torcacita, lo hacemos con experiencias escénicas, como el teatro de sombras, títeres y objetos. Somos un dúo de artistas, lectoras, viajeras y narradoras que desde hace diez años recorremos escuelas, ferias, museos, bibliotecas, compartiendo obras y talleres de escritura y literatura desde la educación por el arte.

En este caso, trabajamos con escuelas secundarias —sobre todo de Tigre y del Delta— en una propuesta que une arte, memoria, escritura y río. Se trata de *Haroldo, memoria del río*, una obra breve de teatro de objetos acompañada por un taller de escritura en formato fanzine, destinada a adolescentes y jóvenes.

Esta experiencia fue creada en 2018 por la Compañía Torcacita, integrada por la titiritera y educadora Natalia Bindenmaister y por quien escribe, Amalia, poeta visual, escritora, narradora y educadora. Trabajamos inicialmente convocadas por la Casa Museo Haroldo Conti, ubicada en el arroyo Gambado, en el marco del programa Bolso Viator, una iniciativa de los Museos de Tigre para llegar a escuelas que no pueden visitar físicamente los espacios patrimoniales.

La ubicación del museo es difícil: el Arroyo Gambado, donde se sitúa la casa que pertenecía a Haroldo Conti, es bajo, de poco caudal; no circulan lanchas colectivo y no hay un buen camino de sirga. Por eso, se hizo fundamental que, por medio de la obra y el taller, la Casa-Museo llegara a las escuelas. Y con él, la posibilidad de hacer memoria activa sobre una de las peores atrocidades de

---

<sup>1</sup> Nació en Buenos Aires en 1977. Es escritora, educadora y artista de colectiva arteMA. Coordina Juegoteca CAFF Tigre. Cia. Torcacita obras y talleres de libro-álbum. Algunos de sus libros publicados son: “Los Indomables pensamientos del Sr.O”, “El viaje extraordinario del Sr.O”, “La Princesa Guerrera”, “Semana XIII” Caleta Olivia poesé a AMasonicA. Estudió música con Carmen Baliero, escritura con Liliana Bodoc, poesía con Margarita Roncarolo. Mail:amalia.boselli@gmail.com

nuestra historia, recordar a uno de los 30.000 desaparecidos y, además del escritor y periodista, conocer la persona: el compañero, el maestro, el pescador, el piloto civil, el profesor de latín, el titiritero, el navegante, el seminarista, el director teatral, el autor de novelas, el guionista de cine, y tal vez más que eso... porque es uno de los que faltan, entonces su historia no está completa.

Haroldo Conti fue declarado “agente subversivo” por las Fuerzas Armadas. El 5 de mayo de 1976, su casa de Villa Crespo fue asaltada y él fue secuestrado. Nunca más apareció. Sobre su escritorio colgaba una frase en latín: “Hic meus locus pugnare est et hinc non me removebunt”, que quiere decir “Este es mi lugar de combate y de aquí no me moverán”.

Nuestra propuesta nació como una forma de acercar la vida y la obra de Haroldo Conti a adolescentes y jóvenes. No sólo como escritor desaparecido por la última dictadura, sino también como un hombre profundamente atravesado por el paisaje: por ese Delta del Paraná que supo habitar, navegar, narrar y amar.

La obra “Haroldo, memoria del río” piensa a la palabra como posibilidad de encuentro, como corriente viva, como potencia que contagia ganas de crear. Conti decía: “Los libros yo los escribo como vida que vivo, no como un monumento literario que dejo” (1968). Esa frase nos guía. Porque escribir no es un acto solemne, sino una extensión del pensamiento y del cuerpo, del juego, de la mirada. Es dejar que las palabras respiren en contacto con lo que nos rodea.

Conti eligió el río como hogar y como espejo de su propia vida. Desde allí practicó una escritura “anfibia”, al decir de su biógrafo el escritor Juan B. Dezeude. La obra de teatro no busca monumentalizar al escritor, sino acercarlo desde su humanidad más cotidiana: lo vemos remar por las islas, escribir, tomar agua, dialogar consigo mismo, jugar con su perro, sentarse a mirar el río. A través del teatro de objetos y títeres de mesa, proponemos una poética sencilla, íntima, que nos acerque a la persona y a su hacer cotidiano, porque así es como crean los artistas, entonces sacar la figura de intelectual para poder conectar con ese vecino

del Delta, que nos recuerda que las personas habitan sus biografías como habitan sus casas, dice el artista y curador Santiago Villanueva.

Nuestra misión como compañía es clara: llevar una voz, un verso, una pregunta, estimular la creación, despertar la palabra, fomentar el juego. Porque creemos que cualquier persona, sin importar su edad o experiencia previa, puede y debería experimentar un hecho creativo. Encontrar en su propia voz, su casa, su territorio.

Al finalizar la obra y preguntarles que les llamó la atención y qué sabían acerca de la vida del escritor, proponemos el taller de escritura llamado “Soltar Amarras”, donde cada participante arma su propio fanzine de origami y crea un relato libre: puede ser poesía, historieta, dibujo, collage, autoficción.

No sé si tiene sentido, pero me digo cada vez: contá la historia de la gente como si cantarás en medio de un camino, despojáte de toda pretensión y cantá, simplemente cantá con todo tu corazón. Que nadie recuerde tu nombre, sino toda esa vieja y sencilla historia. (Conti, 1974).

Esta cita nos guía para el taller. Como vecinas del Delta, notamos cómo al hablar del río, de los humedales, se despierta una conciencia ambiental. Como dice otra frase popular que tanto nos inspira: Sólo se cuida lo que se ama, y se ama lo que se conoce. La casa de Haroldo Conti en el Delta, no es solo una cartografía importante de nuestro patrimonio, sino que además es un espejo que nos acerca a nuestro paisaje cotidiano, en el cual conviven historias que tienen esa poética del espacio que es tan diversa como única.

Por eso, somos como un puente entre la casa de la isla y las escuelas, creemos que acercar estas experiencias a los estudiantes —que muchas veces poco saben de nuestro territorio de humedales— tiene un valor no solo literario o artístico, sino también pedagógico, afectivo y político. Afirma el historiador Horacio González (2015) sobre Haroldo Conti que él lograba generar ese “halo poético único” que ocurre cuando el paisaje y el ser humano se funden.

Por eso, en nuestra obra y en el taller de escritura “Soltar Amarras”, los peces, los botes, el muelle, el viento, la marea y los perros son protagonistas. Cuando le preguntaron cómo había llegado a ser escritor, Conti respondió:

Yo era alumno de una escuela de pupilos. En aquel tiempo no había cine, y reemplazábamos esa diversión dominical con unas funciones de títeres. Yo me ocupaba de escribir los libretos, que, como en todas las seriales, se acababan en el momento de mayor suspenso. Así nació una parte de esa vocación por la literatura. La otra parte se la debo a mi padre. Él siempre fue un gran cuentero. Es un hombre de pueblo que cuenta y cuenta, como toda la gente de pueblo, que a veces no tiene otra cosa que hacer. Era un viajante, un tendero ambulante, y yo salía a recorrer el campo con él; se encontraba con la gente y antes de venderle nada, se ponía a charlar y a contar. Así recibí ese hábito de contar oralmente (Conti, 1975).

Nuestra obra acompaña la presentación del Bolso Viator. Su nombre se debe a que Conti se nombraba a sí mismo Homo Viator, por el placer de viajar y navegar. Este bolso estilo marinero es un dispositivo pedagógico creado con mucho afecto por artistas y educadores de la Casa Museo Haroldo Conti. Dentro llevamos objetos, libros, fragmentos de río, juncos, mimbre, boyas, fotos, láminas, recursos didácticos y también preguntas: un certificado de naufrago, un cuaderno de bitácora, donde dar cuenta del paso del Bolso Viator por la escuela. Estará allí en el aula, durante un mes, a disposición del docente que lo haya solicitado: puede ser de literatura, geografía, historia, teatro, o quien desee incluirlo en su planificación.

La obra comienza tras una breve presentación de la compañía y del Bolso Viator. El aula se convierte en teatro: unas mesas cargan un río realizado con cintas de papeles, una escalera, un muelle y una típica casa isleña de madera y en altura. Así, sin telón, frente al pizarrón, comienza el pequeño guion de “Haroldo Conti, memoria del río”: Haroldo llega en una avioneta y cae sobre su bote. Es una metáfora de cómo se enamoró del Delta, primero desde el cielo, durante sus prácticas de piloto. Remando, lo vemos observar el río, escribir en el muelle, ver peces saltar, jugar con su perro, perderse en el paisaje. Luego entrar a su casa y tomar agua. Se escucha una máquina de escribir. Y Haroldo dice:

A las pequeñas cosas les doy mucha importancia. Si usted viene a mi casa verá muchos cachivaches. Bueno, es todo lo que va a quedar de mí: la lámpara que encendí con tanto cariño, la lapicera que he usado toda mi vida, esta ropa que para otro no significa nada y que para mí tiene mi olor, mi sustancia [...] Yo le confieso que no le doy más importancia a mi obra que a las cosas físicas que dejo (Conti, 1968).

Allí la escritura aparece como una forma de habitar el mundo, como una forma de estar con otros. Haroldo fue amigo de sus vecinos, escribió entre la gente. Y nosotras, al compartir su historia, llevamos simbólicamente un muelle a cada aula e invitamos a los estudiantes a escribir desde su propio borde, desde su propia orilla.

### **¿Cuál es la orilla desde la que te parás a ver el mundo?**

Haroldo Conti cumpliría 100 años en 2025. Desde nuestra pequeña escena, desde cada taller, desde cada fanzine creado por un adolescente/adulto, celebramos su legado no como un recuerdo estático, sino como una semilla que sigue dando frutos. La escritura como casa, como viaje, como extensión de la experiencia.

Después de la función, les proponemos escribir. Les enseñamos a plegar una simple hoja de papel hasta convertirla en un fanzine de origami: ese pequeño libro-objeto se vuelve contenedor de lo que traen, de lo que miran, de lo que sienten. Les contamos brevemente el origen de los Zines, que viene de la conjunción en inglés de las palabras Fan y MagaZine, que en los años 70, en el origen del "hazlo tú mismo" o "Do it Yourself" (DIY, en inglés), cuando el movimiento punk abrazó la autopublicación como una forma de difundir ideas y música, sin la necesidad de intermediarios comerciales, entonces al no mediar los profesionales, editores, diseñadores. Les contamos a ellos, los adolescentes, que pueden apropiarse con libertad de expresarse por medio de fanzines, creándolos a su gusto, escritos a puño y letra, inventando la tipografía o incluso animándose al dibujo/collage. Llevamos algunos ejemplos de fanzines para que puedan ver las infinitas variedades de este medio, que ya es un nicho dentro de las artes gráficas.

En el taller escribimos sobre lo que viene y se va, como la marea que trae y se lleva cosas. ¿Qué cosas de esas nos atraviesan? ¿Cuál es tu propia orilla? ¿Qué recuerdos flotan en nosotros? ¿Qué animales, ruidos, palabras forman nuestra propia corriente? Y así, mientras escriben, los y las jóvenes también navegan. Se descubren capaces de narrarse. De dejar huella si pensamos en la tierra o una estela si navegamos en una embarcación sobre un río.

Haroldo Conti escribía con los pies en el barro y la cabeza entre islas. Sabía que hay una manera del lenguaje que no busca la perfección, sino la verdad de lo vivido. Nosotras creemos, como él, que cualquiera puede y debe experimentar un hecho creativo. Que no hay edad, ni nivel, ni distancia que impida escribir. Que la palabra, si se la suelta, si se la invita a jugar, puede abrir una puerta, puede ser un puente. Puede incluso salvar.

Cada persona tiene destinado un paisaje y debe coincidir con él, es la frase con la que arranca la obra. La escritura es una forma de buscar ese paisaje, o de reconocerlo.

Además de acompañar el Bolso Viator como parte del programa cultural de la Dirección de Museos del Municipio de Tigre, durante la pandemia el proyecto fue seleccionado por el Ministerio de Cultura en el programa Puntos de Cultura, y lo llevamos a escuelas del Delta. Participamos también en *La Noche de los Museos* en el Museo Histórico Nacional y en la convocatoria *Maneras de Habitar el Mundo* en el CCK (en las vacaciones de invierno 2023). También este año para el centenario de su nacimiento escribimos un radioteatro, donde narramos las peripecias de crear una obra de teatro de objetos que refleje parte de la biografía de un escritor: “Como te contamos Conti” fue grabada y editada con el apoyo del Instituto de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

En estos años de recorrido, más de mil adolescentes vivieron esta experiencia como espectadores primero, y como protagonistas después.

En estos seis años aprendimos que la literatura puede ser un puente. Que muchos adolescentes, incluso quienes dicen no gustar de leer o escribir,

encuentran en estas propuestas una vía para expresarse, para mirar su entorno con otros ojos. También valoramos que la biografía de Haroldo Conti —escritor, docente, isleño, desaparecido— resuena en quienes tal vez nunca habían oído su nombre, pero se quedan con ganas de saber más.

Desde 2019 hasta hoy, llevamos esta propuesta a más de 60 espacios educativos y culturales: escuelas secundarias del Delta, bachilleratos para adultos, museos, centros comunitarios y plazas. Las personas descubrieron a un escritor, que también fue vecino, que también fue un navegante más del río. Y quizás entendieron, como lo entendemos nosotras, que la lectura y la escritura no son solo herramientas escolares, sino maneras de estar en el mundo.

De cuidarlo.

De nombrarlo.

De imaginarlo distinto.

### Referencias bibliográficas

Conti, H. (1974). Compartir las luchas del pueblo (reportaje de Martini Real). Testimonios, relatos. *Crisis* (16) 40-44. <https://ahira.com.ar/ejemplares/16-3/>

Conti, H. (1975). Tristezas del vino de la costa (o la parva muerte de la isla Paulino). *Crisis* (36) <https://revistacrisis.com.ar/notas/tristezas-del-vino-de-la-costa-o-la-parva-muerte-de-la-isla-paulino>

Conti, H. (2015). *Sudeste*. Emecé.

Duizeide, J.B (2019). *Conti en el Delta*. Luna Llena Isla Taller.

Gonzalez, H. (2015). Caminos, en la obra de Haroldo Conti. *Haroldo Conti*. Eduardo Galeano. Ministerio de Educación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007085.pdf>

## Observaciones sobre el “Decálogo del perfecto tallerista”, una experiencia dictando talleres literarios para adultos mayores

Agustina Cermelo Quimey<sup>1</sup>

Florencia Ayelén Suriani<sup>2</sup>

En el año 2022 realizamos un trabajo narrando la experiencia de brindar un taller de escritura creativa para adultos mayores. Hoy, tres años después de ese primer acercamiento deseamos aprovechar las jornadas de Jitanjáfora para revisar nuestra práctica durante el tiempo transcurrido.

A partir del año 2019 nació “Talleres Calambur”, proyecto surgido como respuesta a las demandas por actividades de escritura del programa UPAMI, específicamente, en la sede de la Universidad Atlántida Argentina.<sup>3</sup> Ese año comenzó a dictarse el taller de lectura y escritura creativa, de manera cuatrimestral. Desde su concepción, la finalidad de las clases fue crear un espacio seguro y enriquecedor para que las personas mayores encontraran en la literatura un canal de expresión, introspección y aprendizaje.

En 2020, como consecuencia del ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), las clases se trasladaron a la virtualidad. En ese contexto, el taller se convirtió en un pilar fundamental para la socialización y el bienestar emocional de nuestros estudiantes ya que cada semana era una excusa para reunirnos virtualmente. Este espacio no solo fue un canal para expresar sus emociones y

---

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el año 2019 dicta talleres de escritura creativa para adultos mayores. Actualmente, también se desempeña como profesora de nivel superior y escuela secundaria. Email de contacto: aguscermelo@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el año 2020, dicta talleres de escritura creativa para adultos mayores. Actualmente, también se desempeña como profesora de escuela secundaria. Email de contacto: flor\_suriani@hotmail.com

<sup>3</sup> El taller fue parte de las propuestas ofrecidas por UPAMI, sede Universidad Atlántida Argentina (Mar del Plata) desde el primer cuatrimestre de 2019 hasta el primer cuatrimestre de 2024.

reflexionar sobre sus vivencias en un momento de gran incertidumbre, sino que también fortaleció la idea de comunidad.

Actualmente, “Talleres Calambur” cuenta con dos comisiones: una presencial y una virtual de la que participan varios de aquellos integrantes del año 2020. Además, se creó un sentido de pertenencia destacable que se manifiesta en los vínculos establecidos por fuera del horario de la clase.

Para el armado de esta ponencia nos centramos en los desafíos que implica la dinámica de trabajo con esta franja etaria de estudiantes. Por esto mismo, revisaremos el “Decálogo del perfecto tallerista” realizado por los estudiantes en el 2022. Este texto colectivo expresa una idea que consideramos central: la escritura creativa supone una praxis vital que impacta positivamente en la vida cotidiana de los adultos mayores.

### **Introducción**

La posibilidad de presentarnos en las XXV Jornadas «La literatura y la escuela» nos invitó a revisitar nuestro recorrido como talleristas. Para ello, consideramos que, la mejor manera de realizarlo, es a través de las voces de los propios alumnos. Por esa razón, partiremos de una producción elaborada en clase: el “Decálogo del perfecto tallerista”. Pensamos que esos diez enunciados nos permitirán reflexionar acerca de la idea de taller literario que sostenemos.

A partir de nuestra labor como docentes del programa UPAMI,<sup>4</sup> sabemos la riqueza que suponen los espacios pensados especialmente para las personas consideradas adultas mayores. No solo para sus participantes, sino también para las profesoras, ya que el cruce de vivencias e identidades se torna una instancia de

---

<sup>4</sup> El Programa Universidad para los Adultos Mayores Integrados (UPAMI) es una iniciativa desarrollada por el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP), en convenio con distintas universidades de todo el país. A través de este programa, lxs afiliadxs al PAMI puedan acceder a diversos cursos que promuevan la adquisición de destrezas y habilidades, la recuperación y legitimación de saberes personales y sociales, valores culturales, de comunicación, de aprendizaje, de pensamiento y de participación social con el objetivo de mejorar el desempeño de la vida cotidiana y afrontar nuevas demandas de forma protagónica. (UPAMI sociales UBA, 2020).

retroalimentación y aprendizaje mutuo. Nuestra intención es que quienes asisten puedan sumergirse en la lectura y escritura creativa. Al mismo tiempo, esperamos que puedan encontrarse con personas de orígenes y trayectorias vitales diversas.

Nuestra perspectiva entiende la necesidad de empoderar a las personas adultas mayores y fomentar la participación ciudadana mediante prácticas culturales que generen autonomía. De acuerdo con Roberto Iacub, consideramos que:

Así como las miradas prejuiciosas y estereotipadas sobre el envejecimiento desempoderan a los adultos mayores, las diversas formas de empoderamiento y participación reescriben los modos de ser y vivir esta etapa vital. (...) El objetivo último del empoderamiento es posibilitar que las personas mayores vivan de una manera que maximice sus habilidades, para desarrollarse de manera autónoma, positiva y con estilos de vida satisfactorios [Myers, 1995] (Iacub, 2012, p. 29).

Continuando con la propuesta de Iacub, entendemos que el desarrollo del taller propone abarcar las cuatro dimensiones de la participación ciudadana como derecho universal: la individual, las relaciones próximas, la colectiva y la institucional. Esta participación no puede subsistir sin tener como base de funcionamiento los valores democráticos, como por ejemplo el respeto entre todas las personas.

### **Desarrollo**

Antes de adentrarnos en el análisis, transcribimos la propuesta de escritura que motivó el desarrollo de lo que llamamos "El decálogo del perfecto tallerista": *A partir de la lectura del "Decálogo del perfecto cuentista" de Horacio Quiroga, elaborar en conjunto un decálogo del "perfecto tallerista"* (la cursiva es nuestra). El objetivo de esta actividad es reflexionar entre todos sobre el trabajo realizado a lo largo del cuatrimestre. Al leer, notarán que los puntos se relacionan entre sí. Sin embargo, cada uno se focaliza en cuestiones que consideramos imprescindibles a la hora de dictar un taller.

El punto número uno expresa: “Comenzar con una actitud humilde y con predisposición al asombro. Se debe estar dispuesto a aprender de los demás, incluyendo compañeros y docentes”. Creemos que este debe ser el primer punto ya que una gran parte del encuentro es la conversación literaria. Es necesario que se dé esta apertura para escuchar al otro, compartir distintos puntos de vista y saber apreciar la diversidad del grupo. Gracias a la virtualidad tuvimos la oportunidad de conocer participantes de todo el país, haciendo de esta una experiencia más federal y diversa. Asimismo, creemos que la capacidad de asombro no es exclusiva de los estudiantes, debe ser una predisposición que los docentes tienen que sostener en sus prácticas.

El inciso dos proclama: “Autodisciplinarse frente al trabajo del taller, esto quiere decir crear pautas de organización propias. Tratar de realizar las consignas cuando se pueda, la inspiración siempre llega”. Aunque este punto parece contradictorio, en esta contraposición observamos las dos posturas de los participantes. Por un lado, quienes planifican la resolución de las consignas, pautando tiempos y espacios; por el otro, quienes escriben cuando pueden, en los tiempos libres sin ningún tipo de organización. No creemos que haya un enfoque correcto, sino que tenemos en cuenta la diversidad de posturas y situaciones personales que influyen en ello. Sin embargo, resaltamos que los talleristas piensan en la escritura como un proceso y la resolución de las consignas como un trabajo que no se agota al entregar. También implica tiempo para escribir y tiempo para corregir. En este sentido, la corrección personal y de los pares es un elemento indispensable para agregar a sus prácticas. Por ese motivo, durante este tiempo, incorporamos una clase específica de devoluciones. Notamos que el momento de escucha permite valorar las escrituras de otros y sentir valoradas las propias.

El número tres dice: “Leer distintos géneros y explorar el mundo literario”. Particularmente, marcamos la importancia de la diversidad genérica en las propuestas y los recorridos lectores que derivan de lo visto en clase. No nos limitamos a un tipo o género literario, sino que intentamos dar cuenta de la

vastedad del universo artístico. Con el paso del tiempo observamos que este inciso es una búsqueda constante a la hora de planificar cada taller. Continuamente intentamos incorporar estéticas renovadoras como por ejemplo salidas, selección de materiales que habitualmente no circulan en las bibliotecas (fanzines, libro objeto, libro álbum, entre otros) e incluso la lectura de textos escritos en el llamado “lenguaje inclusivo”.

El cuatro declara que es necesario “Disfrutar más allá del resultado, pero poder dejar el taller si no se disfruta. No hacer talleres por compromiso”. Pensamos que es una de las condiciones más importantes para la ejecución ya que realizar un curso durante la adultez es una elección. Por esto mismo, el disfrute debe ser una premisa de quienes forman parte de ellos.

El quinto “Animarse a las cosas nuevas, a salir de la zona de confort. Escribir y compartir sin vergüenza y dejando de lado las inhibiciones.” Para explicar este punto nos parece importante retomar las palabras de María Teresa Andruetto y Lilia Lardone quienes expresan que:

(...) búsqueda, exploración, descubrimiento son elementos de un proceso para el que se requiere de un esfuerzo sostenido y también de un guía que acerque lecturas y actividades variadas, buscando romper lo uniforme, lo preestablecido, lo oficial, lo escolarizado (Andruetto y Lardone, 2003, p. 11).

En esta línea, entendemos la escritura como una experimentación que requiere necesariamente atravesar el proceso de prueba y error. Creemos necesario salir de la zona de confort e incentivar el acercamiento a formas literarias novedosas o desafiantes. La mayoría de nuestros alumnos pertenecen a distintos contextos sociales y culturales, esta heterogeneidad implica animarse a compartir con el otro y descubrir nuevas posibilidades de trabajo individual. Como mencionamos, estas propuestas son exitosas gracias a esa predisposición al asombro. Otro punto fuerte que hemos detectado en el armado de los talleres es la importancia de acercarnos a textos incómodos, ya sea por la propuesta formal, como por el contenido. Un caso que nos resultó ejemplar para evaluar esto, fue la

clase en la que introducimos a Pedro Lemebel, autor desconocido para gran parte del alumnado. La sola presencia y construcción autoral despertó incomodidades que se transformaron rápidamente en atracción e interés.

El sexto enunciado dice: “Valorar las devoluciones”, mientras que el séptimo: “Al hacer devoluciones, centrarse en la calidad literaria y la forma de escribir, más allá de lo sentimental.” Pensamos que es más rico analizarlos en conjunto ya que ambos se centran en el mismo eje conceptual. La devolución forma parte del proceso de escritura e incorpora dos grandes dimensiones que queremos evidenciar. Al leer las producciones, buscamos brindar herramientas para mejorar y profundizar las técnicas literarias que varían según el recorrido que cada uno ha hecho. Partimos de reconocer que en todo texto hay elementos que merecen ser destacados y celebrados. Generalmente, esta devolución personalizada implica una motivación para que las personas sigan siendo parte de los grupos conformados y para que se animen a seguir adelante. Por otro lado, consideramos que esta valoración positiva no excluye poder hablar de los elementos que es necesario revisar como cuestiones gramaticales u ortográficas. Sin duda la crítica constructiva supone una oportunidad de volver sobre lo escrito, reflexionar al concluir la consigna y hacer cambios. Respecto a las devoluciones, nos parece apropiado retomar las palabras de Andruetto y Lardone:

Los señalamientos mencionados nunca se expresan en términos de bueno o malo, ni de subrayado o tachadura, sino en aportes que hagan crecer el texto en las posibilidades que este en germen ya presenta. En un taller, se complejizan las cuestiones relativas al uso de la lengua, respetando las diferentes miradas sobre hechos y cosas (2003, p. 28).

El componente social que implica la escritura en estos talleres es el eje central sobre el que se configuran los mismos. Eso se refleja en nuestro compromiso con que ningún participante quede afuera. Partimos de la base de que toda persona interesada puede y debe escribir: para contar su historia, para reflexionar, para jugar, para expresarse... Los resultados están a la vista: muchos participantes se reinscriben cada cuatrimestre. También lo vemos en la complejización de las

producciones individuales. Cada persona desarrolla su estilo apropiándose de las herramientas trabajadas. El año pasado, decidimos plasmar ese recorrido a partir de la edición de una antología personal que incluía los textos realizados durante el cuatrimestre.<sup>5</sup>

El octavo “Utilizar las consignas como detonantes y no como corset que limite la imaginación”. Nuestros estudiantes han resumido el espíritu de las consignas que sugerimos, aquellas que de acuerdo con Mario Tobelem proponen un desafío pero incluyen un límite: “A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada.” (Grafein, 1981). Detonante y corset, entonces, funcionan como sinónimos del desafío y de reflexión constante. Esto es lo que debe poner en juego la consigna, plantear un reto e incluir todos los elementos con los que se debe trabajar, dejando de lado las restricciones innecesarias.

El noveno “Tomar el espacio para compartir la actividad literaria”. El taller no busca una reflexión meramente autobiográfica o sobre los sentimientos de cada participante. Intentamos que, ante todo, la literatura sea lo principal. Entendemos que escribir implica una subjetividad, una visión del mundo. Sin embargo, el trabajo de escritura debe contar desde lo literario, tomando recursos formales propios de esta disciplina. Por esa razón, al momento de la conversación literaria, siempre indicamos la importancia de la adecuación de los comentarios.

El décimo “Que el taller se vuelva un espacio seguro, en el cual todos los participantes se sientan a gusto”. Como hemos comentado, intentamos crear un espacio inclusivo, de libertad y respeto para expresarse y escuchar al otro lo que requiere tiempo, constancia y confianza en el curso. Al mencionar este punto, muchos son los ejemplos que evocamos de personas que han superado, entre

---

<sup>5</sup> Compartimos el link a las antologías:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1LYX09ENL9Cwa44YCao34q-c5jZfnP5Td?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1LYX09ENL9Cwa44YCao34q-c5jZfnP5Td?usp=drive_link)

otras, la vergüenza de hablar en público o de compartir un texto de carácter personal con otros.

### **Conclusión**

Al volver sobre nuestros pasos, descubrimos no solo que seguimos sosteniendo en nuestra praxis las premisas escritas en el 2022, sino que pudimos profundizar el potencial de muchas de ellas. Así, llegamos a dos conclusiones. En primer lugar, destacamos la vigencia de los espacios virtuales consolidados durante la pandemia. Una circunstancia que al inicio fue un desafío, se transformó en parte de la cotidianidad. Es así que, al terminar la pandemia, la comisión dictada de manera virtual se sostuvo. La modalidad a distancia, sin embargo, no va en detrimento de los talleres presenciales ya que se revalorizaron por su posibilidad de retomar el vínculo con otros pares y con la dimensión material de los encuentros.

En segundo lugar, resaltamos diversas vicisitudes ocurridas en nuestra trayectoria que nos invitaron a repensar nuestro ejercicio profesional. Por ese motivo, no podemos mantenernos indiferentes ante el desfinanciamiento del programa UPAMI, lo que implica tanto la desvalorización de la tarea docente como el del acceso a estas instancias de socialización y formación. A nivel personal fue desafiante abandonar un espacio al que le dedicamos tiempo y cariño, en el que sentíamos la tranquilidad y seguridad de formar parte de un proyecto público necesario. Por eso mismo, tomamos la decisión de dictar talleres autogestionados. No obstante, esta situación tuvo su arista gratificante: muchos de nuestros estudiantes de UPAMI continuaron formando parte de los encuentros. Esa circunstancia, nos hizo tomar conciencia sobre la relevancia que tienen este tipo de propuestas en esa etapa específica de la adultez. Para nosotras habilitar espacios es encontrar un lugar para la resistencia frente a la incomodidad y el rechazo que genera la vejez en la sociedad actual.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, M., Rodríguez, M., Tobelem, M. (1981). *Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena.
- Iacub, R. (2012). *El poder en la vejez. Entre el desempoderamiento y el empoderamiento*. Pami.
- Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2003). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, en la biblioteca, en el club*. Homo Sapiens.
- Quiroga, H. (1993). *Todos los cuentos. Colección Archivo*. España.
- UPAMI Sociales UBA (2020). Recuperado de: <http://upami.sociales.uba.ar/>

*Colección Identidades Bonaerenses: Los sorrentinos* de Virginia Higa.  
Taller de lectura realizado en la Escuela Profesional Secundaria de  
Gastronomía

Juana Etchart<sup>1</sup>

*No se trata entre dar de comer o dar de leer. Las dos son necesidades básicas. Y si son necesidades básicas son derechos.*

Graciela Cabal.

**Mise en place: Encuadre de la propuesta**

La presente propuesta se desarrolló como producto del trabajo final del curso “Leer, sentir, pensar, vivir la provincia”, y tuvo lugar en la Escuela Profesional Secundaria (EPS) de Gastronomía, en la ciudad de Mar del Plata.

El curso, organizado por la Subsecretaría de Educación en el marco del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, se centró en el análisis de la Colección *Identidades Bonaerenses* (2024). Esta colección, disponible en escuelas, bibliotecas, centros de investigación, espacios socioeducativos e institutos de formación docente de toda la provincia, reúne más de un centenar de títulos y permite múltiples abordajes de lectura y análisis. La propuesta formativa tuvo como ejes principales la literatura, el territorio, la identidad y las juventudes, promoviendo la reflexión sobre las representaciones culturales y sociales presentes en las obras seleccionadas.

---

<sup>1</sup> Juana Etchart es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es adscripta a la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP), pertenece al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL) y forma parte de la Comisión Directiva de la ONG Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. A su vez, es profesora de Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de la ciudad y de los Institutos de Formación Docente N°81 (Miramar) y N°19 (Mar del Plata).  
Correo Electrónico: juanaetchart@abc.gob.ar

Entre los textos de la colección se destaca la novela *Los sorrentinos* (2018) de Virginia Higa, que narra la historia de *La Trattoria Napolitana*, un restaurante familiar situado en el barrio La Perla de Mar del Plata. Este texto resultó ser un valioso disparador para el desarrollo del proyecto, al permitir vincular la lectura literaria con la identidad local y con la formación profesional en gastronomía.

La Escuela Profesional Secundaria surge como respuesta a los desafíos asociados con el cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario, tal como lo establece la Ley Nacional de Educación N°26.206. Su propósito es promover la terminación de los estudios secundarios, articulada con la formación en un oficio. En la ciudad de Mar del Plata actualmente funcionan ocho EPS, orientadas a diferentes campos: gastronomía, textil, soldadura, electricidad, informática (2), agrícola y construcción en seco. El modelo pedagógico busca que los y las estudiantes se formen en un ámbito profesional de su interés, estableciendo vínculos significativos entre la formación general (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y la especialización técnica correspondiente.

Asimismo, la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 establece, en su artículo 40 bajo el título “De la igualdad de oportunidades”, que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología debe implementar medidas específicas para garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de la secundaria. En consonancia con esta normativa, la Resolución 1873/22, que aprueba el modelo de la EPS, propone una alternativa pedagógica innovadora destinada a atender las trayectorias educativas de estudiantes que han interrumpido sus estudios secundarios o que han repetido en múltiples oportunidades.

Por otra parte, este modelo educativo se orienta a fortalecer los lazos entre la institución y el contexto sociocultural en el que se inserta. En este sentido, Chapadmalal, como destino turístico en constante crecimiento y transformación, representa un entorno de diversidad y dinamismo, conformado por siete barrios con características similares. En este contexto, la gastronomía desempeña un papel

central como expresión cultural y motor económico. La EPS de Gastronomía, en consecuencia, busca brindar a sus estudiantes herramientas conceptuales y prácticas que les permitan desarrollar competencias profesionales, potenciar su creatividad y promover proyectos autónomos vinculados a la identidad y el desarrollo local.

### **Lecturas, oralidad e invención en la cocina escolar**

De acuerdo con la Resolución 1873/22, la Escuela Profesional Secundaria (EPS) organiza su propuesta pedagógica a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). En este proyecto, centrado en la articulación entre gastronomía y lenguaje, se priorizan aquellos aprendizajes vinculados con la producción oral y la literatura, entendidos como espacios de expresión, intercambio y construcción de identidad.

En el ámbito de la oralidad, se promueve la participación activa en conversaciones y debates sobre temas vinculados tanto al área específica como al mundo de la cultura y la vida ciudadana. A partir de diferentes fuentes de información- textos, relatos, experiencias o testimonios del entorno gastronómico local-, se busca que los y las estudiantes expresen sus ideas, argumenten y escuchen las de otros, fortaleciendo la comunicación como herramienta de aprendizaje. Asimismo, se fomenta la participación en los debates literarios que se generan a partir de la novela leída, para compartir saberes, narrar experiencias y vincular la literatura con el hacer culinario.

En relación con la literatura, se propone la lectura y escucha frecuente de textos literarios regionales, con el propósito de incorporar progresivamente las particularidades del discurso literario y las convenciones de los distintos géneros. Estas prácticas buscan ampliar la interpretación, disfrutar de la lectura, confrontar opiniones, recomendar obras y construir un itinerario lector propio, siempre acompañado por la orientación docente. A la vez, se impulsa la producción sostenida de textos de invención que permitan a los y las estudiantes explorar la

relación entre lenguaje, imaginación y oficio. La escritura de relatos inspirados en las obras leídas o en experiencias del ámbito gastronómico posibilita nuevas formas de pensar, interpretar y expresarse.

### **Antes de leer: sabores y orígenes.**

A partir de los aspectos importantes de los NAPs mencionados en el apartado anterior, este proyecto comenzó a llevarse a cabo junto con la materia de Ciencias Sociales. En la primera clase, se presentaron datos históricos sobre los orígenes de la ciudad de Mar del Plata y la influencia de olas migratorias italianas en su conformación cultural y económica. Como parte del trabajo en territorio, se realizó un registro fotográfico de distintas zonas del puerto actual, analizando los nombres de las empresas y establecimientos, muchos de los cuales evidencian su vinculación con la inmigración italiana. Paralelamente, se propuso a los y las estudiantes una consigna de reconstrucción genealógica, que implicó indagar en los orígenes de sus propias familias para elaborar un árbol familiar centrado en las tradiciones culinarias transmitidas a lo largo de las generaciones. Esta actividad permitió establecer un puente entre la historia local, las identidades familiares y los saberes gastronómicos que conforman el entramado cultural de la comunidad.

**Consigna:** Como vimos en clase, la novela *Los sorrentinos*, de Virginia Higa, aborda la dinámica familiar de los Vespolini y se centra especialmente en la figura de Chiche, tío bisabuelo de la autora. A partir de esta lectura, te propongo realizar una investigación sobre tu propia historia familiar, con el propósito de reflexionar sobre los vínculos, las tradiciones y los saberes que se transmiten entre generaciones.

Para ello, deberás construir un árbol genealógico que incluya, al menos, a tus bisabuelos/as, registrando la siguiente información:

- Nombres y relaciones familiares.
- Profesiones u oficios de cada integrante.
- Comidas o recetas tradicionales que se preparen en tu familia y se repitan a lo largo del tiempo.
- Lugares donde vivieron o migraron, si lo hicieron.

La consigna permitió que cada estudiante indagara en su ámbito familiar, recuperando relatos, recuerdos y tradiciones vinculadas con su historia personal. Durante el intercambio en clase, surgieron múltiples referencias a comidas típicas del norte argentino, lo cual despertó el interés del grupo y generó nuevos interrogantes sobre sus orígenes y su identidad cultural. Esta experiencia proporcionó un espacio de reflexión en torno a la diversidad de procedencias, costumbres y memorias familiares, poniendo en valor la gastronomía como una forma de expresión y transmisión de la identidad colectiva.

### **El taller de lectura como mesa compartida**

La propuesta didáctica se centró en la lectura completa de la novela *Los sorrentinos*, de manera colectiva en el aula. Dado que el grupo está conformado por 15 estudiantes, la dinámica de trabajo resultó fluida, participativa y cercana, lo que permitió sostener una lectura conversada y un seguimiento constante de la implicación de cada uno/a en el proceso de análisis.

Las clases de lectura adoptaron una estructura dinámica y reiterada, que favoreció la construcción compartida de sentido. En cada encuentro se comenzaba con una recuperación de los capítulos anteriores, retomando aspectos del argumento y reflexionando sobre el lenguaje y la narración. Luego se desarrollaba una ronda de lectura en voz alta, en la cual se realizaban pausas para comentar, interpretar o debatir pasajes significativos del texto. Finalmente, las clases cerraban con una instancia de intercambio y debate grupal, centrada en los temas que más resonaban en el grupo: las relaciones familiares, la gestión del restaurante, el humor predominante de la narración y el léxico familiar que caracteriza la escritura de Virginia Higa.

Para desarrollar la “conversación literaria”, la docente asumió el rol de “adulta facilitadora” (Chambers, 2024), orientando el intercambio a preguntas propias del enfoque “Dime”:

un enfoque, no un método ni un sistema ni un programa esquemático. No un conjunto rígido de reglas, sino simplemente una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes. (Chambers, 2024, p.13).

En este marco, resultó fundamental el uso de preguntas estratégicas como “¿cómo lo sabés?” o “¿por qué realizás esa afirmación?”, que promovieron una lectura más profunda y un análisis exhaustivo del texto literario. A partir de la relectura y el constante retorno al texto, se generaron debates literarios en torno a aspectos inferenciales y a la forma en que la novela estaba construida. Este proceso permitió, además, reflexionar sobre el lenguaje y reconocer cómo las elecciones discursivas y narrativas inciden en la interpretación y en la experiencia de lectura.

Por otra parte, trabajar con esta dinámica de lectura colectiva contribuyó a construir, como grupo, un léxico propio, resultado del intercambio constante y de apropiación compartida del texto. Expresiones como “Hola, catrosho” comenzaron a formar parte del lenguaje cotidiano del aula, y las anécdotas de Chiche se transformaron en referencias comunes, repetidas con humor y complicidad. Esta

apropiación del discurso literario favoreció la creación de un sentido de pertenencia grupal y consolidó la lectura como experiencia colectiva.

Además, la novela propició espacios de reflexión sobre temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI), especialmente en el capítulo en el cual Chiche es sometido a una terapia de electroshock, hecho que permitió debatir acerca de los modelos de masculinidad, los mandatos sociales y la vulneración de derechos.

### **La receta final: Propuesta llevada a cabo en conjunto con la Formación Profesional**

Como producción final, y en articulación con la materia de Gastronomía (FP), se propuso un trabajo que integrara los aprendizajes literarios con las características propias del área profesional. Tomando como referencia el funcionamiento del negocio familiar en *Los sorrentinos*, se invitó a los y las estudiantes a reflexionar sobre cómo se construye y se transmite la identidad gastronómica en el ámbito local. A partir de esta perspectiva, el proyecto se centró en la creación de una propuesta gastronómica familiar situada en Chapadmalal, que recuperara recetas, tradiciones y modos de trabajos heredados, vinculándolos con las particularidades del territorio y de la comunidad.

**Consigna:**

*Los sorrentinos* de Virginia Higa

- 1) En parejas, realicen un Proyecto de restaurante/cafetería/casita de té para inaugurar en Chapadmalal. Como “La trattoria”, tiene que tener rasgos distintivos de sus familias, sus formas de vivir, sus costumbres. Cuestiones a considerar:
  - A) Orígenes culturales: ¿de dónde son originarios sus familiares? ¿Cuál es su cultura, tradición, folklore? El restaurante podría reflejar esa **arquitectura, decoración, música**.
  - B) Comida familiar: ¿Qué platos típicos se cocinan en sus casas? ¿qué ingredientes o sabores son característicos? El menú del restaurante podría incluir recetas familiares.
  - C) Tradición y costumbres: ¿Qué celebraciones y tradiciones son importantes en sus familias? El restaurante podría ofrecer eventos y actividades relacionadas con esas fechas.
  - D) Valores y principios: ¿Qué valores y principios guían a sus familias? El restaurante podría reflejar esos valores en su servicio, atención al cliente o filosofía empresarial.
  - E) Historia familiar: ¿Hay alguna historia o anécdota significativa en sus familias que podrían inspirar el concepto del restaurante?<sup>2</sup>
- 2) Realicen un flyer (puede ser en papel o en canva) en el que resuman estas cuestiones que abordaron en el punto anterior e inviten a las personas a visitar su negocio.
- 3) Presenten la idea a los profesores simulando que ellos son inversionistas que están interesados en invertir en su negocio. Necesitan convencerlos de que va a funcionar y tienen que explicar el por qué.

---

<sup>2</sup> Algunas de las preguntas incluidas en el trabajo fueron hechas con ayuda de inteligencia artificial.

A partir de este proyecto surgieron propuestas e ideas sumamente enriquecedoras, en las cuales los y las estudiantes revalorizaron la figura de los abuelos y las abuelas como guardianes de las recetas familiares y de la memoria colectiva. El último punto de la consigna adquirió un papel fundamental ya que implicó poner en práctica habilidades comunicativas vinculadas con la exposición, la argumentación y la persuasión. Al presentar sus propuestas gastronómicas a los docentes, los y las estudiantes debieron organizar sus ideas, anticipar posibles preguntas y sostener sus decisiones con fundamentos sólidos, lo que favoreció el desarrollo de una oralidad planificada y estratégica. Asimismo, el proyecto permitió articular la lectura literaria con contenidos propios de la Formación Profesional, promoviendo la reflexión sobre la identidad gastronómica, la tradición culinaria y los saberes vinculados al oficio.

### **La mesa servida: lecturas para todos y todas**

La colección *Identidades Bonaerenses* nos permitió trabajar con una novela que se ajustaba plenamente a los intereses de los y las estudiantes. En el taller de lectura, pudimos construir un espacio compartido donde la palabra circuló constantemente, y donde se fue gestando un lenguaje común a partir de la reflexión literaria y el análisis del lenguaje.

La lectura de un texto situado en nuestra ciudad permitió realizar un análisis en torno a la identidad. Tal como sostiene el trabajador social Alfredo Juan Manuel Carballeda:

Es posible pensar que la territorialidad se construye de forma discursiva. Por ejemplo, los barrios no existirían sin relatos, sin historias; serían solo una serie de frías descripciones de catastros municipales, ausentes de sentido, zonas grises, sin historia, identidad o pertenencia. (2015, p. 1).

Desde esta perspectiva, la exploración de las historias familiares permitió producir relatos que se entrelazaron con las identidades personales y colectivas, con el territorio cercano- Mar del Plata o mismo Chapadmalal- y con los saberes propios

de la Formación Profesional, tal como lo promueve la Escuela Profesional Secundaria (EPS).

Asimismo, destacamos la importancia de las políticas públicas y de los envíos del Estado, en este caso provinciales, que garantizan el derecho de los y las estudiantes a leer literatura de calidad, que generen interés, reflexión y recorridos personales de lectura. Del mismo modo, valoramos la existencia de programas que reconocen las trayectorias educativas diversas y que apuestan a formar ciudadanos críticos y profesionales íntegros, preparados para participar activamente en el mundo laboral.

En este sentido, reafirmamos nuestro compromiso con la educación pública, gratuita y de calidad, que no solo forme personas para el trabajo, sino también para la vida en comunidad, la memoria y la construcción de identidades.

### Referencias bibliográficas

- Carballeda, A. J. M. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual en *Margen 76*. <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>
- Chambers, A. (2024) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Higa, V. (2023). *Los sorrentinos*. Sigilo.
- Ministerio de Educación (2005). Ley N°26.058 de Educación Técnico Profesional. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación (2006). Ley N°26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación (2022). Resolución N° 1873/22. Boletín Oficial de la República Argentina.



# La formación de lectores y mediadores

## Diseñar la escena de lectura literaria: análisis de caso

Mila Cañón<sup>1</sup>

Marianela Valdivia<sup>2</sup>

*Escribimos y leemos para aprender a mirar en profundidad y si aprendemos descubrimos que aun en lo más común habita lo extraordinario y en lo más correcto anidan incorrecciones e incomodidad.*

María Teresa Andruetto

### Introducción

Esta ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “Políticas públicas de lectura en la colección Identidades Bonaerenses: operaciones de canonización, edición, circulación y apropiaciones lectoras”, desarrollado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Se aborda la secuencia de construcción y diseño de escenas de lectura como dispositivos fértiles que se inscriben en diversos formatos organizativos y responden al enfoque de las prácticas socioculturales y sus presupuestos en diálogo con proyectos de investigación anteriores.

Este trabajo sostiene la idea de que las escenas de lectura –ya sea en el aula, la familia, la biblioteca o espacios comunitarios– deben construirse desde una intencionalidad y planificación cuidadosa, reconociendo su valor en la apropiación del lenguaje escrito y en el ejercicio del derecho a la palabra. Estas escenas permiten acercar a niños, jóvenes y adultos a la cultura escrita desde edades

---

<sup>1</sup> Dra. y Mag. en Letras Hispánicas. Prof. en Letras. Maestra de Primaria. Docente de las cátedras Teoría de la lectura y Literatura infantil y juvenil (UNMdP). Investigadora y extensionista (GRIEL - CELEHIS - CECID - UNMDP). macanon@mdp.edu.ar

<sup>2</sup> Esp. en Lectura, Escritura y Educación. Lic. en Bibliotecología y Documentación. Bibliotecaria escolar y documentalista. Doctoranda en Artes y Humanidades con mención en Educación. Docente de las cátedras Teoría de la lectura y Literatura infantil y juvenil (UNMdP). Investigadora y extensionista (GRIEL - CELEHIS - CECID - UNMDP). mvaldivia@mdp.edu.ar

tempranas, instalando el deseo, la necesidad y el trabajo de leer como parte de su proceso formativo. Los propósitos de las intervenciones lectoras, desde esta mirada, se vinculan con la emancipación de los sujetos en relación con su propio crecimiento lector. Tal emancipación supone el tránsito entre la lectura extensiva y colectiva y la lectura intensiva, analítica y personal, permitiendo a los lectores apropiarse de los textos y desplegar apropiaciones particulares (Chartier, 2007; 2011, Viñao Frago, 2007). Esta concepción implica, necesariamente, una planificación que contemple tanto los saberes lingüísticos como los vinculados al discurso literario, la representación y los modos de leer, especialmente en contextos escolares donde la enseñanza de la literatura exige una clara explicitación de propósitos didácticos (Munita, 2023; Colomer, 2007).

La escena de lectura, entonces, se configura como un territorio fértil que posibilita la emergencia de diversos contactos con la cultura escrita y la construcción de sentidos compartidos. Espacios como el aula y la biblioteca escolar propician diferentes formatos organizativos (talleres, círculos de lecturas, tertulias, etc.) en los que la mediación lectora adquiere y se constituye como espacio privilegiado para la lectura poderosa. En este sentido, el rol del mediador se vuelve central: es quien diseña las condiciones de posibilidad para la lectura, selecciona los materiales, organiza la circulación de los textos y habilita la conversación en torno a lo leído. En este punto, el enfoque Dime —propuesto por Chambers (2007) — permite pensar la lectura como una práctica interpretativa y colaborativa, alejada de formatos cerrados de evaluación y orientada a la expansión del horizonte cultural de los participantes (Munita, 2023; Petit, 2015).

### **No es magia. Las previsiones de la mediación literaria**

*pero el libro que importa*

*puede ser*

*ese*

*al que entro*

*pez*

*y salgo*

*pájaro.*

Iris Rivera.

Para repensar estas cuestiones, nos valemos, en primer lugar, de enfoques teóricos y epistemológicos que nos permitan generar lentes interpretativas para luego, en segundo lugar, avocarnos al análisis de caso. Ensayamos una definición para desplegar la secuencia: la escena como dispositivo fértil (Tauveron, 2002; Fittipaldi, 2020) constituye un espacio en el que se lee y se descubre la cultura escrita - en el doble sentido de mostrarla y ponerla a funcionar- y se prioriza la circulación de la palabra en la conversación, a través de la coordinación de una voz más experta, que planifica la lectura desde la selección de textos hasta el cierre. Se propone una conversación honesta (Chambers, 2007) en donde tanto las voces de los lectores como sus silencios son respetados en pos de la construcción de una comunidad que paulatinamente intercambie sentidos, y construya cierta complicidad intertextual, relacionada con la frecuencia, la progresión y la apropiación de los textos.

El mencionado enfoque Dime, de Chambers, implica un posicionamiento político e ideológico respecto de la literatura, las infancias, la lectura y su enseñanza que da lugar a una serie de acciones que priorizan la construcción colectiva a partir de la escucha pedagógica, que respeta las voces y no busca imponer sentidos, sino que, por el contrario, valora las lecturas personales, los hallazgos, los argumentos y estrategias de los lectores con el fin de construir criterios y patrones de lecturas en la comunidad de lectura. No es una receta, no es un instrumento a aplicar, no es un método, pero es necesario diseñar y hacer previsiones para que cada escena sea una oportunidad.

Uno de los puntos iniciales de la planificación de la escena es la selección de textos: resistentes (Fittipaldi, 2020), desafiantes - sorprendentes (Carranza, 2020), potentes (López, 2018), intensos (Andruetto, 2025). Textos que ofrezcan niveles de complejidad, puesto que los niños, niñas y jóvenes atraviesan años de vida

durante su escolaridad y para crecer como lectores es necesario que crezcan los desafíos, la progresión es una exigencia que va atada a la secuencialidad. Otro criterio que rige las prácticas es la diversidad: el abordaje de textos variados con diferentes desafíos estéticos, cada vez más complejos.

Por otro lado, es necesario pensar en el ambiente de lectura, ese espacio - tiempo diseñado especialmente para que la experiencia de la lectura tenga lugar, con la salvedad que todo tiempo es finito sea en la escuela o fuera de ella. Este aspecto implica pensar en las condiciones y la disponibilidad necesarias: disponer el espacio donde sentarnos -si es en ronda, mejor, para mirarnos mientras hablamos-, una ambientación dada por luz o elementos que habiliten la inmersión en el texto, la instauración de ritos para iniciar o cerrar, por ejemplo, convocarnos con un verso conocido. La escena requiere de un escenario cuidado, acorde al grupo y a la lectura puesta en juego, un escenario que cobije, que sea territorio de la delicadeza, pero que no sea un distractor del propósito: la escena se construye para leer, no para jugar, no para decorar el espacio, no para hacer un dibujo posterior.

Una vez que ya estamos en situación de comenzar la escena de lectura se pone en juego la secuencia interna. Es posible comenzar leyendo un fragmento que nos resultó significativo, dando la palabra a los lectores o explicitando lo que motivó la selección, para dar inicio a la lectura del texto. Algunas preguntas, siguiendo a Chambers, pueden ser provocadoras, para lo cual es preciso no obturar con preguntas cerradas o cuyas respuestas son inequívocas (Fittipaldi, 2012; Valdivia y otras, 2022; Cañón, 2020; Bajour, 2016). Cada conversación es un trabajo de desautomatización de prácticas cristalizadas, de respuestas esperadas, a raíz de la estructuración particular de cada texto leído, como enseñaran hace muchos años los formalistas rusos. Cada comunidad de lectores en relación a cada texto y a los recorridos colectivos y personales generará una escena particular. Esto es lo que da lugar a la formación de una comunidad que genera complicidad y diálogos que se sostienen en el tiempo y si hay frecuencia y progresión habrá apropiaciones, a contrapelo de las prácticas homogeneizantes y

mecánicas que esperan sujetos dócilmente entrenados en la decodificación en lugar de ciudadanos de la cultura escrita (Rosenblatt, 1995; Lerner, 2001).

En el año 2015 otro proyecto de investigación de GRIEL permitió ordenar la secuencia de intervenciones básicas posible en cuanto a la intervención literaria que continúa siendo una brújula (Cañón, Malacarne, 2015). La sistematización de los posibles momentos de una intervención literaria en relación al análisis de caso que proponemos permite realizar una caracterización de los patrones, evidenciar los cruces y dar cuenta de las potencialidades de la escena.

### **La escena: con la lupa en el texto**

El registro de la siguiente escena se centra en la lectura del libro álbum *En el bosque*, de Anthony Browne, un libro que en su diálogo entre texto e imagen es resistente y cuya potencia radica en la intertextualidad como procedimiento literario. En lugar de iniciar con la lectura directamente, se comienza con una mesa de libros literarios e informativos sobre el bosque y cuentos maravillosos con música de la naturaleza de fondo. La consigna es leer y explorar, separar los textos que no sean literarios, los que tengan información en la pila A, los otros en la pila B. De la pila B leer y separar los que puedan relacionarse con el itinerario que estamos leyendo “Uno que sepamos todos”,<sup>3</sup> inclusive los que ya fueron trabajados en profundidad para proponer la lectura de este título.

Estos lectores de segundo grado de EP ya conocen la rutina por lo que es más sencillo suscitar su interés, no todos son lectores convencionales; si no fuera así, es importante crear paulatinamente el espacio y las reglas en el marco de la continuidad y la progresión. La bibliotecaria (en el registro “B”) instala el tono, suscita el interés del inicio y plantea la escritura en el pizarrón como herramienta

---

<sup>3</sup> Se trata de un itinerario de cuentos maravillosos seleccionados por la docente y la bibliotecaria y que se fueron escuchando, leyendo y renarrando según la secuencia didáctica. La selección incluyó “El gato con botas”, “Hansel y Gretel”, “El soldadito de plomo”, “Patito feo”, “Los músicos de Bremen”, “Cenicienta”, “Ricitos de oro”, “Pulgarcito”, “La bella durmiente”, “Caperucita roja”, “Blancanieves y los siete enanitos”.

de registro, mientras los niños y niñas en la escuela que están leyendo, mirando y escuchando generan anticipaciones pensantes:

B: No se preocupen si hay algo que no ven, porque después vamos a mirar el libro en grupos... ¿Por qué les parece que elegí este libro?

A1: Porque debe tener algo que ver con los cuentos que estamos leyendo...

A2: Seguro... por algo debe ser

B: Como ya les dije, se llama *En el bosque* y es de Anthony Browne, un señor inglés que escribió e ilustró muchos libros para chicos. Veamos qué nos dice la contratapa...

A3: Y, va a decir de qué se trata el libro.

B: A ver... (lee): "*En el bosque nada es lo que parece*". Mmmm... ¿De qué se tratará? Mucho no nos dice, ¿no?

A1: ¡De un bosque encantado!

A2: No, misterioso

A1: Es casi lo mismo...

A4: Para mí es de miedo

B: Voy a ir anotando las ideas... (anota en el pizarrón). Entonces, dicen que este libro podría ser de...

A5: Un bosque misterioso  
(...)

La mediadora primero lee el texto completo y hace preguntas que abren la conversación e intervenciones que no validan todas las respuestas, sino que invitan a la relectura de este texto resistente que no admite lecturas lineales, ni neutrales, porque es un álbum exigente (Cañón, 2013). El texto seleccionado exige apropiaciones diversas, pero sobre todo invita a la conversación porque sus múltiples capas de sentido sí lo quieren:

B: ¿Cómo vemos al chico que cuenta la historia?

A6: De espaldas.

A4: En colores.

A2: Triste.

B: ¿Y a los personajes de otros cuentos?

A1: Grises, porque están en este bosque misterioso.

A5: Seguro que la bruja lo hechizo y lo dejó ahí encerrado.

A4: O que se disfrazó ella para engañarlo.

B: No sabemos eso, el cuento no lo dice... vamos a releer y mirar y seguimos... me parece que está bueno pensar en esto de los colores, ¿no?

Los niños y las niñas están completamente inmersos en la lectura del libro álbum, descubriendo, interactuando, discutiendo entre ellos, tanto que la mediadora prácticamente no interviene.

A3: Pero ¿si es el lobo disfrazado?

B: ¿Qué les parece lo que dice Ciro... será el lobo disfrazado?

A7: No, es la abuela, tiene la cara.

B: Esta ¿es la historia de Caperucita o es otra historia?

A5: Es otra, pero casi igual

B: ¿Cómo sería eso?

(...)

El registro de lectura es muy extenso, se seleccionan estos fragmentos para dar cuenta de la secuencia interna de lectura que se inicia a través de una mesa de libros y su exploración a partir de una consigna, que la inscribe en el proyecto vigente de lecturas de esta comunidad para dar paso a la conversación que se abre a partir del título del libro. Se tira del hilo de las primeras intervenciones de los niños y se focaliza, se releer, se escribe para agendar y volver a lo leído, para hallar patrones, coincidencias y sentidos que no obturan ni la imaginación ni la palabra, pero tampoco liberan la lectura hacia el sinsentido.

## Conclusiones

En esta ponencia pretendemos especificar la secuencia de previsiones- anterior- y la secuencia interna necesaria para construir comunidades de lectores que crezca en cada oportunidad, en cada escena pensada como dispositivo fértil en la que se lee y se descubre la cultura escrita - en el doble sentido de mostrarla y ponerla a funcionar- y se prioriza la circulación de la palabra en la conversación. El mediador de lecturas, a su vez, crece en cada planificación, a sabiendas de que es necesario fortalecer sus modos de leer literatura en diálogo con los paradigmas de la teoría literaria y del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes que ofrecen la caja de herramientas para seleccionar, analizar los textos y mediar lecturas (Cañón, 2023).

Finalmente, luego de establecer ciertas características constitutivas de las escenas de lectura, no con fines prescriptivos, sino como acuerdos orientadores que contribuyan a fortalecer el sentido pedagógico y político de la mediación lectora, entendida como práctica transformadora, situada y comprometida con el derecho a la palabra, reivindicamos la necesidad de generar herramientas que acompañen la práctica en diálogo con el paradigma de lectura como práctica subjetivante y emancipadora, como derecho y posibilidad de desarrollo del pensamiento.

### Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2025). *El arte de narrar*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Comunicarte.
- Cañón, M. (2013). Buscadores de sentido. El libro-álbum como objeto exigente. En: M. Rabasa y M. M. Ramírez (comp.) *Desbordes 2. Las voces del libro álbum*. (157 - 178). UNS.
- Cañón, M. y Malacarne, R. (2015). *Mediaciones de lectura en el aula. Hacia una tipología de la intervención didáctica. En VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Cañón, M. (2020). Clase Nro 3: La actitud dialógica como puerta de entrada a las lecturas. Curso: *La escuela y la biblioteca como comunidad de lecturas*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Cañón, M. (2023). El campo de la literatura argentina para niños: disputas de lo propio. En Fenoglio I., Herrasti y Cordero, L., Cruz García, Z. *Otros enfoques sobre literatura infantil y juvenil*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Bonilla-Artigas editores.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. *Coherencia*, 4 (7), 119-129.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Colomer, T. (2007). Clase 3: El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica. En *Especialización en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual, Argentina.
- Fittipaldi, M. (abril, 2020). El juego de la rayuela o las dimensiones de la literatura. [Presentación]. *I Jornada Internacional "Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes y las prácticas lectoras"*. <https://www.youtube.com/watch?v=qut8k1NCugI&t=6449s>
- Fittipaldi, M. y Colomer, T. (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del libro y Gretel.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire*. Lugar.
- Munita, F. (2023). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (1995). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Hatier.
- Valdivia, M.; Cañón, M. y Malacarne, R. (2022). *La mediación lectora en la Biblioteca: planto versos en dedos*. UNMdP.
- Viñao Frago, A. (2007). Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos educativo*, 40.

## “Tejer redes, trazar puentes”. Planificar la formación literaria en el Nivel Superior

Gilda Donati<sup>1</sup>

*Todo buen libro nos invita a ensimismarnos y entonces la cuestión no es exactamente la cantidad de libros leídos, aunque la diversidad y el número también sean importantes. La cuestión es, sobre todo, cómo se lee y cómo se invita a otros a leer”*

María Teresa Andruetto

Este trabajo presenta una propuesta institucional de formación literaria en el Nivel Superior, en particular, en la carrera del Profesorado en Educación Primaria. Compartimos un plan colectivo de trabajo con la lectura y la escritura cuyo propósito es ‘ensanchar’ la formación literaria de nuestras futuras docentes del nivel. Es por ello que, desde distintas cátedras del profesorado, planteamos la necesidad de acordar criterios y marcos teóricos para fundamentar este plan institucional. Para ello, llevamos a cabo distintas acciones de lectura y escritura literarias que sean experiencias potentes y formativas. Creemos que esta propuesta genera un aporte indispensable en la formación de los y las futuras maestras.

Algunas preguntas fueron indispensables para plantear este acuerdo institucional en relación con la formación literaria: ¿qué leen nuestras alumnas y

---

<sup>1</sup>Prof. y Lic. en Letras (UNLZ). Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA). Diplomada en Estudios Avanzados en LIJ (UNSAM). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Actualmente se desempeña como profesora del Nivel Superior en el Profesorado de Educación Primaria (ISFD N° 35), como formadora del Equipo Técnico de Prácticas del Lenguaje (EP) de la región II y como tutora de la Especialización en Escritura y Alfabetización (UNLP)  
gildadonati@gmail.com

alumnos? ¿Cómo reivindicar sus saberes y recorridos? ¿Cómo promover experiencias desafiantes en la formación?

Esta propuesta institucional se sitúa en una comunidad educativa específica: el Instituto de Formación Docente N° 35 de Esteban Echeverría. Consideramos el criterio de continuidad de prácticas vinculadas con la lectura literaria que ya se viene gestando en los últimos años cuyo propósito es promover la formación de futuras mediadoras<sup>2</sup> de lectura en la escuela primaria. Nuestro propósito es instalar y promover experiencias significativas en las docentes en formación a partir de sus saberes, creencias y representaciones en torno a la lectura literaria. Para ello, hemos planteado algunos objetivos, entre ellos: la construcción de comunidades de lectura a partir de sostener diversas propuestas vinculadas con la experiencia literaria y artística, la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la literatura a partir de revisar los propios caminos lectores y vivenciar las prácticas de lectura (Lerner, 2009), la importancia de la mediación literaria en la que prevalezca el diálogo, la escucha y la apertura a los diversos sentidos que puede aportar una obra literaria, la promoción de una selección de corpus basada en otros criterios de selección, que colabore en la tarea de mediación literaria, la configuración del rol docente como trabajador de la cultura que recomienda, que se muestra como lector/a y transita distintas experiencias artísticas, entre otros objetivos.

### **Fundamentación**

La formación de lectoras de literatura en el Profesorado de EP es central para la labor futura como mediadoras en la escuela. Esta propuesta de lectura responde a un comprometido esfuerzo de la comunidad educativa en torno a seguir 'ensanchando' el camino lector de nuestras alumnas, antes de subrayar sus carencias y su capital cultural. Es necesario reafirmar que la formación docente debe garantizar la democratización de saberes y materiales simbólicos propios de

---

<sup>2</sup> Debido a que casi en su totalidad las alumnas del profesorado son mujeres hemos optado por usar el femenino.

la cultura escrita. En esta sintética fundamentación, trazaremos el mapa que sostiene nuestro plan institucional en torno a la concepción de lectura como práctica social, el rol y la formación de mediadoras en el nivel y la construcción de caminos de lectura en nuestras alumnas, futuras docentes.

Entendemos, como señala Bombini (2005), que la lectura es, en principio, una práctica social y cultural, frente a las concepciones disímiles y los sentidos usuales que van del discurso público de la enseñanza, a otros discursos más antropológicos que enfatizan la construcción de la subjetividad y la identidad de los lectores. Desde otras concepciones, también avalamos la noción de lectura como interacción entre texto y lector con el propósito de construir sentidos en torno a la lectura. Bombini (2000, p. 28) subraya: “Leer es tejer redes comunicativas en donde el lector no es un mero decodificador, sino que realiza continuas negociaciones entre pensamiento y lenguaje.”

Ese juego entre texto y lector conlleva una serie de estrategias para anticipar, verificar y confrontar. Buscar indicios y construir sentidos, entonces, como dice Graciela Montes, es parte nodal en la formación de lectores. Leer es armar redes de sentido entre el texto, nuestro mundo y otros mundos posibles

Leer también implica relacionar con otros textos que guardamos y forman parte de nuestro ‘camino lector’. Al decir de Barthes (1994):

¿Nunca les ha sucedido, leyendo un libro, que se han ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no les ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?

Leer es también buscar y encontrar esas resonancias entre libros, autores, temas que nos han conmovido y que actualizamos y volvemos a visitar en cada acto de lectura.

Compartir una misma representación de lectura será importante para llegar a acuerdos en la formación de lectoras y mediadoras. Revisar y trabajar a partir de las representaciones, creencias y saberes sobre la literatura (Munita, 2013) en el docente en formación será nuestro punto de partida. ¿Qué es leer para

nuestras alumnas? ¿Qué leen? ¿Es importante leer? De modo tal que sea necesario recuperar la dimensión biográfica de acceso a la lectura: ¿Cuáles son los libros que traemos? ¿Quiénes fueron nuestros primeros mediadores?

También creemos que es importante recuperar las concepciones y representaciones que las alumnas fueron conformando acerca de la literatura. A partir de ello, será necesario ponerlas en tensión durante la formación: ¿La literatura debe dejar una enseñanza? ¿La poesía es ritmo y rima? ¿Qué implica la ficción literaria? ¿Cómo presentar el silencio, las sugerencias, lo absurdo del mundo, lo no dicho en la literatura para las infancias? ¿Hay una literatura ‘incorrecta’? ¿Lo infantil amerita siempre un ademán ‘sobreprotector y aleccionador’?

Por otro lado, y como práctica social, la lectura ‘vive’ en los espacios concretos del encuentro con otros, en la posición intersubjetiva esencial para establecer los procesos de mediación entre textos y lectores. Destacamos que en estas prácticas letradas, se hace necesario compartir la lectura en voz alta (Bombini, 2000, p. 12) Es en la experiencia de intercambiar sentidos e interpretaciones donde la práctica se ejerce y se comparte. Entendemos que en el espacio del intercambio, de la conversación literaria privilegiamos “aceptar sin desacreditar al interlocutor”, valorar la palabra de los otros y las otras lectoras, aportar comentarios sobre la obra y el autor, retomar y volver a preguntar en ese interjuego que se conforma, en esa red de sentidos que entramamos como lectores reunidos por el fuego de la lectura. Construir la lectura es, en definitiva, una práctica grupal, colectiva y solidaria.

Graciela Montes (1994) frente a la interpretación única y a la obturación de sentidos, propone un movimiento de resistencia basado en la multiplicación de ocasiones, en la redefinición del repertorio de LI y la formación de mediadores apropiados. En relación con esto, será necesario repensar nuestro rol como formadores de formadores que generan escenas y experiencias potentes en las aulas de Superior. Entender también nuestro rol como una manera de resistir y revolucionar la propia biografía escolar de nuestras alumnas que, en algunos casos,

prevalece aún un paradigma aplicacionista y de interpretación única. Es así que al decir de Montes: “La función de esos mediadores, debería ser la de tejer redes, trazar puentes para unir las distintas islas” (1994, p. 3) Formar lectores desde la mediación, en síntesis, implica una posición intersubjetiva muy potente, en tanto se plantea la pregunta sobre cómo construyo al otro desde mi manera de intervenir.

Como mencionamos, la formación de mediadoras de lectura literaria representa un gran desafío. En el marco de un enfoque didáctico que pone en primer plano las prácticas de lectura y escritura y con el fin educativo de incorporar a todos y todas a la cultura escrita, se hace necesario repensar el lugar de vivenciar estas prácticas en la formación docente inicial. Destacamos el concepto de Delia Lerner (2009) de situaciones de doble conceptualización que ayuda a reflexionar y conceptualizar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura.<sup>3</sup>

Con respecto a la selección de literatura, hemos tomado en consideración los envíos y los criterios de selección ministeriales que dotan de libros de calidad a la biblioteca del instituto. Criterios de selección que priorizan libros de calidad en el diseño, las ilustraciones y la impresión, libros que habiliten “los viajes hacia lo imaginario”, que amplíen el universo de lo conocido, que contengan ilustraciones de buena factura estética, con diversidad genérica, de autores, épocas y temas y fundamentalmente, que permitan la construcción de sentidos. El criterio general de selección se basa en la no imposición de un sentido único.

Al respecto, consideramos relevante que desde la formación inicial podamos armar un corpus diferente al canon escolar preestablecido, un corpus

---

<sup>3</sup> Si bien este concepto es ejemplificado en relación con propuestas de capacitación, creemos que estas situaciones formativas pueden desarrollarse también en la formación inicial. Lerner las caracteriza por su doble objetivo (2001, 173): “(...) lograr, por una parte, que los maestros construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto.” Las situaciones de doble conceptualización precisan de dos fases sucesivas, al decir de Delia Lerner: conceptualizar la lectura y la escritura como objeto de enseñanza a partir del ejercicio de los quehaceres propios del lector y del escritor para luego conceptualizarlos.

que habilite diferentes efectos de lectura y distintas estrategias de mediación. Un corpus en el que sea posible el puente entre lectores y textos. Es por ello que destacamos la necesidad de proponer recorridos o itinerarios de lectura (género, autor, tema/personaje, formato), pues habilitan una lectura relacional y ayudan en la construcción de saberes sobre la literatura. Leer un itinerario nos lleva a estar más atentos, a encontrar similitudes, diferencias, hallar posibilidades de encuentro y confrontación.

### Tejer la trama colectiva: algunas acciones posibles

Desde un enfoque sociocultural de las prácticas de lectura, hemos tenido en consideración en las diversas propuestas didácticas, la noción de “experiencias” desarrollada por María Emilia López (2021), quien sostiene que para que la lectura sea una experiencia debe tener tres protagonistas: buenos libros, buenas oportunidades de lectura y buenos mediadores. En función de ello, nuestras acciones proponen transitar por:

- ✓ **Autobiografías de lectura:** La escritura de las autobiografías lectoras en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad de 1º permite explorar el camino recorrido de lecturas y palabras y recuperar la dimensión biográfica. A propósito, Elena Stapich (2006) menciona que la reconstrucción de la autobiografía lectora nos permite preguntarnos por nuestra propia historia de lecturas, rastrear las huellas olvidadas de las experiencias infantiles y adolescentes, resignificar las presencias y las ausencias que las constituyen. Algunas preguntas que nos ayudan a indagar en ese recorrido: ¿Qué versos o estrofas de canción recordás de tu infancia? ¿A qué lugares te llevó de viaje la literatura? ¿Cuál fue el libro que más veces leíste? ¿Qué libro te marcó en la niñez? ¿Qué ilustraciones te quedaron grabadas en la memoria? Si pudieras registrar en una foto un momento de lectura, ¿cuál sería esa imagen? ¿Qué experiencia tuviste con la relectura? ¿Qué libro te gustaría

que se convierta en película? ¿Quiénes te acercaron a los libros? ¿Cuál es la mejor historia de miedo que conocés? ¿Qué libros leíste en la escuela?<sup>4</sup>

- ✓ **Narración oral.** Como un modo más amplio de pensar las relaciones entre oralidad y escritura, desarrollamos propuestas de narración oral al estilo ‘cuente como le contaron’. También el armado de podcast en el Taller de LEO a partir de la producción de relatos que surgen de la lectura de un corpus de cuentos clásicos maravillosos. El trabajo sobre la adaptación será fundamental para la narración oral hasta llegar a la ronda de narradoras.
- ✓ **Lectura en voz alta:** Instalar y sostener espacios de lectura compartida con los y las alumnas en el cotidiano de cursada de distintos itinerarios en el inicio o cierre de las clases que promuevan la escucha reflexiva y den oportunidades para hablar y conversar sobre los textos. Creemos importante también, sostener e instalar la continuidad de estas situaciones. La propuesta de leer en el cotidiano del aula de Superior implica pensar recorridos abiertos y colaborativos, en los que las alumnas sean invitadas a sumar otras lecturas que crean convenientes para compartir. Un ejemplo es el itinerario realizado con 3º luego de los años de virtualidad, un recorrido de “encuentros” conformado por:
  - “El árbol de lilas” de María Teresa Andruetto. Ed. CalibroscoPIO.
  - “El túnel” de Anthony Browne. FCE.
  - *El topito que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza* de Werner Holzwarth. Libros del Zorro Rojo.
  - *Secreto de familia* de Isol. FCE.
  - *La Ola* de Susy Lee. CalibroscoPIO.
  - *En el desván* de Oram y Kitamura. FCE.
  - *El mar de volverte a ver* de María Cristina Ramos. Quipu.
  - *Contracorriente* de María Wernicke. CalibroscoPIO.
  - *¿Quién soy?* AAVV. CalibroscoPIO.

---

<sup>4</sup> Las preguntas fueron extraídas del libro-juego de conversación: “Ping pong literario” de Tinkuy.

- *El ascensor* de Yael Frankel. Limonero.

✓ **Encuentros entre lectoras:** Para el espacio de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje (II y III), solemos recrear círculos de lectoras en torno a diversos itinerarios. Destacamos la necesidad de proponer recorridos o itinerarios de lectura (género, autor, tema/personaje, formato), pues habilitan una lectura relacional y ayudan en la construcción de saberes sobre la literatura. Las alumnas seleccionan un recorrido lector por grupos, realizan diarios de lectura personales y el día del encuentro, dan a conocer y comunicar lo leído a partir de una consigna de escritura: reescritura de un cuento en su versión teatral: obra de títeres o teatro infantil, creación de antología literaria, galería de personajes (ilustración de los personajes leídos y descripción), elaboración de reseñas para un blog de literatura infantil. Adjuntamos en el anexo posibles recorridos de lectura con las sugerencias de textos. Aquí las propuestas de Jitanjáfora nos ayudan a organizar los recorridos más desafiantes.

✓ **Escritura de reseñas y recomendaciones:** Coordinar entre los distintos años de la carrera la producción de reseñas y recomendaciones de los libros de literatura que se encuentran en la biblioteca del instituto, en particular de las últimas colecciones ministeriales (ESI e Identidades Bonaerenses)

Estas propuestas de carácter áulico se coordinan con otras institucionales como, por ejemplo:

- los **espacios no formales**, el “más allá del instituto” (Bombini, 2016). Sería interesante repensar la relación entre las propuestas de lectura que se desarrollan en el instituto y aquellas que se realizan en los espacios no formales que las alumnas visitan durante el 1º año con el espacio de la Práctica Docente. Es nuestro interés remarcar el continuum de estas prácticas en relación con la lectura y la formación de las docentes como mediadoras. Pensamos en espacios que se suelen visitar

en el marco de ‘ciudad educadora’ como la Biblioteca Popular Florentino Ameghino, la Biblioteca Popular El principito (articular las propuestas de talleres de lectura), los Centros Integradores Comunitarios, el espacio [Sonrisas](#), el espacio cultural municipal, entre otros. Proponemos, no sólo la participación en propuestas que surgieran de estos espacios, sino también articular acciones conjuntas para que las estudiantes comiencen a ser parte de estos entramados formativos, prácticas que recuperan el lugar de la lectura más allá del instituto.

- la lectura y escritura creativa en los encuentros TAIN: En estos talleres,<sup>5</sup> planificaremos una jornada cuya temática será la lectura y la escritura (se seleccionará la modalidad) Pensamos que estos talleres podrían ser encuentros para la realización de diversas propuestas que convoquen a la lectura y a la escritura creativa. Podríamos llevar a cabo un TAIN centrado en: poesía, arte y juego, en particular, hacer foco en la materialidad de la palabra. En este encuentro, sería interesante el trabajo colectivo de las cátedras para repensar la expresión artística. En particular, que las alumnas vivencien el juego lingüístico, la producción de instalaciones poéticas a partir de una temática en particular (la escuela, la infancia, el viaje). Pensamos estos talleres como una “fiesta participativa”, en la que puedan vivenciar diversas experiencias de inmersión poética. Tenemos en cuenta las palabras de Abad Molina: “El arte no se crea, el arte se participa”. El juego con el lenguaje abre posibilidades de construir performance, obras colectivas y abiertas.

---

<sup>5</sup> El TAIN, taller integrador interdisciplinario (TAIN), es un espacio de encuentro en la carga horaria tanto de estudiantes como de docentes del Profesorado de Educación Primaria. La intención es superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo propiciado desde el Diseño Curricular. En el instituto, se suele convocar un sábado por mes y cada encuentro está coordinado por docentes de diversas materias. Según el diseño curricular del nivel, el objeto del taller es “provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera”.

- la realización de jornadas de lectura y literatura e invitaciones a autores y autoras de LIJ. Sostener y darle continuidad todos los años a las jornadas de lectura y literatura. Algunas acciones propuestas que se han transitado y fueron exitosas como: charla con autores y autoras de LIJ, espacios coordinados por los y las docentes dentro de la jornada con participación de las alumnas: recomendaciones de sus itinerarios de lectura, lectura de poesía, encuentro de narradoras, espacios de escritura, taller de fanzine, espacio de susurradores, entre otros que ya fuimos realizando en varias jornadas.

- Visitas a ferias del libro, librerías, bibliotecas, en las que las alumnas puedan vivenciar prácticas del lector vinculadas con la exploración de libros, el reconocimiento de autores, colecciones, editoriales. En estas visitas sugerimos plantear consignas que consideren las propuestas editoriales (catálogo, colecciones, autores, novedades, los más vendidos, los clásicos e infaltables de la editorial). También invitamos a la participación en alguna actividad que ofrecen las ferias como talleres, narraciones, espectáculos.

### **Palabras finales**

La formación de lectoras en el nivel no espera, es necesario emprender este desafío que implica (re)encontrar esos caminos de lectura para descubrir las propias huellas y desde allí ensancharlos. Las palabras de Laura Devetach (2012, p. 18) siempre son esclarecedoras:

El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llevando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se conoce y se revaloriza.

Quizás sea ésta una manera de construir aulas más democráticas, aulas en las que el acceso al ‘mundo de los libros’ sea una experiencia vital, significativa y

desafiante. Quizás nuestro acompañamiento pueda hacer esto posible y en un futuro, nuestras estudiantes puedan construir en sus propias aulas, experiencias literarias potentes.

### Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bombini, G. (2000). *Cuadernillo para mediadores de lectura*. Campaña Nacional de Promoción de la Lectura. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En *Entre líneas*. Flacso. Manantial.
- Bombini, G. (2008). Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura. En *Revista Educación y Ciudad*. N° 15. Bogotá.
- Bombini, G. (2016). Programas de lectura, prácticas de escritura y educación literaria. En *Revista Lenguaje y Textos*, 43, 15-22.
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- López, M. (2018). *Un pájaro de aire*. Lugar Editorial.
- López, M. (2021). Clase 4: "Construir comunidades de lecturas. Las bibliotecas de los centros comunitarios como espacios físicos y simbólicos garantes de derechos". Curso Nidos de lecturas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, G. (1994). Lectura abierta y lectura clausurada. En *Hojas de Lectura*. Fundación para el Fomento de la Lectura.
- Stapich, E. (coord.). (2006). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Noveduc.

Florencia Gattari, nadar con estilo literario  
(una experiencia de lectura en aguas extrañas)

Flavia Krause<sup>1</sup>

Cecilia Zazzali<sup>2</sup>

*Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” (...). Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.*

Graciela Montes.

### En la orilla

Mucho se ha postulado sobre la lectura literaria, el recorrido de textos artísticos, en tanto su posibilidad de construir lectores, entramarlx con una identidad colectiva, ofrecerlx un bagaje cultural potente. Mucho también, sobre la posibilidad de la escuela como lugar privilegiado para democratizar esos saberes.

En este sentido, Larrosa (2005) afirma que la comprensión lectora (término que discute enfáticamente), no debe ser quien gué la tarea de lxs maestrxs, sino que se trata de plantear el lugar del docente como alguien que, apasionado por la

---

<sup>1</sup> Profesora de literatura infantil en profesorado de Caba para educación Primaria e Inicial. Profesora en Letras (UBA). Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM) y Especialista en Diseño y Comunicación (UBA). Magister en Diseño y Comunicación. flavia.krause@bue.edu.ar

<sup>2</sup> Profesora de Enseñanza de Prácticas del Lenguaje en profesorado de Caba para educación Primaria e Inicial. Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Posee una Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Especialización Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) maria.zazzali@bue.edu.ar

lectura, da a leer a otrxs, sabiendo que esxs otrxs no leerán lo mismo que él. Esto explica la necesidad de superar tecnicismos y pensar al aula como un espacio donde no solo circulan saberes, sino pasiones, goces, deseos y tensiones. Lx docente, será un lector más entre lxs niñxs, pero un lector que sabe más, y por esto, deberá esgrimir artilugios para encantar y ofrecer la puerta de ingreso hacia el mundo de las lecturas. Y es desde allí que inauguramos el viaje hacia los mundos del texto, pero también hacia unx mismx. El texto literario es el espacio íntimo para pensarse, un espacio en el que se proyecta el mundo tal como lo conoce el lector y se recrean otros mundos posibles expresados con un lenguaje que convierte el acto de leer en experiencia estética (Petit, 1999).

Es en este territorio de la lectura, donde se inscribe esta experiencia que vamos a compartir, y que nace de algunas preocupaciones que nos fueron surgiendo como docentes de espacios de formación de maestrxs, desde hace un tiempo.

Ubiquemos la experiencia en una Escuela Normal del barrio de Belgrano, en CABA. Estas instituciones cuentan con todos los niveles de formación (inicial, primario, secundario y terciario) y funcionan como unidad académica, lo cual implicaría un diálogo intenso y un profundo entramado de acciones (las cuales deben sostenerse y construirse día a día). Esta nuestra orilla, desde la que inicia el nado.

Por un lado, un propósito de entrada consiste en generar propuestas para fomentar las relaciones entre los niveles escolares. Luego, otro punto de interés, son las dificultades en el análisis de textos literarios por parte de lxs futurxs docentes para que no permanezcan en la superficie de contar el argumento y puedan poner en valor los procedimientos literarios, la poética del autor/a y, los inconvenientes que también poseen lxs estudiantes para narrar cuentos y novelas a lxs chicxs.

Con respecto al primer punto, la preocupación por devolver unidad al Normal, se amalgama con el deseo de volver a la biblioteca, habitarla y hacer de la lectura un espacio de encuentro, territorio de lo colectivo. Pensar a lxs docentes

como mediadores de lectura y entramarlx con otrxs actores centrales en este proceso: lxs bibliotecarixs. Seremos insistentes en este punto, partimos de la base que la práctica de la lectura en la escuela se construye no solo asegurando y garantizando la alfabetización y la velocidad al leer, sino mostrando gente que lee y que lee junto a otrxs. Siempre considerando a la lectura como una práctica social y cultural según lo plantea Rockwell (2001).

Instalada la primera escena, pensamos de qué modo lograr una mejoría en las secuencias de lectura que llevan a cabo lxs estudiantes, futurxs docentes, en las que notamos una persistencia en la lectura de textos en forma plana, sin cambios de tonalidad en función de los parlamentos de personajes, o la modulación para ir recreando el suspenso, la sorpresa, la dinámica de los textos literarios. Sumado a esto, las conversaciones literarias, el intercambio entre lectores que se planea y luego se realiza con niños/as en las aulas, se reduce, desafortunadamente, a un testeo por repetir la secuencia de los hechos, los datos acerca de los nombres de los personajes y poco más, sin lograr ir develando el significado de la propuesta literaria a partir de la conversación acerca de las decisiones autorales como el tipo de narrador, los recursos retóricos, las transformaciones de un nuevo texto que retoma otro conocido, etc. Los itinerarios de lectura resultan una sucesión de libros encadenados sin más, para leer, prestar atención a lo que se cuenta y seguir con otro en forma automática.

Hasta acá el cuadro de situación: unos pensares, unos sentires, unos problemas y un plan: ¿Y si invitamos a una autora a nadar con nosotrxs?

La historia elegida, la novela de Florencia Gattari, la cuenta un perro. Transcurre en el Tigre y el narrador protagonista, de entrada, propone un conflicto importante: no le gusta nadar. Además, no pertenece a nadie, forma parte de una jauría que circula por las casas, pero no tiene un hogar. En medio de una tormenta, una niña a la que el perro acompaña en especial, lo ayuda a salir nadando y lo invita a guarecerse en su casa y permanecer allí con nombre propio.

## Carta de viaje

Como punto de partida, el escenario de la lectura es un trabajo donde hay ecos y que amerita la construcción del terreno que se va a habitar, pues la lectura en la voz y en el libro crea su cuerpo, recrea y baila en todxs quienes la comparten. Había que, en palabras de Montes, crear la ocasión:

un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos... (Montes, 2006).

Nuestro proyecto transcurriría entre las aulas, el patio, la biblioteca de primaria y del terciario. Allí, haríamos un recorrido, a través de una parte de la obra de Florencia Gattari, que consideramos exquisita en sus escritos para todo público.

Planificamos espacios compartidos, en los cuales lxs estudiantes del nivel terciario, primero tuvieran que leer y pensar acciones sobre esas lecturas, para luego llevarlas al nivel primario y compartirlas con las/os niñas/os. Generar espacios conjuntos, que llevaran a hacer explícito aquello que sosteníamos como objetivo primordial: una lectura como práctica social, cultural e histórica (Rockwell, 2001).

Para que esta escena fuese potente, como solemos hacer en el espacio de nuestros talleres de prácticas docentes, nos abocamos a la preparación de los materiales, la lectura y su intercambio, para poder completar el espectro de la experiencia: un encuentro con antes, durante y después. Creemos necesario que lxs futurxs maestrxs se apropien, hagan suya las lecturas, se realicen intercambios entre colegas que vayan delineando las propuestas de lectura colectivas, conozcan en profundidad los materiales a leer y preparen una planificación de la narración con niños/as.

Preparamos entonces, un primer itinerario de lectura con los/as estudiantes del profesorado con distintas lecturas de la autora Gattari y algunos textos teóricos sobre la conversación literaria, los procedimientos narrativos, etc.

El comienzo fue la zambullida en el libro *Tan temprano*, un texto no ficcional de la autora, autobiográfico, muy breve y muy poético:

Me acuerdo de una mañana algunos años después. La casa estaba quieta, seguramente era fin de semana. Mientras yo cocinaba y escuchaba música, apareció Cata desde ningún lado. Debía tener cuatro o cinco años, no más. Me miró y dijo muy tranquila: Te ayudo. Acomodé unas verduras sobre la tabla y, después de pensarlo un momento, le di el cuchillo. No hacía tanto que usaba cuchillo, quizás por eso los zapallitos parecían una buena ocasión. Los zapallitos son mansos, se dejan cortar. Empecé a dar indicaciones, pero ella me detuvo: Ya sé cómo es, yo una vez corté un tomate. Había algo fundante en ese decir. Mis manos cortan de memoria; las tuyas se acordaban de un tomate. ¿Cuántos tomates particulares, irrepetibles, tienen que pasar para no recordar ya ninguno, en favor de todas las ensaladas posibles? La distancia en tomates entre sus manos y mis manos parecía de pronto un mundo. Pensé en la cantidad de estrenos que la memoria desdibuja para que la vida ande. (Gattari, 2022, p. 35)

Debíamos arrancar por allí, ya que creemos que la distancia en tomates, que propone la escritora, en nuestra experiencia podría traducirse en la distancia en cantidad de libros que existen entre algunxs adultxs frente a los/as niños/as. También esa cita traía la posibilidad de dar cuenta del proceso del plan, pues la “lectura de perfil” es semejante a las escenas que se dan en paralelo: estudiantes del profesorado preparando la lectura con niños/as mientras las maestras en las aulas de primaria iban leyendo su última novela *Nadar perrito*.

Brazadas más adelante, armaríamos la conversación literaria con los/as niños/as y la planificación de las escenas de lectura, y, por último, el encuentro con la autora de los/as niños/as y de lxs estudiantes del profesorado.

Todo iba a viento en popa, solo que no tuvimos en cuenta ciertos episodios que nos hicieron sentarnos a reflexionar...

### Diario de viaje

- A las maestras les costó dejar espacio, cuando las estudiantes leían, ellas se corrían de la escena o intervenían con ciertas acotaciones al margen. Las diferencias en los tiempos de lectura de cada grado, en relación con las actividades curriculares extras.

- Sentir por parte de lxs estudiantes que leer en voz alta no dependía solo de leer bien y de corrido. Tuvimos que volver a pensar la puesta en voz.
- La escena de la biblioteca con lxs niños pidiendo participar para hacerle preguntas a la autora, queriendo leer sus preguntas. Y un último alumno que se quedó apenado porque no lo escucharon y la bibliotecaria atenta intervino para dar lugar al pequeño y que logre hacerse oír.
- Mientras lo hacíamos, se puso de manifiesto que el intercambio entre lectores no se limita a un cuestionario a confeccionar luego de la primera lectura sino, que sucede luego de varias inmersiones en las palabras de la autora (hay que nadar en para encontrar conexiones potentes, la riqueza de su poética y no quedarse en la superficie de otra historia de perros).
- La elaboración de la conversación literaria que haríamos con los/as niños/as de primaria, fue planteando las cuestiones centrales del trabajo con lo literario: cómo abrir el juego para conversar e intercambiar el sentido de la obra sin reducir la charla a una mera enumeración de anécdotas.
- En ese sentido, fue muy iluminador. ya en plena experiencia de lectura con los/as niños/as, el planteo que hicieron con respecto a lo movilizador, inquietante y desafiante de imaginar a un narrador perro. Este punto de vista, es clave en la lectura de la novela y los/as niños/as no pudieron pasar de la tercera página sin poner en evidencia que el hecho de que contara todo el perrito, era especial. En el cuestionario que le realizaron a la autora, una de las primeras preguntas que le hicieron fue: ¿Por qué cuenta el perro?
- La segunda pregunta tenía que ver con la confirmación o no de que los hechos narrados se hubiesen basado en hechos reales. La conversación con la autora transcurrió entonces, dando información ella acerca de las condiciones de producción del texto, la manera en la que se le ocurrió la idea del libro, las decisiones que tomó con respecto a respetar los acontecimientos reales o transformarlos y la discusión sería acerca de un

procedimiento formal de la literatura como el verosímil, de alguna manera, anduvo rondando esa charla amena entre la autora y el público infantil experto en la lectura de textos dirigidos a ellos/as.

- Algunas de las preguntas genuinas de lxs niñxs y las respuestas respetuosas de la autora: escena conmovedora donde el respeto por las infancias fue el eje central.

### **Punto de llegada, o nueva orilla**

¿A qué se debe que lxs estudiantes se mantengan en la superficie del texto y no logren profundizar en los textos literarios? Las escenas con niños/as, en parte, fueron haciendo evidente el interés genuino de la infancia por sumergirse en las ficciones.

Quizás a lxs futurxs docentes les pesa el hecho de sentir que la responsabilidad como maestrxs consiste en, todo el tiempo, pensar en lo que van a enseñar como algo útil para aprender algo. Bonnafé (2013) los llama “los demonios de la rentabilidad”. Puede que ese sea el motivo por el cual, lxs estudiantes, planifican la lectura de un libro para luego afirmarse en que todo lo leído fue comprendido, recordado al detalle y resulta útil para aprender algo a través del supuesto mensaje explícito que todo libro infantil debe tener. Postulamos que el trabajo con la literatura debería ser muy diferente. Nos gusta pensar que es indispensable entonces sacarse el guardapolvo, leer para unx mismx, preguntarse qué le atrajo o no de la obra, qué se puso en juego en la elaboración de ese material desde la escritura, la ilustración, el formato, la presentación que lo hace único y distinto para diversas lecturas. Solo de esta manera, tendremos un verdadero acercamiento al arte. En palabras de Petit (1999):

El psicoanalista Bruno Bettelheim decía que, para sentir muchas ganas de leer, un niño no necesitaba saber que la lectura le serviría más adelante. En vez de ello -cito-: “Debe estar convencido de que ésta le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino”. Según él, debe sentir que en particular en la literatura hay ‘un arte esotérico’ que le revelará secretos hasta entonces ocultos, un ‘arte mágico’ capaz de ofrecerles un poder misterioso. (p. 161)

En el futuro, tendremos que diseñar nuevas rutas para navegar por otras aguas y estar dispuestxs a dejarnos sorprender frente a lo incierto de viajes literarios en la escuela con las infancias.

### Referencias bibliográficas

- Bonnafé, M. (2013). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- Gattari, F. (2015). *Historia de un pulóver azul*. Edelvives.
- Gattari, F. (2022). *Nadar perrito*. (Ilustraciones de Marina Zanollo). Ralenti.
- Gattari, F. (2023). *Perra lunar*. (Ilustraciones de Viviana Bilotti). Edelvives.
- Gattari, F. (2022). *Tan temprano*. Ralenti.
- Larrosa, J. (2005) Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Clase 3 en *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO.
- Montes, G. (2006) *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan. /jun. 2001.

## El fanzine: ¿un nuevo género en el Nivel Inicial?

Rodrigo Hermida Liuzzi<sup>1</sup>

El presente texto intenta dar cuenta de la experiencia de asesoramiento en una práctica docente en la instancia de “Taller 5” en un Profesorado de Educación Inicial ubicado en la Escuela Normal Superior Nro. 4 “Estanislao S. Zeballos” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este Taller de Prácticas Docentes, a cargo de la profesora Marcela Vicente, se realizó un asesoramiento a un grupo de estudiantes en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Literatura en conjunto con el área de Artes Visuales, profesor Agustín Blanco, en lo que respecta al diseño, la planificación y la puesta en marcha de un proyecto basado en el paradigma de la investigación-acción en el que, a partir de la lectura, el análisis teórico, la observación y “la vuelta” a lo teórico, se aborda la práctica docente en un movimiento espiralado ascendente.<sup>2</sup> De este modo, se realizó en una sala de 5 años de la Escuela Normal Superior Nro. 4 una propuesta pedagógica cuyo tema fue el fanzine, entendido como un subgénero o un género “outsider” y poco trabajado en el Nivel Inicial en el que la imagen y el texto se interrelacionan con el fin deconstruir una narrativa en la que los autores, en su rol de admiradores, quieren difundir una determinada temática a un público en particular. En este sentido, el fanzine no puede concebirse por fuera de la Modernidad y de la categoría de reproductividad técnica (Benjamin, 2003) dado que la obra de arte propiamente dicha entra en tensión con el concepto de réplica; es por ello que el origen del fanzine ingresa en esta tensión teniendo en cuenta que se inicia como

---

<sup>1</sup> Es Profesor de Educación de Nivel Inicial y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras egresado de la Universidad de Buenos Aires, Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil, Especialista Superior en Lenguajes Artísticos Expresivos y Especialista en Educación Sexual Integral, docente en Institutos de Formación de Profesoras de Educación de Nivel Inicial de C.A.B.A. A su vez, dicta seminarios sobre Literatura Infantil y Juvenil en Diplomaturas y Especializaciones de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) en convenio con la Universidad Nacional de Villa María-Córdoba y en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Correo electrónico: rodrigo.hermida@bue.edu.ar

<sup>2</sup> Sin lugar a dudas, los logros del proyecto “Creamos nuestro propio fanzine” se deben al esfuerzo dedicación y compromiso de las estudiantes Carolina Ciro, Ivanna Kramar, Marisa Rodríguez, Marina Rojas y Camila Vilte.

un fenómeno difundido, en el siglo XX, gracias a la posibilidad de realizar copias con medios automáticos, en este caso las fotocopiadoras, con la intención de aumentar su tirada y llegar a mayores lectores. La categoría de autor cede parte de su protagonismo con el objetivo de sostener la difusión de la obra de arte a partir del concepto de réplica; de este modo, en el extremo de la reproductividad técnica se encuentra el cine, dado que es totalmente dependiente de los medios tecnológicos de realización y, en el otro, una obra de arte de Da Vinci, por nombrar a un artista consagrado. En otras palabras, el fanzine establece una relación dialéctica entre la obra de arte como hecho material estético irrepetible en un aquí y ahora y su poder de difusión por medio de su reproductividad técnica.

Ahora bien, teniendo en cuenta la escasa bibliografía específica sobre la temática y la poca difusión de este género en el Nivel Inicial, las estudiantes hicieron una investigación bibliográfica y una entrevista a una especialista, Yael Frankel, con el fin de relevar la estructura y los protocolos de acción que rigen este género. A su vez, el abordaje del fanzine tenía un doble desafío: por un lado, debía ser una manera de que los niños pudieran experimentar el acercamiento al objeto y al hecho estético; pero, por otro lado, los primeros pasos hacia la escritura espontánea, sin que lo artístico quedara subyugado a esto, teniendo en cuenta que, durante la observación diagnóstica, las experiencias de escritura de los niños de 5 años estaban matizadas solamente por la escritura y copia del nombre propio y la copia con soporte a partir de otros portadores textuales en el contexto de la sala.

Teniendo como faro la tensión entre original y copia propia del fanzine y no disponiendo de ejemplares modelo para difundir entre los niños para su conocimiento y exploración, las estudiantes tomaron la acertada decisión de realizar sus propios fanzines. A su vez, se pidieron recomendaciones a dos artistas sobre el fanzine, Yeye Reggiani y Yael Frankel, para realizarlos. De este modo, los fanzines de las estudiantes se tornaron en modelos guía y exploratorios para los niños de la sala de 5 años; convirtiendo así, a las estudiantes en artistas. El proceso de confección fue sinuoso y de mucho debate, teniendo que tomar decisiones en cuanto al formato, el soporte, los materiales para su realización (lápiz negro,

lápices de colores, crayones, témpera, acuarelas, entre otros) y los procedimientos para abordar su construcción. No obstante, toda esta experimentación y expertise fue la base para pensar qué materiales se les entregarían a los niños para que pudieran realizar sus propios fanzines. Gracias a toda esa exploración y análisis, se decidió trabajar con el formato de bolsillo (10 x 12cm) y diseñarlos con 4 hojas (8 carillas) cada uno y como procedimiento de trabajo usar el collage en sentido amplio, abarcando diversos materiales como el uso de imágenes no estereotipadas traídas por las estudiantes con el fin de que los niños puedan jugar con su combinación y los materiales como lápices de colores y lápices negros y marcadores con el fin de que se pudiera desarrollar el trabajo con la escritura. Ahora bien, ni en las explicaciones y exploraciones de los niños y ni durante la exposición de las consignas en la sala a la hora de desarrollar las actividades, se indicó una única manera de trabajar con el formato del fanzine, es decir que no se sugirió, por ejemplo, el uso del formato fanzine bajo la lógica propia de la escritura sugiriendo un orden lineal y de izquierda a derecha; a su vez, las mismas estudiantes presentaron fanzines que también rompían esa lógica. Sin embargo, y pese a que esa lógica no se explicit a la hora de escribir, los niños tuvieron un claro control de la lógica de la escritura de nuestro idioma siguiendo un orden sintagmático. Y no fue así para el trabajo con la imagen, lo que demuestra que ambos códigos se “conducen” por dos modelos o paradigmas diferenciales pero complementarios. Es menester indicar que uno de los objetivos del proyecto fanzine fue el desarrollo de una narrativa sobre un tema elegido por cada niño, pero que pudiera favorecer el inter-juego entre texto e imagen, teniendo en cuenta que los niños no escriben convencionalmente y desarrollan otras estrategias y/o construyen hipótesis para escribir como es el uso del repertorio conocido de letras y palabras o la combinatoria de esas mismas letras para formar nuevas palabras. Todo este repertorio se debe encontrar a disposición en la sala –un ambiente alfabetizador, en palabras de Nemirowsky (2009)– junto con el primer gran referente de la escritura infantil: el nombre propio.

A su vez, el abordaje del fanzine como género visual-literario fue una revelación para todos los actores participantes en el Proyecto –docentes,

estudiantes y niños– dado que se redireccionó el pensamiento, la reflexión y la acción educativa hacia formas distintas de pensar lo literario, lo visual y las infancias, teniendo en cuenta que esta forma “outsider” dialoga con las formas de lectura radiales propias del siglo XXI como el libro álbum. Es aquí donde el libro álbum cobra protagonismo en la puesta en funcionamiento del proyecto dado que se hizo una sondeo e investigación del mismo por tener rasgos propios de un género posmoderno en donde la fragmentación y el préstamo de códigos entre otros hechos estéticos (Díaz, 2007) es moneda corriente.

Finalmente, el abordaje del fanzine como objeto de análisis, trabajo y exploración artístico-educativo fue una oportuna decisión para establecer nuevos senderos culturales bajo la lupa de la investigación-acción que posicionó a las estudiantes como artistas de y expertas en un género desconocido en el Nivel Inicial, empoderando a los niños en la escritura espontánea, tan vital para el desarrollo de las prácticas sociales de escritura y lectura y desarrollando nuevas competencias culturales en todos los partícipes de este proyecto.

### **Tablas, imágenes y figuras**



Imagen 1. Fanzine realizado por un niño de 5 años del jardín de la Escuela Normal Superior Nro. 4 C.A.B.A. en el marco del proyecto “Creamos nuestro propio Fanzine”.

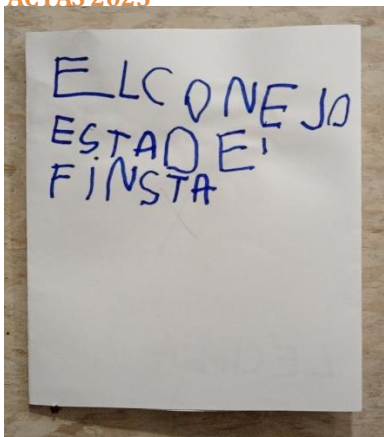


Imagen 2. Escritura sintagmática. Fanzine realizado por un niño de 5 años del jardín de la Escuela Normal Superior Nro. 4 C.A.B.A.en el marco del Proyecto “Creamos nuestro propio Fanzine”.



Imagen 3. Fanzines realizados por las estudiantes a cargo del Proyecto “Creamos nuestro propio Fanzine”.

### Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Itaca.
- Bianchi Bustos, M. (2020). *La literatura va al jardín*. Prosa American Editores.
- Díaz, F. H. (2007). Capítulo 2: Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción? En *Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Gerstenhaber, C. ([2001] 2005). El paradigma de la complejidad y el lugar de la teoría. En *Memoria Final. Carrera de especialización Formación de Formadores*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Unesco.
- Nemirovsky, M. (corr.) (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En *Cap.1 Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Grao.
- Ospina Villalba, G. (2016). *El libro álbum. Experiencias de creación y mundos posibles de la lectura en voz alta*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



# Itinerarios de lectura. Canon y corpus

## Nuevas tensiones didácticas en las cátedras del Profesorado de Lengua y Literatura en torno a la propuesta del Programa de Fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires

Silvana Cardoso

Miriam Delsanto<sup>1</sup>

### Introducción

En 2024 la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Gestión Curricular de la Provincia de Bs. As. propusieron a todas las Escuelas Secundarias la implementación del **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA**<sup>2</sup> (al que de ahora en más denominaremos Fortaleo) para las materias Prácticas del lenguaje y Literatura. Este documento tiene carácter de implementación obligatoria desde el año 2024 hasta el año 2027. Cabe resaltar que es un programa que se diseña a raíz de los resultados de las Pruebas Escolares 2023 llevadas a cabo en los

---

<sup>1</sup> Miriam Delsanto es Licenciada en Educación por la UNRN, Profesora de PDL y Literatura, Especialista en Educación y TIC (MEN), Especialista en Escritura y Literatura (MEN) y Especialista en Enseñanza con Imágenes (PBA). Actualmente cursa la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNR). En lo laboral, se desempeña como docente en el Nivel Superior en Institutos de Formación Docente de San Fernando, San Isidro y Vicente López. También forma parte del Equipo Técnico Regional de PDL y Literatura en el Nivel Secundario.

mdelsanto@abc.gob.ar

Silvana Cardoso es profesora de PDL y Literatura, egresada del ISFD N° 39 de Vicente López. Cursó varias Especializaciones: Enseñanza con Imágenes (PBA); Docencia Universitaria (UNLP); Educación y TIC y Escritura y Literatura (MEN). Actualmente cursa la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNR). En lo laboral, se desempeña como docente en el Nivel Superior y ocupa el cargo de Jefa de Área de la carrera del Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 39 de Vicente López. También forma parte del Equipo Técnico Regional de PDL y Literatura en el Nivel Primario y Secundario.

scardoso9@abc.gob.ar

<sup>2</sup> Información completa sobre el Programa:

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/programa-de>

terceros y los sextos años de doscientas trece escuelas secundarias de gestión estatal y privada de toda la Provincia de Buenos Aires.

La llegada de este documento puso en tensión las decisiones e intervenciones didácticas de las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II en la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N° 39 de Vicente López. Si bien desde la Institución se convocó a la curricularista Carolina Seoane para socializar el Programa ante las/los estudiantes y docentes de la carrera, nosotras en nuestro rol de docentes a cargo de dichas unidades curriculares nos vimos interpeladas a revisar y reorganizar nuestras propuestas de cátedra para darle lugar a este programa.

El Fortaleo, en forma sintética, plantea para cada año de la escuela secundaria la lectura de tres textos clásicos obligatorios entramados en recorridos de lecturas con sus respectivas conversaciones literarias o intercambios entre lectores, solicita también producciones escritas y orales finales andamiadas por escrituras intermedias. El propósito del Programa es, en resumidas cuentas, fortalecer las situaciones e intervenciones didácticas para promover la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Las decisiones que tuvimos que tomar tensionaron con la biografía escolar de las/los estudiantes, por ello propiciamos la estrategia de trabajo de doble conceptualización didáctica con el propósito de implementar propuestas de la cátedra que interpelaran en forma crítica y reflexiva a esas biografías escolares pero que, a su vez, propiciaran intervenciones didácticas que dieran respuesta a las necesidades pedagógicas requeridas por el programa y, eventualmente, impactaran en las prácticas que las/los estudiantes deberían atravesar.

El marco teórico que orientó y orienta nuestro trabajo es el Paradigma Constructivista junto con el de las Prácticas Sociales del Lenguaje. Asimismo, el aporte de otras disciplinas colaboran con el planteo de soluciones a problemáticas didácticas complejas como la Pedagogía crítica (Giroux), la Psicología de la cultura (Bruner) y la etnografía de la educación (Rockwell). Asimismo, no podemos dejar de

mencionar la intervención e influencia de la obra de Analía Gerbaudo y Delia Lerner en nuestras decisiones didácticas.

Tal como afirma Gvirtz, (1999, p. 22) *“...el ámbito didáctico no es un simple organizador de saberes, sino que los articula y genera algo distinto: otro discurso, el escolar”*. En este mismo sentido, esa articulación de saberes junto con el tamiz de la experiencia docente en las cátedras del Nivel Superior, promueven la construcción de conocimiento didáctico. Conocimiento didáctico que compartiremos en esta comunicación y que nos permitirá seguir reflexionando sobre las maneras de enseñar a enseñar.

### **Desarrollo**

Nuestro compromiso es con el enseñar a enseñar en ese locus que Analía Gerbaudo (2011) acertó denominar “aulas de lengua y literatura”, de acuerdo con eso, nos pareció que era imprescindible planificar nuestro trabajo de la cátedra en dos momentos: el primero y como relevamiento de punto de partida, decidimos realizar una encuesta que pusiera en primer plano la biografía escolar de nuestras/os estudiantes. Luego, en un segundo momento planificamos los contenidos a trabajar con las mismas prácticas que propone el programa.

En primera instancia se compartió con las/los estudiantes una encuesta mediante un Formulario de Google. En la misma, se procuró identificar las prácticas que el estudiantado había atravesado y, a su vez, naturalizado en torno a la enseñanza de la lengua y la Literatura. De esta experiencia compartiremos algunas respuestas que nos orientaron para tomar decisiones didácticas hacia el interior de cada una de nuestras unidades curriculares. A modo de ejemplo, entonces, cuando se les preguntó a las/los estudiantes qué modalidad de trabajo había prevalecido en la materia Lengua y Literatura en sus escuelas secundarias, el 82% respondió la opción a: Lectura de textos y respuesta a cuestionarios; en contraposición a un 17,6% que respondió la opción b: Lectura de texto e intercambio oral dirigido sobre lo leído. Otro ejemplo que nos resulta relevante compartir es la pregunta sobre las producciones finales, un 11,8% contestó que contaban con algún andamiaje u orientación para la resolución de la consigna, mientras que un 82,4% contestó que

el trabajo final era el cuestionario ya mencionado en primer lugar y un porcentaje no relevante de estudiantes contestó que no lo recordaba.

Luego, reformulamos nuestros programas teniendo en cuenta los resultados de la encuesta y los contenidos propuestos por el Fortaleo. En este sentido, consideramos pertinente adoptar el marco metodológico de doble conceptualización didáctica (Lerner, Stella y Torres, 2009) que, como sabemos, es una estrategia formativa que propicia prácticas que permitirán luego conceptualizar, no sólo lo realizado, sino también las situaciones didácticas de las que han formado parte. En otro orden de cosas, permite contrastar con la enseñanza tradicional o fragmentada y permite diseñar propuestas pedagógicas más potentes. Así, la selección de nuestro “itinerario de lecturas” consistió en trabajar un corpus de propuestas didácticas que tomamos del “Continuemos estudiando”<sup>3</sup> sitio del ABC de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. La lectura y el análisis de esas propuestas, los contrastes entre secuencias, las diversas anotaciones grupales e individuales propiciaron algunos envíos esperados que se sistematizaron luego en conceptos fundamentales al momento de diseñar sus propias propuestas didácticas: la práctica de la lectura a través de la/el docente, el intercambio entre lectores planificado que llevará a la relectura de algún fragmento de texto, la producción de cuadros, listas, síntesis, etc. sobre lo leído que andamiarán las producciones finales. Este derrotero habilitó una lectura crítica del Programa Fortaleo, ya que las/los estudiantes lograron no solo su apropiación sino que pudieron relacionarlos con los contenidos teóricos trabajados previamente.

Una de las prácticas que abre el Programa es la de “Itinerario o recorrido de lectores”. El corpus propone el trabajo con clásicos de la literatura universal y nacional articulados con nuevos abordajes. Cuando hablamos de pensar los ejes que sostienen los itinerarios es fundamental que las/los estudiantes del profesorado puedan estar preparadas/os, por ejemplo, para no caer en la práctica del aplicacionismo en la teoría literaria (Gerbaudo y Bombini 2008). Esto es, “aquel antiguo aplicacionismo que proponía el reconocimiento de tropos o recursos

---

<sup>3</sup> <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/documento-2-mapeo-de-materiales-de-desarrollo-curricular/>

expresivos habrá de sustituirse con nuevas estrategias que recuperen estas categorías en situaciones específicas de lectura y de escritura en el aula.” (Bombini 2008, p. 118). Ese aplicacionismo que busca ejemplos de tropos y recursos en los textos y con el que se arman largas listas estériles en las carpetas o “el aprendizaje de la lengua a través de ejemplos literarios” (Piacenza, 2020, p. 112) son algunas de las prácticas aún vigentes y cómodamente instaladas en las aulas de la escuela secundaria. A esas prácticas aludíamos en la introducción de este trabajo cuando afirmamos que uno de los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1948) con los que debimos y debemos trabajar desde la Didáctica de la lengua/pdl y la literatura es justamente ese modelo de enseñanza detecccionista que atravesaron la mayoría de los estudiantes que hoy transitan el profesorado de Lengua y Literatura.

En cuanto a la enseñanza de la práctica del Intercambio entre lectores o la conversación literaria, podemos afirmar que las/los estudiantes no se apropian de ella con la sola lectura de Chambers (2012). Un ejemplo de esto es las planificaciones que nos entregan. En general, en las primeras entregas abundan las situaciones que proponen la respuesta a cuestionarios que propician el detecccionismo de información o la ubicación del texto en cuestión al género de pertenencia. Cuestiones que, como ya sabemos, no conducen a la reflexión literaria o a la construcción de sentidos y muchísimo menos a la formación de lectores/as críticos/as. La clave es abrir el juego a lo colectivo, a la lectura compartida, a la confrontación de ideas entre pares, a la escucha atenta del docente para reformular la pregunta, ordenar las intervenciones, etc. “Una lectura del cuento en silencio, en forma individual, o bien sujeta a las constricciones de casilleros o respuestas breves o espacios para completar no da lugar a nada de esto.” (Piacenza, 2020, p. 116). Esta misma inquietud surgió a la hora de planificar la puesta en cátedra del Programa: leerlo en forma colectiva y ponerlo en discusión con el propósito de provocar la reflexión sobre los porqués de las propuestas que allí se entran. Cambiar el “a mí me parece/ yo creo...” por la toma de decisiones según los marcos teóricos que abordamos. En el mismo sentido, las/los estudiantes pudieron diseñar propuestas didácticas más reflexivas como producción final del cuatrimestre que fueron andamiando con aquellos conceptos o prácticas ya ponderadas en las propuestas del

“Continuemos estudiando” y el Programa. Las decisiones didácticas que tuvimos que tomar tuvieron que ver desde el modo de plantear las clases presenciales y virtuales hasta las maneras de plantear las correcciones de las secuencias didácticas en cuanto a cómo brindar las orientaciones para su reescritura o ajuste. Pensamos en un estilo que se ajustara a estrategias que las/los propios estudiantes debían proponer para sus propias prácticas. En síntesis, la propuesta del trabajo con las secuencias del sitio descartó desde un primer momento la clase expositiva o las propuestas aplicacionistas, diseccionistas y/o deteccinistas.

Teniendo en cuenta el “Análisis didáctico” como perspectiva teórico-metodológica (Edelstein, 2020) de las propuestas del portal ABC, es que pensamos maneras posibles de indagación en nuestras cátedras. Así, las/los docentes a pesar de no ser investigadores “en sentido estricto” tenemos la posibilidad de la construcción del saber didáctico alejados de aquellos saberes tecnocráticos instalados que se reproducen acríticamente. En este marco, la tarea consistió en conceptualizar: la forma en el planteo de los contenidos y sus tiempos didácticos, qué prácticas de enseñanza eran recurrentes y en qué orden. Así, desde esa lectura del itinerario de secuencias, el intercambio planificado entre lectores, las escrituras de los análisis de las propuestas y sus contrastes en forma grupal y con puestas en común, lograron repensar prácticas y estrategias que les sirvieran de insumo para la elaboración de sus propias planificaciones.

Enseñar a estudiantes de profesorado a enseñar a estudiantes de la escuela secundaria no nos aleja de formar lectores, escritores y hablantes del Nivel Superior. Enseñar con las mismas intervenciones didácticas y estrategias que tendrán que utilizar en las aulas de PDL y Literatura a la vez que reflexionamos en forma crítica sobre la propia biografía escolar propicia no solo un trabajo de doble conceptualización didáctica sino también de desmontaje crítico y reconfiguración de aquellas situaciones didácticas naturalizadas. Desmontaje necesario para dejar a las/los estudiantes de superior disponibles para pensar nuevas estrategias y diseñar intervenciones didácticas situadas que contemplen los contextos de las aulas contemporáneas.

## **Conclusión**

El campo de la Didáctica específica es un campo de tensiones a resolver en ese maridaje fundamental entre teoría y práctica. Una vez más la experiencia nos “desmiente la imagen simplificadora y reductora arraigada en muchos sectores y en cierto imaginario social de que las disciplinas serían el mero reflejo reproductivo del conocimiento académico legitimado o de aquello que la sociedad considera valioso o necesario de ser enseñado en la escuela.” (Bombini, 2008, p. 123)

La producción de conocimiento didáctico de la Lengua/Prácticas del Lenguaje y la Literatura va de la mano de las teorías que abrevan esos campos de estudio como la Lingüística, el Análisis de Discurso o la Teoría Literaria, entre otros, sin embargo la reflexión permanente sobre la práctica es condición indispensable para que ese conocimiento tome forma. Desde que la obligatoriedad del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectura, la Escritura y la Oralidad se instaló en las aulas de la Escuela Secundaria de la PBA, en las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II del ISFD N° 39 de Vicente López, tomamos la decisión de revisar nuestros modos de abordar el nuevo contenido, sistematizar la experiencia y procesarla en conocimiento didáctico.

Así, proponer el aprendizaje del Programa desde las prácticas que allí se proponen como contenido dio lugar a que las/los estudiantes contrastaran en forma crítica con su propia biografía escolar y que logran apropiarse no solo del contenido del Programa sino también de las estrategias didácticas que allí se ponderan.

Este año 2025 se inicia con nuevos desafíos: el flamante Régimen Académico de la PBA propone una reconfiguración pedagógica que como docentes de Superior deberemos articular con las demandas ya existentes.

### Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores. 23 ed. Versión pdf, última consulta 13/03/20225: <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/gaston-bachelard-la-formacion-del-espíritu-científico-cap1.pdf>
- Bombini, G. (2008). Enseñanza de la lectura y la didáctica específicas: notas sobre la constitución del campo. *Signo y Señal* 19, pp. 111-130.

- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564\\_10.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html)
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni y otras (comps.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la Literatura en la escuela secundaria*. UNL.
- Gerbaudo, A. (2021). *Ni dioses, ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado*. UNL.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través del cuaderno de clase. Argentina, 1930-1970*. Eudeba.
- Lerner, D., Stella, p. y Torres. M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. En *Educación en Contexto*, Vol. VI, N° Especial, Julio, (pp. 104-123). <https://jitanjafora.org.ar/libros/enhebrar-palabras-itinerarios-de-lectura-y-media-cion-literaria/>

## Lecturas situadas y escrituras encarnadas desde la perspectiva de la ESI

Tamara Montenegro<sup>1</sup>

### Introducción

Este trabajo presenta avances de una investigación en curso para alcanzar el grado de magíster en Estudios Feministas.<sup>2</sup> En esta ocasión, presento una experiencia de selección de textos literarios del canon escolar orientada a articular los contenidos disciplinares con los de la ESI, así como la elaboración de consignas de escritura de género (Andino, 2017), en el marco de una enseñanza con perspectiva de género (Andino, 2017; Carou y Martín Pozzi, 2017; Sardi, 2017a y b, 2019; Abel et al., 2020; Báez y Sardi, 2019) que busca problematizar la matriz androcéntrica y cisheteronormativa que se enseña y aprende en la escuela secundaria, desde el marco teórico de las pedagogías queer/cuir y feministas (hooks, 2020; Maher y Thompson; 1994; McIntosh, 1997; Subirats y Brullets, 1988; Lopes Louro, 1999, Baez y Sardi, 2024) e interseccional (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008; Viveros Vigoya, 2016).

La propuesta didáctica se desarrolló en un curso de primer año de la orientación Informática de un Centro de Formación Profesional (CFP) de CABA, donde soy docente de Lengua y Literatura.<sup>3</sup> Duró seis encuentros (dos por semana)

---

<sup>1</sup> Profesora de Lengua y Literatura (IES N°1 "Alicia M. de Justo"), Diplomada en ESI (FFyL- UBA) y maestranda en Estudios Feministas (FFyL-UBA). Docente de nivel medio, terciario y universitario. Tutora en la Diplomatura de Extensión en ESI de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y coordinadora del Área de Género del IES N°1 "Alicia Moreau de Justo". Forma parte del colectivo Mariposas Mirabal (FFyL-UBA) dirigido por Graciela Morgade. Correo: montenegrotamara95@gmail.com

<sup>2</sup> Desde el marco político-pedagógico de la Educación Sexual Integral (ESI), en esta tesis me propongo indagar, desde una metodología feminista (Bartra, 2012) y de corte autoetnográfico (Ellis, Adams y Bochner, 2019), cómo lxs estudiantes leen y escriben desde sus saberes sexogenerizados y en diálogo con el contexto sociocultural que habitan. Para ello, trabajaré a partir de un corpus que se compone de autorregistros reflexivos (García Herrera, 1997) de clases, producciones escritas de estudiantes, diarios de clase (Zabalza, 2004) y desgrabaciones de clases seleccionadas de un curso de primer año de un Centro de Formación Profesional (CFP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde me desempeño como docente de Lengua y Literatura.

<sup>3</sup> La educación profesional secundaria es una propuesta para jóvenes entre 15 y 18 años con nivel primario completo y que no han terminado el secundario. De este modo pueden obtener el título

y consistió en la lectura de fragmentos adaptados de dos cuentos y una novela juvenil: “Las vestiduras peligrosas”, de Silvina Ocampo (1970); “Ómnibus”, de Julio Cortázar (1951); y un capítulo de *La chica pájaro*, de Paula Bombara (2015). Mi propósito en este escrito es compartir el proceso y los criterios que guiaron la selección de los textos, así como también mostrar cómo las consignas de lectura y escritura generizadas (Andino, 2020) y pensadas desde los territorios de la práctica habilitan conversaciones sobre género, sexualidad, vínculos y consentimiento, en diálogo con las experiencias y saberes previos de lxs estudiantes.

### **Conocer el campo, desarmar el canon escolar**

La pregunta sobre qué textos *usar* para transversalizar la ESI en Lengua y Literatura es recurrente entre docentes del área y circula tanto por salas de profesores como por redes sociales.<sup>4 5</sup> Una primera respuesta podría girar en torno a la incorporación de textos específicos, es decir, textos literarios que explícitamente desarrollen temáticas vinculadas con las sexualidades (Báez, et. al., 2017, p. 62). Otra invita a poner “lupa de género” (Fraisie, 2016) sobre el canon literario escolar, es decir, leer los textos clásicos escolares desde una perspectiva de género y de derechos. Este modo de hacer ESI en las aulas se vincula con pensar la práctica docente como un trabajo artesanal (Sardi, 2012), en tanto creación de dispositivos didácticos que resultan de decisiones situadas, ancladas en la cotidianidad del hacer, con un margen de improvisación (Bollini, 2013), y que habilitan otras formas de enseñar y apropiarse del conocimiento.

Una propuesta didáctica situada implica pensar lecturas y actividades en relación con los territorios de la práctica, es decir, conocer cómo están compuestos los grupos con los que trabajamos. En ese sentido, la selección de los textos que hice

---

secundario de Bachiller con orientación en Formación Profesional. En esta institución las orientaciones son Gastronomía, Informática y Energía.

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>5</sup> La pregunta también invita a reflexionar sobre la implementación curricular de la ESI en la escuela secundaria y abre un debate más amplio acerca de si su incorporación debe realizarse de manera transversal o en espacios específicos. Para ampliar este tema puede consultarse la tesis doctoral de Catalina González del Cerro, de 2018, *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999?show=full>.

para leer en el curso donde realizo mi investigación está intrínsecamente relacionada con la población que habita el aula de primero de Informática, donde en el mes de septiembre de 2024, al momento de tomar esta muestra, había cuatro mujeres (cisgénero) y once varones (cisgénero), a quienes llamo “varones estridentes” y “varones silenciosos”, cuyas diferencias -a grandes rasgos- radican en sus modos de manifestarse y habitar el espacio: mientras que los primeros realizaban desplazamientos continuos, se sentaban en las mesas, conversaban entre ellos durante las explicaciones, entonaban canciones de cancha, eran la “voz cantante” a la hora de responder, no escuchaban a lxs demás y, en algunos casos, imponían al resto opinar como ellos; los segundos, al igual que el grupo de mujeres, solo en algunos casos se animaban a tomar la palabra para decir lo que pensaban y a enfrentar los posicionamientos de los otros.<sup>6</sup> A su vez, los “estridentes” solían manifestar su homoodio y transodio sin ningún tipo de reparo a través de chistes, insultos y reacciones verbales violentas hacia las identidades sexogenéricas no cisheteronormadas. Estas formas de estar, de hablar y de ocupar el espacio remiten a un habitus (Bourdieu, 1998) masculinizado construido en diálogo constante con el barrio, la escuela y otros territorios que habitaban en su cotidianidad y, a su vez, repercuten en las propuestas didácticas que se llevan a la clase.<sup>7</sup> En este contexto, diseñé una actividad de lectura y escritura que surgió de uno de esos momentos incómodos que interrumpen la clase: un varón “estridente” le chifló desde adentro del aula a una chica que pasaba por el patio. La escena fue breve, casi imperceptible, pero condensó muchas de las tensiones que veníamos trabajando a lo largo del año: los modos de ejercer la masculinidad dentro del aula, el consentimiento como frontera difusa entre lo permitido y lo naturalizado. Tomé este episodio que irrumpió como una puerta de entrada para hablar sobre el tema en la clase, y pensé hacer una selección de fragmentos de los cuentos y un capítulo de la novela ya

---

<sup>6</sup> La decisión sobre qué textos literarios leer en clase se fundamenta en el diseño curricular vigente y en los lineamientos propuestos para el área de Lengua y Literatura dispuestos por cada jurisdicción. Los lineamientos curriculares ESI (2008, 2011) para el nivel secundario también proponen lecturas. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)

<sup>7</sup> Este trabajo se inscribe en un campo más amplio de investigaciones sobre masculinidades, que pueden profundizarse a partir de las contribuciones de Connell (1995, 2001, 2206), Jordan (1995), Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019).

mencionados.<sup>8</sup> La búsqueda apuntó, por un lado, a establecer una articulación entre los saberes propios de la disciplina -como la construcción de personajes, las voces narrativas y el punto de vista- y los contenidos de la ESI -la desigualdad de poder entre varones y mujeres, las distintas formas de violencia, el acoso sexual y los estereotipos de género; y por otro, a las particularidades del grupo: textos breves y directos, capaces de ajustarse al ritmo de lectura de lxs estudiantes, con temáticas que habiliten reflexiones en resonancia con sus propias experiencias vitales. Esta intervención sobre los materiales -la decisión de leer fragmentos y no las obras completas- implicó desplazar el foco desde un análisis literario tradicional -podría haberlo puesto en el reconocimiento de las características formales de los géneros literarios- hacia modos de leer desde nuestros cuerpos situados (Báez y Sardi, 2024, p. 106). En ese proceso, me cuestioné también la naturaleza de los materiales: ¿por qué no usar un artículo periodístico, un testimonio de la vida cotidiana o un relato que circule en redes sociales sobre el acoso hacia las mujeres? Encuentro una respuesta en la defensa que hace María Teresa Andruetto (2009) de leer literatura de ficción en la escuela, porque permite la posibilidad de abrir preguntas, habilitar la ambigüedad y el pensamiento complejo. Siguiendo a la autora, a diferencia de otros géneros discursivos como el testimonio o el artículo periodístico, la literatura no da respuestas, sino que plantea dilemas y construye sentido desde la incertidumbre, además de que (nos) permite “cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras, los riesgos de la vida que vivimos y de la sociedad en la que transitamos” (p. 61). En esta misma línea, Josefina Ludmer (2010, citado en Tennina, 2024, p. 9) propone una perspectiva que desplaza el análisis literario clásico y sugiere “*usar* la literatura como lente, máquina, pantalla, mazo de tarot, vehículo y estaciones para poder ver algo de la fábrica de la realidad (p. 12)”.<sup>9</sup> Ambas autoras coinciden en señalar que lo literario, lejos de cerrarse sobre sí mismo, abre un campo de indagación que habilita la reflexión, el extrañamiento y la producción de nuevos sentidos. Por otro lado, leer desde el prisma de género (Fraisse, 2016) los textos canónicos y no específicos de la

---

<sup>8</sup> Este episodio fue conversado con lxs referentes ESI y, sumado a otros emergentes en la escuela, decidimos trabajar los distintos tipos de violencias y el consentimiento, temas a abordar en las jornadas institucionales ESI de octubre 2024.

<sup>9</sup> Subrayado nuestro.

ESI habilita la posibilidad de desarrollar lo que Molloy (2002) denomina “lecturas fisuradas”: aproximaciones que cuestionan las interpretaciones tradicionales y permiten abrir los textos a sentidos no previstos (Tennina, 2024, p. 14). Leer desde esta perspectiva implica, entonces, utilizar la literatura como una lente crítica para tensionar representaciones naturalizadas y, al mismo tiempo, promover la construcción colectiva de otros mundos posibles:

La fórmula sería: volver a los clásicos para leerlos de un modo fisurado, de manera de romper con el *a priori* histórico que determina las posibilidades e imposibilidades de los enunciados, para decirlo en términos de Foucault (Molloy, en Tennina, 2024, p. 14).

En este caso, si bien los fragmentos elegidos no representan de manera literal escenas de violencia, permiten inferir que los personajes femeninos atraviesan situaciones marcadas por relaciones de poder desiguales y dinámicas de acoso o control. Estas formas de violencia, aunque sutiles o sugeridas, remiten a una estructura de poder más amplia en la que el cuerpo y la experiencia de las mujeres se inscriben como espacios de disputa y subordinación. En este sentido, los textos habilitan una lectura crítica al poner en cuestión representaciones socialmente naturalizadas sobre el género y el dominio masculino (Segato, 2010), lo que permite tensionar e interpelar las experiencias y saberes previos de lxs estudiantes.

Es imposible plantear estas lecturas fisuradas sin tener en cuenta la incidencia que en la última década tuvieron los movimientos feministas, trans, LGBTIQ+, antirracistas, entre otros, en el enriquecimiento, la revitalización y la expansión de la ESI en la escuela, especialmente a partir de hitos como la irrupción del movimiento *Ni Una Menos* (2015) y la campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito (2018, 2020). Sin embargo, este proceso no ha estado exento de resistencias. En los últimos años, el avance de discursos antigénero, anti-ESI y antiderechos también ha ingresado en la escuela generando nuevas tensiones que desafían la implementación de propuestas educativas con perspectiva de género. En este marco, esta propuesta pedagógica implica también intervenir activamente en las disputas de sentido que atraviesan la escuela, y en este gesto se pone en juego el rol de lx docente como gestorx cultural en el sentido que propone Lucía Tennina (2024): alguien que no solo selecciona materiales, sino que crea condiciones para

que circulen discursos contrahegemónicos, para que se amplíen los márgenes de lo que se dice, se piensa y se enseña en la escuela.<sup>10</sup>

Este posicionamiento pedagógico se entrelaza con mi lugar como docente-investigadora feminista, desde donde asumo el desafío ético, político y epistémico de pensar prácticas de lectura y escritura en clave situada. Tal como proponen Báez y Sardi (2024), se trata de imaginar otros modos de enseñar a leer y escribir -alejados de formatos institucionalizados, burocráticos y deserotizados (p. 127)- anclados en la experiencia vital de quienes leen, escriben y habitan las aulas. En esa apuesta, como señalan las autoras, se afirma un deseo: que lxs estudiantes encuentren en las prácticas de lectura y escritura su propia voz, su lugar de enunciación, su poética (p. 106). En los próximos apartados analizaré, a partir de dos registros de clases, escenas en las que lxs estudiantes leyeron y escribieron, poniendo en diálogo sus intervenciones, las dinámicas grupales y mis propias reflexiones como docente-investigadora.

### **Leer. ¿Y si le gustó? “Las vestiduras peligrosas”**

Empezamos leyendo el fragmento del cuento de Silvina Ocampo (1970), donde la protagonista, “Piluca”, relata una escena de acoso sufrida en su lugar de trabajo: un cliente la incomoda, ella reacciona tirándole una almohadilla de alfileres y es despedida por su jefa, quien además la tilda de “mal pensada”. Hubo acuerdos en que el “bigotudo” era un “viejo verde y sarpado”. Marcos advirtió que el tipo también podría haberse sentido incómodo, algo que en el texto no está explícito. “¿Qué

---

<sup>10</sup> Ese modo de hacer docencia encuentra un andamio analítico con las identidades que Lucía Tennina (2024) atribuye a los críticos literarios contemporáneos: la de escritores, archivistas, etnógrafos y gestores culturales. Si bien existen diferencias significativas entre una práctica y la otra, así como la crítica literaria multiplica sus modos de intervención para abrir nuevas coordenadas de representación y cuestionar el estado de inercia de los estudios tradicionales (Tennina, 2024, p. 19), la práctica docente en lengua y literatura desde una perspectiva de género, situada e interseccional también desafía las formas cristalizadas de enseñar. Lejos de reproducir un recetario de contenidos, el trabajo docente se configura como una labor creativa y reflexiva, que implica tomar decisiones metodológicas en diálogo con el contexto, los saberes y las subjetividades que habitan el aula. Desde ese marco, podemos identificar cómo lxs docentes asumimos distintos roles: seleccionamos textos y armamos corpus como archivistas, documentamos lo que ocurre en el aula como etnógrafxs, escribimos y reinterpretamos los materiales como escritorxs, y como gestorxs culturales generamos espacios para que circulen voces y saberes que desafían los saberes hegemónicos.

hubiera pasado si la pantalonera no se hubiese puesto incómoda? ¿podría haberle gustado la actitud del bigotudo?”, pregunté.

Marcos: Y, si le gustó, que arranquen.

*(Risas)*

Profesora: Bueno, pero si tomamos esta hipótesis diferente de lo que narra el cuento. ¿Qué sí hubo entre los dos?

Marcos: Consentimiento, porque ella lo siguió al tipo.

Juan: Claro, después de ahí se van a un *teloncho*.

*(Risas)*

Prof.: Bueno, pero acá ¿por qué no hubo consentimiento?

Melina: Y porque el tipo la está acosando. Y para mí está bien lo que hizo ella porque es un asco esa situación.

Marcos: Bueno, pero te puede pasar ¿o no? Si la mina lo estaba tocando ahí.

Melina: Sí, pero ella estaba trabajando.

Prof.: El cuento dice que “el bigotudo miraba su bragueta y sonreía” y que le dijo “tome un poco más, vamos- con aire puerco-” ¿Podría haber tenido otra actitud ante esa protuberancia?

Marcos: *(entre risas)* No.

Matías: Sí, podría haberle dicho esperá un poquito, después seguimos.

Prof.: ¿Y por qué creen que el “bigotudo” lo hace a propósito?

*Marcos sigue riéndose y se desplaza por el aula. Prepara el mate y ceba a sus compañeros. Lleva todos los momentos los auriculares puestos.*

Marcos: Lo hace porque puede, porque es varón. Alto violín, igual (autorregistro de clase, septiembre de 2024).<sup>11</sup>

En esta escena, la corporalidad del aula se volvió texto y la lectura se volvió una práctica encarnada (Cixous, 1988): los varones ocupaban el espacio desde la risa, el movimiento y la provocación; las chicas, desde la firmeza de sus discursos, el malestar visible y la indignación silente. Esta asimetría corporal y discursiva puede leerse en clave de género: en el aula se actualizan y reproducen regímenes normativos que, como señala Butler (2001), regulan qué se puede decir, sentir o nombrar públicamente. Pero también se evidencia cómo el espacio escolar se vuelve un campo de disputa donde esas regulaciones son tensadas. La figura del varón como “dueño del espacio” y el humor como mecanismo de defensa frente a la interpelación feminista, dan cuenta de los límites y posibilidades de una lectura que se propone como contrahegemónica. En este marco, la práctica docente se posiciona desde una pedagogía feminista que, como proponen Báez y Sardi (2024), busca

---

<sup>11</sup> Los nombres de lxs estudiantes son de fantasía.

correrse de las prácticas de lectura y escritura burocratizadas y deserotizadas, para construir el aula como “un espacio de posibilidad, de exploración y prueba, ensayo de otras formas de aprender, experimentación de otras prácticas o modos de sentir el leer, escribir o conocer” (p. 127). Para las autoras, en diálogo con las epistemologías feministas (Cixous, 1988; Littau, 2008), leer y escribir implica también leer y escribir con el cuerpo, con lo que nos afecta y conmueve. En esta escena, lo que circula no son solo palabras, sino cuerpos que se desplazan, cuerpos que reaccionan, cuerpos que producen sentidos y saberes entre sí. Siguiendo a Butler (2018), ese “entre cuerpos” es donde se construyen complejas relaciones sociales, culturales y sexogenéricas, y también donde se vuelve posible ensayar otras formas de conocimiento.

La intervención de Marcos, al sugerir que “si le gustó, que arranquen”, introduce una lectura provocadora que, lejos de quedar aislada, fue retomada por otros compañeros con humor, burlas o ironía. Esa lectura, por momentos banalizante, no es ingenua: forma parte de un entramado cultural que erotiza la violencia y confunde deseo con poder. Sin embargo, frente a esa lectura masculina hegemónica, la práctica docente ensaya otra hipótesis: propone imaginar una “Piluca” no sumisa o víctima, sino deseante. Esto habilitó una lectura erotizada del texto que no desconoce la violencia, sino que la tensiona desde otro lugar: ¿qué pasaría si, efectivamente, Piluca hubiera sentido deseo? ¿Qué implicancias tendría eso en la escena narrada? ¿Podría existir consentimiento en ese contexto? Lejos de clausurar sentidos, esta pregunta abre un espacio para pensar el deseo desde una clave compleja, no binaria, no disciplinante. La figura del “bigotudo”, entonces, permite tensionar la idea de consentimiento como algo meramente explícito o verbal, y complejizarla desde el cruce entre poder, género y contexto. La intervención de Melina, al nombrar el acoso, introduce una lectura crítica que se inscribe en lo que Segato (2010) conceptualiza como violencia simbólica y sexual: una forma de dominación en la que el cuerpo de las mujeres es usado como territorio de demostración de poder masculino. En contraposición, las intervenciones de algunos varones reproducen discursos machistas, naturalizando relaciones violentas bajo el velo de la “broma” o la “provocación”.

La escena, sin embargo, no solo expone esas tensiones, sino que también muestra el gesto docente como forma de insistencia en la pregunta, en la fisura, en abrir sentidos -sin clausurar- que apunten a ensayar modos de vincularnos entre cuerpos y producir conocimiento en el aula para “dar lugar a las sensaciones como forma de relacionarse con los saberes, la lectura y la escritura” (Báez y Sardi, 2024). Leer se vuelve entonces un ejercicio político y afectivo que no busca cerrar sentidos, sino incomodar, abrir, resonar.

Así, el desparpajo con el que intervienen muchos de los varones, en contraste con la racionalidad y el mayor cuidado argumentativo que manifiestan las chicas, permite observar -como se retomará en el apartado *Escribir*- cómo los saberes sexogenerizados se entraman con la forma en que ciertos temas impactan diferencialmente en lxs estudiantes, en función de sus trayectorias, posicionamientos y experiencias vitales. Las formas de leer, decir y responder en el aula no son ajenas a los modos en que se habita el género, sino que lo actualizan y lo ponen en escena.

### **Escribir. La unión hace la fuerza y la justicia por mano propia**

Consigna de escritura: Elegir uno de los fragmentos y continuar escribiendo usando el mismo tipo de narrador. Preguntas para guiar la escritura:

A.- ¿Qué hizo la pantalonera después de que la echaran? Se espera una narración en primera persona desde la voz de la “Piluca”.

B- ¿Qué hizo la chica del ómnibus? ¿Se bajó o siguió todo su recorrido? ¿Enfrentó al resto de los/as pasajeros/as o siguió callada hasta bajarse? Se espera una narración en tercera persona desde el punto de vista de Clara.

C- Continúen escribiendo el monólogo en 1era persona de LChP. Repongan información sobre dónde está, qué le pasó, quién la persigue, etc.

A la hora de escribir, Melina eligió el fragmento del cuento de Ocampo y escribió sobre cómo la costurera estaba imposibilitada de hacer la denuncia: “profe, en 1970 no se podía denunciar esto, por eso la mujer va a un diario a contar lo que le pasó” (autorregistro de clase, septiembre de 2024). Primero, me dijo, pensó en mandar un WhatsApp, pero leyó la fecha en el paratexto, y eso la limitó.

Muchas mujeres se sintieron identificadas y salieron a contar los acosos que sufrieron en los diarios y se dieron cuenta que eran miles de millones. Se

juntaron e hicieron una marcha para que dejaran de sumarse este tipo de casos. Se habilitó una ley para que los acosadores puedan ser denunciados (texto elaborado por Melina, tomado de su carpeta. Septiembre de 2024).

En su texto podemos ver cómo “la unión hace la fuerza”, es decir, a partir de contar su experiencia personal, las mujeres se organizan para luchar contra los acosos que sufrieron y logran una ley que los penaliza. De este modo, el texto recupera la consigna feminista de que “lo personal es político” al reconocer en la experiencia vivida no solo una fuente legítima de conocimiento, sino también una vía para la construcción de sentidos críticos. Al articular esa dimensión experiencial con el acto de escribir, se habilita la posibilidad de una reparación simbólica a través de la ficción, lo que puede leerse como una forma de “justicia poética” que resignifica el daño y lo transforma en acción narrativa. Por otro lado, realiza una lectura paratextual que incide en su interpretación del conflicto: al situar la escena en los años setenta -cuando el acoso aún no era penalizado-, identifica que esta ausencia de marco legal limitaba las posibilidades de denuncia. Esta contextualización histórica no solo atraviesa la caracterización del personaje, sino que también incide en el modo de narrar: ante la imposibilidad de recurrir a redes sociales o WhatsApp, el diario aparece como el espacio discursivo desde el cual dar a conocer públicamente la experiencia. Así, la estudiante vincula el género discursivo elegido con las condiciones materiales y simbólicas de la época, mostrando una apropiación tanto del contenido como de las formas narrativas.

Sobre el mismo hipotexto, Martín escribió una historia de venganza. Una vez despedida, la costurera se fue llena de ira y quería vengarse de la patrona y del cliente “asqueroso”:

Planie mi venganza durante semanas y se acercaba el gran día, ya averigüé dónde encontrar al cliente y a la patrona en el mismo lugar. Cuando trabajaba con la patrona ella nos llevaba a almorzar a un lugar donde transcurrían mayormente abusos, de ahí mismo salía el cliente asqueroso entonces me lo iba a cruzar y podía llevar a cabo mi plan. (...) Cuando me vieron dijeron: ahí está la empleaducha. No aguanté la ira y saqué el revólver de mi cintura y le pegué un tiro a cada uno (texto elaborado por Martín, tomado de su carpeta. Septiembre de 2024).

En este texto, la noción de justicia poética se construye a partir de una resolución ficcional basada en la venganza: la pantalonera hace “justicia por mano propia” y

dispara contra los personajes identificados como “lxs malos” del cuento. En la historia de Martín, la violencia estructural ejercida por los agresores es respondida con una violencia individual que busca reparar lo vivido. Sin embargo, esta resolución narrativa permite leer cómo lxs estudiantes construyen sentidos sobre la justicia en relación con las violencias de género: ¿por qué la reacción a la violencia suele ser el ejercicio de más violencia? Segato (2010) advierte que el sistema penal tradicional muchas veces no logra reparar a las víctimas de violencias machistas, y que el castigo por sí solo no transforma las estructuras de desigualdad que las producen. Desde esta perspectiva, la ficción de la venganza puede pensarse como una denuncia implícita a la ineficacia institucional, pero también como una reproducción de lógicas punitivas que no necesariamente subvierten el orden violento.

En estos dos textos escritos por Melina y Martín encontramos dos tipos de resoluciones: en el primero, la denuncia pública y la unión de las mujeres posibilitan una ley anti-acoso, mientras que en el segundo opera la justicia por mano propia. Antes de empezar a escribir -era la primera vez en el año que Martín escribía en clase- me había preguntado si “valía todo” y yo le dije que sí, pero que tuviera en cuenta las restricciones que planteaba la consigna. Tras leer el texto, entendí el porqué de la pregunta. Este doble filo de la narrativa vengativa, como forma de empoderamiento individual y, al mismo tiempo, como gesto que no necesariamente transforma las estructuras que sostienen la violencia, constituye un emergente crítico en el aula. ¿Cómo llamar la atención sobre este dilema ético y político sin clausurar el sentido de los textos ni simplificar la lectura? En este punto, la literatura ofrece un escenario adecuado para poner en juego preguntas complejas que inviten a lxs estudiantes a pensar más allá del binarismo bueno/malo, justo/injusto, víctima/castigador. Leer desde una perspectiva crítica implica abrir el texto a múltiples interpretaciones, tensionar las emociones que la ficción despierta (como la identificación con el/la vengador/a) y articularlas con las representaciones sociales del castigo, la justicia y el poder. Porque, como sostiene Segato (2010), “la verdadera causa de la violencia sería entonces la que impide y obstaculiza el movimiento de los discursos e imágenes que hacen posible una reflexión sobre ella” (p. 49).

### Palabras finales

El análisis de esta propuesta permite extraer algunas primeras conclusiones de la investigación en curso que giran en torno a la selección situada de textos literarios y la elaboración de consignas de lectura y escritura de género (Andino, 2017, 2020, 2024). En primer lugar, se observa la potencia de la reflexión oral en el aula a partir de ciertos temas disparadores y cómo el espacio de lectura colectiva habilita interpretaciones personales que, aunque puedan doler, afectar o silenciar, también permiten habitar el aula desde la pluralidad de voces.

En segundo lugar, el análisis de las escrituras revela diferencias en el modo en que varones y mujeres abordan la temática del acoso, lo que permite reflexionar sobre saberes encarnados y -como señala Sardi (2019)- sobre cómo las mujeres escribimos nuestras experiencias como forma de “trascender los temores, poder hablar de ellos, compartir vivencias, historias y, a través de ellas, construir una relación de sororidad desde la ficción y hacia la vida” (p. 56). Por último y para seguir pensando, los primeros análisis del caso tomado como muestra permiten ver cómo estas propuestas de lectura y escritura generizadas tensionan la noción escolar de “comprensión lectora”, al pasar de un enfoque centrado en respuestas correctas y análisis formales a otro que reconoce la lectura como práctica situada, atravesada por experiencias, afectos y disputas de sentido.

### Referencias bibliográficas

- Abel, S., Carou, A. y Sardi, V. (2020). Escrituras de la práctica y géneros disruptivos. En S. Abel, F. Andino, V. Bonatto, A. Carou y B. García Cejas (Eds.). *Silencios y excepciones*. GEU.
- Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género en la escuela secundaria. En V. Sardi (Coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. En AA.VV. (1997), *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AZ.
- Baez, J. et. al. (2017). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Homo Sapiens.
- Baez, J. y Fainsod, P. (2021). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. En G. Morgade (comp.). *ESI y formación docente*. Homo Sapiens.

- Báez, J. y Sardi, V. (2019). Introducción. En Baez J. y Sardi, V. (Comp.) *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. GEU.
- Báez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós.
- Barthes, R. (1983). *El grano de la voz*. Siglo XXI.
- Bollini, R. (2013). "Escribir". En R. Bollini y V. Sardi (2013) *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. La Crujía ediciones.
- Bombara, P. (2015). *La chica pájaro*. Norma.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). "Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos". En V. Sardi (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. Edulp.
- Cixous, H. (1988). *La risa de la Medusa: Ensayos sobre la escritura*. Anthropos.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford. *Law Review*, 43 (6), 1.241-1.299. Traducido por Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Cortázar, J. (1951). Ómnibus. En J. Cortázar (1976) *Bestiario*. Sudamericana.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- Geertz, C. (1995). Descripción densa. En C. Geertz (1995) *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías da sexualidade". En G. Lopes Louro (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Auténtica.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Eterna Cadencia.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. No.9, 73-101, julio-diciembre 2008.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Miño & Dávila.
- Molloy, S. (2002). La flexión del género en el texto cultural latinoamericano. *Cuadernos de Literatura*. Núm. 8, 161-167.
- Ocampo, S. (1970). Las vestiduras peligrosas. En S. Ocampo (1999). *Cuentos completos (Vol. 2)*. Emecé.
- Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la lengua y la literatura. En *Texturas, estudios interdisciplinarios sobre el discurso*, Año 12, N° 12. CEDeS, Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, V. (coord.) (2017a). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- Sardi, V. (coord.) (2017b). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*. Edulp.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos Educativos*, 21, 83-97, Universidad de La Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/302>
- 7
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. GEU.

- Segato, R. (2010). La estructura de género y el mandato de violencia. En *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Tennina, L. (2024). El papel de la crítica literaria en la contemporaneidad. *Chuy, revista de estudios literarios latinoamericanos*. Vol. 11, N° 17, pp. 5-19.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Walsh, C.(ed). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Abya Yala.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

## Las “sagas juveniles” en las escuelas: un universo de oportunidades

María Lis Caroana<sup>1</sup>

Una de las preocupaciones recurrentes entre las y los docentes de Literatura y de Prácticas del lenguaje es la inclusión de textos que son poco legitimados en el ámbito académico, que se sitúan por fuera del canon y que suelen ingresar dentro de las categorías de textos menores, marginales o emergentes. Tal es el caso de las sagas literarias, un tipo de narrativas especialmente populares entre jóvenes — aunque también entre adultos—. El presente artículo se propone, en primer lugar, brindar una reflexión acerca de los procesos de legitimación de estas obras y aportar a las discusiones en torno a “canon sí o canon no” en la enseñanza de la literatura en las escuelas. En segundo lugar, se expondrá una experiencia áulica de lectura del primer libro de la saga de Suzanne Collins, *Los juegos del hambre*, planificada en articulación con los postulados de la Educación Sexual Integral (ESI).

### Acerca de las sagas

Durante las últimas décadas del siglo XX, la literatura infantil y juvenil comenzó a ser considerada objeto de estudio dentro del ámbito académico (Arévalo, 2011). En este contexto, se suscitaron diversos debates, entre ellos la discusión acerca de la pertenencia y pertinencia de obras y autores/as populares de la esfera literaria

---

<sup>1</sup> María Lis Caroana es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y doctoranda en Ciencias Sociales en la misma universidad. Desempeña tareas docentes en la cátedra Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura, en la Facultad de Humanidades. En investigación, participa en proyectos radicados en el Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS). Publicó artículos y reseñas en revistas especializadas y expuso en encuentros científicos, abordando temas relacionados con narrativas populares juveniles y la ESI. Se desempeña como Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura en escuelas de nivel secundario de su ciudad. Correo Electrónico: maliscaroana@gmail.com

y, por consiguiente, su incorporación a las aulas de educación formal. Las sagas juveniles forman parte de estas discusiones ya que, utilizando palabras de Marcela Carranza (2007), suelen caracterizarse por ser textos “sencillos”, “cercaños” y “accesibles”, en contraste con aquellos considerados más “complejos y desafiantes”, en cuanto a sus procedimientos discursivos y sus temáticas. Esta supuesta simplicidad parece ubicarlas en un lugar relegado frente a otras obras que, por su complejidad, se consideran más apropiadas para formar parte de las lecturas escolares.

No obstante, la relevancia cultural de las sagas literarias resulta innegable. Son obras dirigidas especialmente a jóvenes, con una fuerte presencia en las librerías y redes sociales, que movilizan grupos de *fandoms* junto con una amplia variedad de productos comerciales conocidos como *merchandising*. Desde la práctica docente resulta significativo observar que estas narrativas, además de ser populares fuera del ámbito escolar en los circuitos de consumo cultural juvenil, también se hacen presentes dentro de él y muchos de los y las estudiantes comparten con sus docentes sus experiencias de lectura que incluyen historias de vampiros, magos, dragones, luchas entre fuerzas del bien y del mal, mundos distópicos e historias de amor cuyos protagonistas deben sortear obstáculos enrevesados.

Ahora bien, ¿qué entendemos por sagas juveniles? La palabra saga proviene del noruego y deriva del verbo *segja*, que significa contar. Antiguamente, el vocablo designaba composiciones orales, de trama narrativa, en las que se recitaban hechos memorables para una comunidad. En la actualidad, en cambio, el término es asociado a productos literarios de gran impacto comercial y alcance global, como *Harry Potter...*, *El señor de los anillos* o *Crepúsculo*. Además de este uso general, es posible aproximarse a una definición más precisa que contempla tanto sus cualidades literarias como todo el fenómeno cultural que se genera alrededor de estos textos. Según Martos García (2009), una saga literaria se caracteriza por construir mundos con unidad, consistencia y coherencia interna, lo que las

diferencia de las series narrativas novelescas o detectivescas centradas en episodios autónomos.

Pero para comprender mejor el universo de las sagas y su inserción dentro del consumo cultural popular, es necesario atender al fenómeno que se genera más allá de lo estrictamente literario. El término “fenómeno” remite aquí no solo a dimensiones literarias, sino también a categorías de orden sociológico como internet, el mercado editorial y el público lector, por ejemplo. La mediación de la red de internet constituye un espacio propicio para el surgimiento de nuevas prácticas de lectura y de comunicación y es un factor que habilita formas inéditas de interacción entre las obras y sus lectores. Asimismo, el mercado editorial mantiene una dinámica de retroalimentación con el público de las sagas ya que delinea a su destinatario y, a su vez, este lo interpela con sus propias demandas. Un ejemplo paradigmático es el caso de los lectores de la saga *Juego de tronos* quienes le exigen a su autor, George R.R. Martin, que finalice los libros pendientes.

Podemos inferir, entonces, que un elemento insoslayable en el mundo de las sagas juveniles es, justamente, su público. En su mayoría se trata de jóvenes que conforman comunidades conocidas como *fandom*. Este concepto alude a un conjunto de aficionados, fanáticos, admiradores, entusiastas y consumidores que se distinguen por su fidelidad, creatividad y participación activa. Se expresa mediante elementos como la vestimenta; se reúne en convenciones y encuentros masivos y organizados; diseña continuamente videos, reseñas, blogs, páginas, portales, wikis; consume productos comerciales de toda índole (muñecos, utensilios, ropa, comida, servicios), se ilustra tatuajes, asiste a eventos y parques de diversiones temáticos. Estas dinámicas muestran que las sagas exceden lo literario y constituyen un fenómeno cultural complejo, en el que confluyen prácticas variadas y novedosas de lectura, consumo masivo y producción simbólica.

En este contexto, se vuelve evidente la brecha entre lo que se lee en la escuela y las lecturas que los y las jóvenes eligen leer, de manera voluntaria, en sus

hogares. Curiosamente, mientras que ciertos textos, autores y autoras contemporáneos y emergentes han logrado incorporarse a la currícula (podemos tomar como ejemplo los casos de Paula Bombara, Mario Méndez, Pablo de Santis, Sergio Aguirre o Mariana Furiasse, entre otros), las sagas continúan enfrentando una resistencia un poco más persistente. Esta puede estar vinculada con su carácter masivo y comercial, así como a determinados rasgos textuales y editoriales que Gemma Lluch (2005) denomina “mecanismos de adicción”:

El actual sistema literario dirigido a los adolescentes propone una serie de relatos que a menudo crean un consumo más similar al que se produce con el cine, la televisión e incluso con la música o la ropa. A menudo, estas narraciones comerciales utilizan unos mecanismos que provocan un “enganche”. Por mecanismos entenderemos tanto los ligados al contexto, a un determinado sistema cultural o a la transformación del autor o del libro en una marca de consumo; también los mecanismos más ligados al discurso, por ejemplo, el tipo de estructura, el lenguaje utilizado o los mecanismos de identificación. Por adicción, nos referimos a la necesidad que se crea en el lector de ampliar el placer sentido en una primera entrega y de cómo las empresas editoras lo mantienen de diferentes maneras (p. 1).

Lluch señala la combinación de diferentes estrategias de mercado y discursivas. Por un lado, se observan aquellas que se vinculan a los rasgos internos de las obras, como la construcción de personajes estereotipados, el uso de lenguaje claro y sencillo, sin ambigüedades, con descripciones breves y tramas lineales, todas características que facilitan una lectura ágil y accesible. Por otro lado, se identifican estrategias extratextuales, entre las que se incluyen portadas vistosas, publicación continua de libros complementarios y la construcción de figuras autorales. Como consecuencia, las sagas acaban por ser concebidas como “paraliteratura” (Nieto, 2017) o “subproductos comerciales” (López, C. y Bombini, G., 1992). Estas categorías no describen simplemente un rasgo objetivo, sino que expresan una valoración negativa que reproduce la oposición tradicional entre “alta cultura” y “cultura de masas”. En este sentido, más que un diagnóstico literario, funcionan como un mecanismo de exclusión que contribuye a relegar las sagas del espacio escolar y académico.

### Las sagas en el aula

Ahora bien, aunque el carácter masivo y comercial de las sagas puede ser el motivo por el cual suelen quedar excluidas del sistema educativo formal, es interesante preguntarse qué ocurre cuando se decide incorporarlas en las aulas escolares y enfrentar los prejuicios.

En la experiencia áulica que comentaré a continuación, se propuso la lectura del primer libro *Los juegos del hambre* (2008), de Suzanne Collins, en dos cursos de tercer año de secundaria. Esta lectura se enmarcó en un proyecto planificado para abordar el género ciencia ficción en un cruce intencional con los postulados de la Educación Sexual Integral. Los objetivos de lectura eran múltiples. En primer lugar, trabajar sobre el subgénero de las distopías que suele captar el interés de los y las jóvenes y habilita la reflexión crítica acerca de la sociedad actual a partir de representaciones de futuros posibles. En segundo lugar, fomentar la lectura individual domiciliaria como ejercicio de autonomía, para lo cual se seleccionó un texto que, aunque potente por su temática, presenta una escritura accesible. Finalmente, aprovechar todas las posibilidades que la trama de la obra ofrece para trabajar sobre cuestiones vinculadas con la ESI, como los vínculos, los derechos, la empatía, la rebeldía y la reflexión sobre el poder y la opresión.

La experiencia de lectura resultó sumamente significativa ya que permitió observar cómo un texto considerado marginal puede habilitar reflexiones sobre diversas temáticas importantes que se vinculan directamente con los lineamientos y los cinco ejes de la ESI (valoración de la afectividad, cuidado del cuerpo y promoción de la salud, respeto por la diversidad, perspectiva de género y ejercicio de los derechos). Además, esta experiencia permitió observar la participación y el interés de los estudiantes que se involucraban activamente con la historia, continuaban la lectura por sí solos en sus casas, debatían interpretaciones y conectaban situaciones de la novela con experiencias propias o noticias actuales.

Para contextualizar, recordemos brevemente que *Los juegos del hambre*, primera entrega de la saga de Suzanne Collins, narra la historia de Katniss Everdeen, una joven que vive en Panem, una sociedad dividida en distritos bajo el gobierno autoritario del Capitolio. Cada año, el régimen obliga a adolescentes a participar en una competencia televisada en la que deben luchar hasta la muerte. En este marco distópico, la novela explora problemáticas en torno al poder, la violencia, la resistencia, los medios de comunicación y los vínculos afectivos.

En cuanto a la propuesta de trabajo, dado que se trata de un libro extenso, la planificación consistió en alternar sesiones de lectura colectiva en el aula (lectura en voz alta, lectura silenciosa, sesiones compartidas con la bibliotecaria, entre otras) con momentos de lectura individual en las casas. Todo esto fue acompañado por actividades didácticas variadas que incluyeron exposiciones grupales organizadas en torno a distintos ejes temáticos vinculados indirectamente con los ejes de la ESI. Por ejemplo, mientras un grupo debía analizar la transformación de la protagonista en relación con sus emociones, otro se enfocaba en las diversas manifestaciones del sistema dictatorial presentes en la narración. De este modo, cada grupo se responsabilizó por un eje crítico específico previamente asignado. Además, se incentivó la participación de todo el curso mediante debates guiados, lluvias de ideas y registros de observaciones, fomentando la escucha activa y la argumentación de cada grupo. Finalmente, organizados en estos mismos grupos, se elaboraron productos creativos a partir de información que también se solicitó que fueran identificando a lo largo de la lectura. Diseñaron, por ejemplo, tours de viaje, diarios íntimos, manuales de supervivencia, manuales escolares de historia y juegos. Este trabajo por ejes temáticos dio la posibilidad de que los estudiantes pudieran hacer un seguimiento atento durante de la obra y permitió que se apropiaran de la historia desde una perspectiva personal y crítica.

En relación con la ESI, un ejemplo potente es el caso del abordaje del eje de los derechos a partir del análisis de situaciones como la manipulación política, la

censura y la violencia en el marco del sistema opresor presente en la historia y la relación de este con los medios de comunicación. En esta línea, se propuso observar y registrar las acciones de rebeldía y resistencia que lleva a cabo la joven Katniss Everdeen, quien asume el desafío de enfrentar el sistema opresivo y cruel en el que vive.

Asimismo, la novela habilitó reflexiones y debates en torno a la construcción de vínculos afectivos. La trama incluye relaciones de pareja, de amistad y de familia, muchas de ellas atravesadas por la vulnerabilidad, lo que permitió analizar cómo se sostienen los lazos en contextos de adversidad. También fue relevante que Katniss, como personaje, presenta dificultades para expresar lo que siente y piensa, lo que abrió el diálogo sobre la importancia de verbalizar emociones y pensamientos, en consonancia con el eje de la afectividad. Durante estas discusiones, los estudiantes compartieron experiencias propias, lo que favoreció la construcción de un espacio seguro para la reflexión sobre emociones y relaciones interpersonales.

Por otra parte, el texto dio lugar a discusiones sobre el cuerpo y la salud, a partir de la representación de la desigualdad social entre los distritos de Panem. Esto derivó en debates sobre la construcción de cuerpos normativos, los estereotipos de belleza y la discriminación, especialmente al comparar las condiciones de vida de los distritos empobrecidos con las del Capitolio, cuyos habitantes son representados desde parámetros de hegemonía, superficialidad y consumo ostentoso. Se trabajaron ejemplos concretos del texto, como la apariencia de los tributos y el maquillaje y vestimenta del Capitolio, para analizar críticamente la construcción social del cuerpo y sus implicancias culturales.

### **Reflexiones finales**

La experiencia permitió observar cómo una obra de un género muchas veces considerado menor o meramente comercial puede convertirse en un recurso pedagógico valioso en las aulas. Si bien las sagas literarias no forman parte del

canon literario legitimado, su riqueza temática da lugar a debates interesantes en torno problemáticas contemporáneas. A su vez, la Educación Sexual Integral, con su enfoque amplio e integral, ofrece un marco propicio y una oportunidad para incorporar este tipo de textos (o cualquier texto literario) que, además de atraer el interés de las y los jóvenes, promueven la mirada crítica tanto del universo ficcional como también del mundo presente.

Cabe señalar que esto no implica desplazar a los clásicos y a los canónicos - que reivindico como indispensables en mis clases- sino más bien reconocer que toda lectura, cuidadosamente seleccionada, puede contribuir a una enseñanza significativa, situada y transformadora.

### Referencias bibliográficas

- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria*.  
<http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Collins, S. (2016). *Los Juegos del hambre*. RBA Bolsillo.
- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil. Anuario de investigación en *Literatura infantil y juvenil*. Universidad de Vigo.
- López, C. y Bombini, G. (1992). Literatura “juvenil” o el malentendido adolescente. *Versiones*. Año 1 (1), pp. 28-31.
- Martos García, A. (2009). Introducción al mundo de las sagas. Universidad de Extremadura.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación (2008). Resolución CFE N° 45/08. “Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de educación sexual integral.” Ley Nacional N°26.150.  
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). “Los ejes de la ESI.” Nuestra escuela.  
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/Capacitacion2016/DocumentoSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>
- Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (4) 120-151.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2085>
- Porrás Arévalo, J. (2011). La literatura infantil, un mundo por descubrir. Visión Libros.



## La inmigración en la literatura infantil y juvenil latinoamericana y española: El libro álbum

Daniela Sol Ramos Druetta<sup>1</sup>

### Introducción

La presente ponencia se enmarca en la tesis doctoral que trabaja el fenómeno de migración y la manera en la que es representado en la literatura infantil y juvenil contemporánea, particularmente en el género libro-álbum. En este trabajo se abordará la presencia de la temática y el género en el Plan provincial de lectura (Provincia de Buenos Aires), particularmente en la colección del año 2024 llamada “Identidades Bonaerenses. Leer, sentir, pensar, vivir la provincia”.

El libro-álbum fue elegido objeto de estudio central por su innovadora función poética en el uso del lenguaje. Son libros que no parten 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, 1961).

El género se trata, específicamente, 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.

Actualmente y dentro del ámbito editorial en nuestra lengua, el aumento de la edición de libros-álbum es de una gran magnitud. A partir de ellos, se genera la

---

<sup>1</sup> 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 de la ciudad de Pinamar y coordinadora de talleres de escritura creativa presenciales y virtuales.

E-mal de contacto: danielaramosdruetta@gmail.com

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 purista (Bajour, 2017, p.11). Esto los posiciona en el centro de debate y vuelve actual e innovadora su edición.

A los efectos de darle continuidad al trabajo de investigación de la tesis doctoral, presentado también en el año 2024 en las jornadas Jitanjáfora, resulta importante aclarar que, en el proceso de trabajo, el corpus elegido comenzó a formarse con novelas, poesías y obras de teatro que abordaran la migración. Luego, el género libro-álbum comenzó a tomar protagonismo y, también se amplió el origen de los y las autoras.

Al comenzar con la investigación, se centralizaba en Argentina y España y, luego, al profundizar en el género libro-álbum y conocer autoras como María José Ferrada, de Chile, o Issa Watanabe, de Perú, se realizó una modificación en el título, ampliando el corpus a Latinoamérica y España.

Por ello, la investigación radica en las herramientas simbólicas presentes en el corpus, tales como colores, tipografía, y representaciones gráficas en general.

Para realizar un análisis organizado, se definió agrupar el corpus de álbumes ilustrados de esta investigación en categorías según el abordaje de la temática migración como contenido central. Los libros elegidos para el análisis presentado en esta ponencia son dos ejemplares disponibles en la colección “Identidades Bonaerenses. Leer, sentir, pensar, vivir la provincia”. Se trata de una colección entregada en 2024 en las escuelas e institutos de formación docente por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en el marco del plan provincial de lectura.

Ambos abordan la migración desde el movimiento y en el proceso en sí de cambio, la observación de ese proceso de cambio que atraviesan las personas. Se trata de “Vida de un lápiz” de Nicolás Schuff y Martina Trach y de “El borde del agua” de Angeles Durini y Sabina Schürmann.

En el primero, se narra la historia de un lápiz desde su origen en el bosque y el desarrollo de su vida en mano de distintos personajes, cuyas vidas atraviesan diversas experiencias. En el segundo texto, “El borde del agua”, si bien no se trata exactamente de un libro álbum, más bien de una poesía ilustrada, se decidió incorporar ya que trata de la migración de una madre y una hija y también la presenta como un proceso, centrándose argumentalmente en un viaje en barco y en la sensación de distancia y novedad que genera que la nena se pierda de su madre.

Resulta importante contextualizar la colección “Identidades bonaerenses” del Plan Provincial de Lectura. Tal como lo especifica el catálogo:

Esta colección forma parte de una política pública que tiene el propósito de mostrar la diversidad y riqueza de Buenos Aires por medio de diferentes y enriquecedoras narrativas que aportan a la discusión, inagotable, sobre nuestra identidad bonaerense. Desde el conurbano a las sierras, pasando por la costa y el interior, hay potentes historias que contar y memorias que recuperar, y todas nos hacen sentir orgullo de nuestra tierra. (Sileoni, 2024, p. 14).

La colección presenta un catálogo que separa los libros en temáticas, incorporando la cuestión migratoria específicamente en la sección titulada “De Buenos Aires al Mundo” donde se encuentran los dos libros a los que se hace referencia en este documento acompañados por otros títulos como “Catedrales” de Claudia Piñeiro (2020), “ATP (H)arta para todo público” de Liza Porcelli Piusi y Mónica Weiss (2013) o “Una familia bajo la nieve” de Mónica Zwaig (2021), entre otros.

En esta ponencia, en particular, se desarrollará el análisis de los dos libros mencionados enfatizando el vínculo entre lenguajes y la conformación de sentidos a partir de ellos. A continuación, el análisis de cada uno:

### **“Vida de un lápiz” de Nicolás Schuff y Martina Trach**

En el estudio del primer caso se puede observar la retórica del texto icónico verbal en la convivencia entre lo lingüístico y lo visual. En “La vida de un lápiz” se relata la

forma en la cual un trozo de madera del bosque de Canadá se transforma en lápiz y atraviesa diversas experiencias a lo largo de toda su vida.

Una señora compra el lápiz, se lo lleva a su hermano que está preso, su hermano logra diseñar un plan de fuga. Cuando lo concreta, el guardia cárcel encuentra el lápiz y se lo lleva a su hijo, este se lo entrega a la chica que le gusta en la escuela, ella lo deja en el baño de su casa, la familia se muda, una arquitecta contratada para reformar la casa ya vendida lo encuentra, se lo lleva. La arquitecta viaja a Barcelona, en el avión marca algo que lee en su novela. Luego, el lápiz se cae en el hotel, una joven rusa que hace la limpieza lo encuentra, ella dibuja retratos imaginarios de la gente que se hospeda en las habitaciones que limpia. Por la tarde va a un taller de dibujo, tropieza con un hombre en la calle, él es un crítico de arte, la invita a exponer en su galería. La muestra tiene mucho éxito. Se llama “Los pasajeros”. La joven expone en Roma, Berlín y cuando llega a Buenos Aires, habla con una amiga y le cuenta que hace rato que no logra dibujar, que se siente desmotivada, hablan de la juventud, de los sueños, del éxito y del fracaso. Cortan el teléfono, la joven tomó una decisión. Lleva el lápiz a un bar, solo hay un hombre de anteojos, deja el lápiz en la mesa. El hombre es el narrador, que con ese lápiz escribe esta historia y dice que quizás se le pierda el lápiz en el bar, en un cine, en un concierto o en un bosque. “Ahí donde comienzan todos los libros”.

Como se puede observar en las páginas seleccionadas (Imágenes 1 y 2), los colores que prevalecen son el blanco y el negro y sólo en algunos momentos particulares, el rojo. Esto es una marca del género y de época ya que son los colores que más representatividad tienen sobre conceptos e ideas. Cuando aparece el rojo se percibe la calidez, el amor o el enojo, sentimientos fuertes que atraviesan las imágenes. Mientras que el blanco y el negro representan figuras que en su contraste se perciben como representaciones mentales.

Por otro lado, y dado que el corpus radica en el género libro álbum en el cual conviven y se complementan 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.

A lo largo de todo el libro se observan las funciones de anclaje y relevo a las que hace referencia Roland Barthes (1977). En el caso del relevo, por ejemplo, en la página sobre la muestra de arte no se expresa verbalmente la característica de los visitantes, sin embargo, a partir de la representación gráfica se puede notar la exclusividad y el ambiente de alta sociedad, opuesto al origen de la artista rusa que limpiaba en el hotel de Barcelona donde encontró el lápiz.

En el caso del anclaje, puede observarse en la portada, cuando varias imágenes representan la vida del lápiz.

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, para el caso del libro álbum, de la combinación entre imágenes y lenguaje verbal.

Por otra parte, resulta fundamental centrarse en la creación de nuevos contenidos que, tal como afirma Lotman (1981), es una de las funciones principales del texto. En este marco y, respecto a las capas de significado que representan estos nuevos contenidos, en “Vida de un lápiz”, podemos identificar:

- La historia en sí misma del lápiz,
- Los vínculos que se entrelazan generando redes,
- El destino ineludible,
- Las experiencias personales de cada personaje,
- El crecimiento,
- Lo cíclico.

### **“El borde del agua” de Ángeles Durini e ilustraciones de Sabina Schürmann**

Según se afirma al final del libro “El borde del agua” (portada disponible en Imagen 3) es un poema-guion que nos introduce con su lectura en un planteo que es todo visual. Se describe el ambiente, la luz, los sonidos, como si de cine se tratase

(Durini, 2024, p.90).

En este libro la función poética del lenguaje se puede observar desde dos aspectos diversos: por un lado, las ilustraciones presentes y, por otro, la disposición del texto que separa lo que se puede oír y lo que se puede ver. Todo aquello relacionado al contexto sonoro de la situación, incluyendo diálogos y sonidos ambiente, están ubicados a la derecha, mientras que a la izquierda se desarrollan los hechos. Además, tiene un formato apaisado. Se trata de una poesía que juega con lo espacial, guiando la interpretación e invitando al lector/a a vivir una experiencia a través de sus páginas.

La historia comienza ambientada en un antiguo puerto, se percibe el bullicio previo a la partida de un barco: grúas levantando baúles, vendedores ambulantes, despedidas emotivas. En este escenario, una niña llamada Evelina se separa de su madre y durante el período de búsqueda desde ambos puntos de vista conocen distintos pasajeros que se van representando en las ilustraciones geométricas y en blanco y negro de Sabina Schürmann, y que, a su vez, desencadenan una serie de eventos que ponen de manifiesto las verdaderas emociones y tensiones ocultas.

“Al borde del agua” no es exclusivamente un libro-álbum, sin embargo, la decisión de incorporarlo a este análisis radica en el vínculo de complementariedad que se da entre las ilustraciones y el texto. Por ello, la convivencia de la poesía con las imágenes geométricas en blanco y negro que, teniendo en cuenta efectos de distancia y cercanía, expresiones y movimientos, van representando las situaciones que se narran, expresan y profundizan las sensaciones de, por ejemplo, desesperación por la desaparición de la pequeña Evelina, la búsqueda tanto de ella como de su mamá y la sensación de amenaza de los peligros que las circundan.

Resulta muy interesante, respecto de los recursos retóricos, la utilización de metáforas que vinculan cada situación con el mar como el espacio que las convoca. Algunos de ellos, podrían ser “el mar de gente, que no se ahogue su niña” (p.15) o “mar de gente tapa todo” (p. 28). En los casos citados se describe la sensación que inunda a la madre cuando busca a Evelina en el barco. A su vez, esa desesperación



se representa gráficamente ya que el globo de diálogo en el cual la madre grita el nombre de su hija atraviesa varias páginas, dando una sensación de tiempo prolongado.

Finalmente, y teniendo en cuenta la creación de niveles de significado de Lotman (1981), las capas del argumento de “El borde del agua” se podrían resumir en:

- El viaje de madre e hija y su consiguiente separación,
- Las amenazas y los peligros que sufre una niña sola y, por consiguiente, una mujer,
- La existencia de requisitos y especificidades que los migrantes deben adoptar,
- La inmensidad del mar,
- Amelie, la muñeca de Evelina, como su única compañía,
- La presencia de la terminal como no lugar.

### **Conclusiones parciales**

Esta ponencia muestra un trabajo de investigación en curso. La propuesta radica en profundizar el estudio sobre los modos en los que se incorpora una temática tan actual e importante como es la migración en la construcción de sentidos a partir de la literatura infantil y juvenil.

Tal como se consignó anteriormente, la base del trabajo se encuentra en el estudio de 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, y tomando como base una selección dentro del género libro álbum.

En esta ponencia en particular se toman obras disponibles en la colección “Identidades Bonaerenses” y, además, se decidió incorporar una poesía ilustrada ya que genera significado a partir de la combinación de lenguajes lo que es, de alguna manera, la centralidad del género trabajado.

Finalmente, se le dará continuidad respecto de la accesibilidad de las obras, el abordaje de la temática y las representaciones variadas observadas en los libros álbum que forman el corpus.

### Tablas, imágenes y figuras

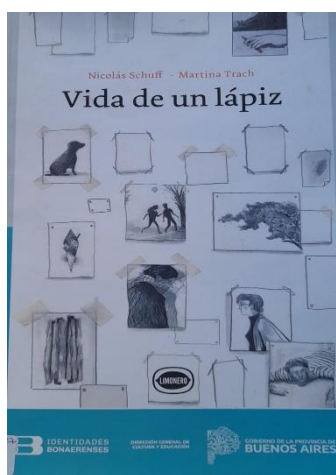


Imagen 1. Portada. Fuente “Vida de un lápiz”



Imagen 2. Páginas 29 y 30 Retratos de huéspedes. Fuente: “Vida de un lápiz”



Imagen 3. Portada. Fuente “El borde del agua”

### Referencias bibliográficas

- Aguiar E Silva, V. M. (1972). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1992)
- Bajour, C. (2017). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libroálbum*. 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*. Editorial Tiempo contemporáneo.
- Durini, A. Y Schürmann, S. (2023). *El borde del agua*. Editorial Maravilla.
- Lotman, I. (1981) El texto en el texto en *La semiósfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Universitat de Valencia.
- Schuff, N. Y Trach, M. (2023). *Vida De un lápiz*. Limonero.
- Sileoni, A. (2024). Palabras liminares en *Colección Identidades Bonaerenses. Leer, sentir, pensar, vivir la provincia*.  
<https://storage.dtelab.com.ar/uploads/2023/10/coleccion-identidades-bonaerenses-secundaria-continuemos-estudiando.pdf>



# Clásicos y contemporáneos en las aulas y en el cine

## Shakespeare en la escuela secundaria

Victoria N. Berte<sup>1</sup>

*Encontrar el lenguaje  
la llave de los mundos  
no para cerrar  
sino para abrir.*  
Juan Luis Martínez<sup>2</sup>

### **Punto de partida y propuesta**

Esta experiencia que comparto fue llevada a cabo en el segundo cuatrimestre de un aula heterogénea de tercer año de la escuela secundaria en el que cursan 30 estudiantes. Sus trayectorias están atravesadas por un proyecto de lectura permanente que los lleva a descubrirse y construirse constantemente como lectores.

Estos alumnos y alumnas, durante toda su trayectoria, eligen de un corpus preseleccionado por los docentes del área, en donde se mezclan textos canónicos y contemporáneos diversos, que leer durante ciertas fechas estipuladas en el año. Esta autonomía, si bien me facilita ciertos aspectos como mediadora de cultura, también me presenta el desafío de proponer lecturas que puedan interpelarlos y, a su vez, desafiarlos a ellos.

---

<sup>1</sup> Victoria Noelia Berte es Profesora de Educación secundaria en Lengua y Literatura (ISFDyT N°10) de Tandil y maestranda en Literaturas Comparadas (UNLP). Es especialista de nivel superior en la enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses (ISFDyT N°10) y se ha actualizado académicamente en Educación Sexual Integral (ISFD N°17-UNSAM) y en la Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria (ISFD 106-UNSAM). Se desempeña como docente, actualmente en el nivel secundario, en CENS y en el preuniversitario Nacional de su ciudad. Correo Electrónico: bertevictoria@gmail.com

<sup>2</sup> Martínez, Juan Luis. Poemas del otro. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Diego Portales. 2006.

Siempre intento enhebrar las lecturas del año mediante un hilo conductor que favorezca una lectura crítica, reflexiva y relacional entre las diferentes obras literarias. Pero, además del eje temático, en 2024 me propuse poder enseñar literatura y leer junto a ellos -teniendo en consideración la Ley 26.150 (2006)- en clave ESI las obras seleccionadas.

Este proyecto surge enmarcado en las orientaciones didácticas propuestas por el Diseño Curricular (2008) donde se propone el seguimiento de un autor como forma de fortalecer el hábito de lectura para que los alumnos puedan generar sus preferencias, así como también puedan formar una mirada crítica y analítica hacia el autor. Es por esto que, a la hora de pensar en qué autor seguir, me pareció desafiante y enriquecedor llevar al aula a quien Harold Bloom (1995) considera el autor central del canon literario occidental: William Shakespeare.

El primer desafío consistió en seleccionar qué libros leeríamos. Buceando entre diferentes editoriales llegué a Interzona, que tenía como traductor a Carlos Gamerro. Estos libros tienen varios puntos a favor a la hora de llevarlos al aula de literatura en la escuela secundaria bonaerense.

Uno de ellos es que cuentan con un estudio preliminar en donde se contraponen distintas posturas y, lo más llamativo, es que utiliza un castellano rioplatense, acercando el drama isabelino a las y los lectores argentinos, sobre todo los más jóvenes. Estos coloquialismos, modismos y argentinismos nos acercan la experiencia de la lectura. Además, estas ediciones cuentan con notas aclaratorias que, por un lado, simplifican la comprensión de algunas expresiones y, otras, que explican las decisiones tomadas a la hora de traducir. Es por esto que decidí abordar la lectura de dos obras de esta línea editorial: *Romeo y Julieta* y *Hamlet*.

Pensando en la teoría de Genette (1989), para quien la hipertextualidad es inherente a la literatura y no hay obra literaria que no manifieste en alguna medida su relación con otra anterior, es que vinieron al rescate y complemento obras que enriquecieron estas lecturas: *Jamle. Versión libre gauchesca de Hamlet* y *De cómo Romeo se transó a Julieta. Versión libre de Romeo y Julieta*; ambas de María Inés

Falconi. Estas obras nos permitirían hablar de intertextualidad, de hipotexto e hipertexto.

Por otro lado, en su texto *Palimpsestos*, Genette nos acerca la idea de que la producción de un texto deviene de otro, y continuando con la escritura de metaficción como modo de apropiación de textos literarios, planifiqué actividades que, a partir del género dramático, nos llevarían a trabajar con otros géneros discursivos.

También en la propuesta, siguiendo las sugerencias del Diseño Curricular, se consideró lo enriquecedor de trabajar con el abordaje de otros géneros artísticos como lo son la pintura, la música y el cine.

Quedó fuera por falta de tiempo: “El celular de Hansel y Gretel” de Hernán Casciari. Este texto podría ponerse en diálogo con los abordados ya que nos deja con la idea de que la tragedia se desencadena por la fallida llegada de una carta y pone sobre el tapete la discusión de cómo creemos que opera el destino. Resulta interesante para vincular y discutir las lecturas a partir de una pregunta existencial de la humanidad: ¿existe el destino? ¿cuánto poder tiene sobre nosotros? ¿qué vemos en la literatura sobre esto?

### **Los objetivos y el desarrollo**

1. Seguir a un autor: William Shakespeare
2. Conocer la estructura del guión dramático
3. Conocer las características del teatro isabelino
4. Ejercitar el pensamiento crítico, reflexionando acerca del accionar de los personajes y desmitificando el concepto de amor romántico
5. Identificar roles de género y estereotipos en obras clásicas

Comencé abriendo un espacio de intercambio con la intención de recuperar y ver sus conocimientos e ideas previas acerca de Romeo y Julieta. En general, estaba latente la idea de que era un amor eterno, varios incluso mencionaron canciones en donde se los nombra aludiendo a este gran amor. Partiendo de la música es que

nos dispusimos a escuchar algo que nos introdujera al momento de producción de la obra en cuestión, por eso ingresó al aula, por ejemplo, la obra de Johann Sebastian Bach (que si bien es, aproximadamente, 150 años posterior a *Romeo y Julieta*, servía para ilustrar la transición del renacimiento al barroco). Incluso dejamos la música como sonido ambiente de los procesos creativos. Escuchamos *Seis metamorfosis para Ovidio* de Benjamin Britten en oboe y algunas obras de J.S. Bach como por ejemplo *Tocata y Fuga en Re menor, BWV 565* o *Concierto N°1 Brandemburgués*. En pintura vimos retratos de la corte (Isabel I y nobles). A partir de esto, hablamos sobre algunos aspectos característicos como lo son el contrapunto y la textura polifónica, características artísticas que después pudimos retomar y observar en la lectura.

Con respecto a las pinturas observamos en ellas ciertos detalles como los símbolos de poder y posición o los contrastes fuertes de luz y sombra. Con todos estos datos que estaban circulando en el aula nos dispusimos a adentrarnos en la lectura de la obra. Repartimos los personajes y leímos colectivamente *Romeo y Julieta*.

Esta obra nos invitó a replantearnos qué entendíamos por el concepto de amor romántico y cómo había cambiado a lo largo del tiempo lo que entendíamos por amor. Leímos fragmentos de *El banquete de Platón* (2003), en principio, para traer a la actualidad el mito de la media naranja. ¿Sentían mis alumnos la idea de incompletitud si no tenían un ser amado cerca? ¿había alguien destinado a completarnos para poder ser felices?, en estos fragmentos también se enseña a valorar la sabiduría del amor maduro por sobre el alocado, cosa que Shakespeare invierte en *Romeo y Julieta* en donde los sabios son los jóvenes imprudentes. Los espacios de intercambio eran por momentos difíciles de moderar porque todos tenían algo para compartir e, incluso los alumnos más callados, se animaron a participar.

Hablamos sobre Barthes y “escribir la lectura”, de la idea de lector-autor en donde participamos los lectores de manera activa y creativa en la producción de

significado. Abrían los ojos con asombro, asentían con la cabeza y coincidían en que cuando levantábamos la vista del texto y podíamos asociar lo que leímos con nuestra realidad el libro cobraba ante nuestros ojos otro sentido.

Leímos también “El Golem” de Jorge Luis Borges y reflexionamos sobre la tensión entre el destino inevitable y la capacidad de tomar decisiones. “El Golem” parecía seguir un camino predeterminado a diferencia de lo que veíamos en *Romeo y Julieta*, pero lo que captó la atención del curso fue un fragmento que nos dice “en las letras de rosa está la rosa y todo el Nilo en la palabra Nilo” (Borges, 1964, p. 35). En ese momento reconocieron similitudes con un fragmento en el que Julieta le pide a Romeo rechazar su nombre “¿Qué hay en un nombre? La rosa, por otro nombre, daría el mismo dulce perfume; y así Romeo, aunque no se llamara Romeo, retendría esa misma perfección que es tan suya” (Shakespeare, 2021, p. 91). ¿Era una prueba del amor romántico que estuviera dispuesto a dejar de ser quien era para ser alguien nuevo en el amor? ¿Estaban de acuerdo mis alumnos en cambiar a pedido de un otro? Casi de manera unánime, coincidieron en que el nombre era parte de la identidad de una persona y nadie tenía la autoridad para imponer cambios.

Estaban interpretando, reinterpretando y, en cierto modo, reescribiendo el texto a partir de su propia experiencia y subjetividad; en otras palabras, parecía estar el mismísimo Barthes entre mis alumnos sentado y decidí seguir por ese camino para ver dónde desembocaba.

Claro está, que muchas veces al leer había “guiños” que se nos escapaban cuando no conocíamos la obra a la que estaba haciendo referencia pero estos lectores activos aceptaban de buen grado el desafío y traían al aula canciones, películas, series de Netflix, ilustraciones y todo en lo que encontraban un amor que terminaba de manera trágica y les recordaba a los amantes de Verona o, más adelante, sucedía lo mismo cuando veían una tragedia en donde primara la locura, la traición y una venganza cuidadosamente planeada que les recordaba a Hamlet.

Fragmentos de *La celestina* (1976) también nos sirvieron para ver diferentes formas de amor. Ese amor cortés de la edad media y el renacimiento temprano que lleva consigo un ritual en donde el hombre se enamora de la dama sin necesidad de verla. Este amor idealizado es un amor unilateral que está más ligado al uso de la razón que a órdenes del corazón. En *Romeo y Julieta* el amor de Romeo no solamente es a primera vista sino que es al primer contacto: sus manos se rozan, sus labios se besan. Es un amor espontáneo, sensual, recíproco. El amor por Rosalinda (cortés) es una creación de la mente y no es el mismo amor que siente por Julieta (real y tangible), por esto analizamos cómo describe sus sentimientos con cada una de las mujeres. ¿Cómo es el amor en la actualidad? ¿Consideran romántico si alguien se enamora en redes sociales sin conocer a la otra persona? ¿Es, ese amor unilateral, “amor” o se parece más a la obsesión? ¿Qué consideramos romántico? Algunos hablaron de los celos, ¿es romántico el celo? ¿Es una forma de cuidado y protección o puede ser algo más? ¿Nos parece sano? Fueron algunas de las cuestiones que arribaron al aula.

La consigna de escritura posterior a la lectura e intercambio en torno a *Romeo y Julieta* fue la siguiente:

Traer la obra de *Romeo y Julieta* a la actualidad. Lo más difícil de resolver será la cuestión de la carta extraviada y las falsas noticias que recibe Romeo. Tu tarea es presentar dos alternativas posibles a esa complicación. Deben ser creíbles y acordes a nuestros días. Para que resulte verosímil, tené en cuenta, habrá que realizar diferentes cambios. Las modificaciones NO pueden alterar el final de la obra.

La idea era que los alumnos escribieran estas soluciones en forma de narrativa y, posteriormente, las convirtieran en escenas teatrales.

Luego, pasamos a trabajar con la segunda obra seleccionada del autor: Hamlet. Como actividad de apertura hicimos una puesta en común de los conocimientos del alumnado, con el objetivo, nuevamente, de recuperar los saberes previos y, luego, dimos paso a la lectura colectiva de la obra. En el espacio

de intercambio que se dio luego de las lecturas fuimos focalizando la mirada sobre las figuras femeninas. ¿Qué sucedía con la madre? ¿Y con Ofelia? ¿Actuaban bajo el hábito de la obediencia? ¿Qué características vemos en ellas? Surgieron las palabras debilidad, pasividad, cobardía, obediencia, traición. Todas estas palabras nos sirvieron para pensar colectivamente una nube semántica en el pizarrón relevando lo que estábamos viendo en la obra y debatir, a partir de ese apunte, sobre sus interpretaciones de la obra. Nos encontramos, a partir de esa lluvia de ideas, con lecturas muy variadas del mismo texto. La madre de Hamlet, ¿ayuda a Ofelia? ¿Vemos una suerte de sororidad de parte de Gertrudis cuando anuncia la muerte de Ofelia? A partir de la escena en que Ofelia engaña a Hamlet por pedido de su padre nos preguntamos ¿cuán importantes son los mandatos en la vida de la mujer? Hoy en día, ¿persiste este modo de vincularse entre hombres y mujeres? ¿Hay libre elección o “es lo que toca”? Fueron algunas de las preguntas que se hicieron las y los chicos en el aula.

Para seguir con el abordaje desde otros lenguajes artísticos, también vimos la película *Hamlet 2000*, que traslada la historia a la primera década del siglo XXI en la ciudad de Nueva York y tiene la particularidad de que respeta en todo momento los diálogos originales de la obra de Shakespeare y, para cerrar, vimos un fragmento de un capítulo de *Los Simpsons* en el que representa la obra de manera paródica en la decimotercera temporada titulado Cuentos del dominio público.

Como actividad final, retomamos lo visto en el primer cuatrimestre sobre fakenews y crearon una noticia falsa (que podía ser sobre el suicidio de Ofelia o sobre el asesinato de Polonio). Para esto, debían representar el hecho haciendo uso de conceptos anteriormente trabajados como espectacularización y autenticación, tomar decisiones para manipular el discurso siendo fiel a la historia leída y, por otro lado, lograr hacerla atractiva para su viralización.

### **A modo de cierre**

El marco teórico que sustentó esta experiencia didáctica se basó en el interés y la valoración del trabajo con textos canónicos en la escuela secundaria. Por un lado, porque constituyen un patrimonio cultural al que las personas, durante la infancia y la adolescencia, tienen derecho (Machado, 2002). Por otro lado, porque leer y analizar producciones lejanas en el tiempo favorece el tratamiento de temas sensibles (Hunt, 2016) del mundo contemporáneo, a partir de un distanciamiento esencial para la desnaturalización de estereotipos de género. Por último, y no menos importante, trabajar con una obra de 1591 es gratificante porque parafraseando al personaje Favali de *El eternauta* “lo viejo funciona”.

Observar problemáticas actuales en obras literarias del pasado permite ejercitar el pensamiento crítico sin herir susceptibilidades ni cuestionar de manera directa las creencias arraigadas en el estudiantado. Al respecto, resulta necesario tener presente la advertencia de D. Covelo (2021) acerca de no olvidar que la literatura es un discurso social y, en tanto tal, debe ser interpretada evitando que en las clases se vuelva subsidiaria del trabajo con la perspectiva de género.

Personalmente, la experiencia me movilizó mucho. El dejar salir estos temas lo fuerza a uno como docente (pero principalmente como persona) a repensar y desarmar formas de ver el mundo y de portarse en él que están fuertemente arraigadas. Luego de vincularme con los otros por más de cuarenta años, me encontré, de la mano del intercambio con los adolescentes, repensando conceptos y experiencias transversales que nos atraviesan a todos por igual. Como si esto fuera poco, también me ayudó a repensar y ampliar los modos de leer posibles en la escuela, porque me permitió ver cómo mis estudiantes ampliaban, legitimaban y resignificaban sus modos de vincularse con la literatura y con otros consumos culturales que se dan por fuera de la escuela, como sucedió con *Los Simpsons*.

I. Calvino (1992) nos advirtió que “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”, es por esto que seguir leyendo a Shakespeare en la escuela secundaria es una vía enriquecedora para cuestionarnos la realidad,

imaginar escenarios más justos y habilitar en los estudiantes la posibilidad de hacer un mundo más bello y habitable para todos.

### Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Editorial Anagrama.
- Borges, J. L. (1964). *El otro, el mismo. El Golem*. Emecé.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Covelo, D. (2021). *La perspectiva de género y el análisis de las obras literarias*. Exlibris, 10. 117-125.
- De Rojas, F. (1976). *La celestina*. Editorial Kapelusz.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3° año (1a ed.)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Falconi, M. I. (2008). *Jamle*. Quipu.
- Falconi, M. I. (2020). *De cómo Romeo se transó a Julieta*. Quipu.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Taurus.
- Hunt, S. (2016). *Teaching Sensitive Topics in the Secondary Classics Classroom*. *The Journal of Classics Teaching*, 17(34), 31-43.
- Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006. B. O. No. 31017.
- Machado, A. M. (2002). *Clásicos, jóvenes y niños*. Norma.
- Platón (2003). *El banquete. Critón. Apología de Sócrates*. Ediciones Libertador.
- Shakespeare, W. (2021). *Romeo y Julieta*. Interzona.
- Shakespeare, W. (2023). *Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Interzona.

## Problemas en torno a la adaptación de *La Ilíada* para adolescentes

Facundo Maldonado Farias<sup>1</sup>

*La Ilíada* de Homero es un poema mítico-épico de más de 2500 años de antigüedad. Pese a este origen de larga data, su vigencia en la cultura juvenil es incuestionable en los videojuegos, las historietas y las películas consumidas por niños y adolescentes, como señala Silvia Vaamonde (2017) a partir de las observaciones de sus clases. De la misma manera, la epopeya está presente en las aulas y el canon escolar. De hecho, el diseño curricular de 1ro, 2do y 3er año de Provincia de Buenos Aires (2009) la incluye entre sus lecturas recomendadas de "Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos". Sin embargo, es cuanto menos ambicioso pensar que estudiantes de entre 12 a 15 años puedan leer con facilidad los más de quince mil versos distribuidos en 24 cantos que en la edición de Gredos ocupan un poco más de 500 páginas. Incluso es más arriesgado pretender que logren disfrutar la potencia verbal del texto, aun en la traducción de Emilio Crespo Güemes para la mencionada editorial. Respecto a la enseñanza de mitología grecolatina en el aula, el grupo de investigadoras liderado por la doctora Jimena Palacios, en una publicación en *El Toldo de Astier*, se preguntan cómo evitar que las obras les resulten ajenas y tediosas a los estudiantes y abren el debate sobre si se debe priorizar la fidelidad a los argumentos clásicos o la riqueza de la expresión verbal, e incluso si esto no lleva a trabajar con textos que se limitan a resumir eventos con escaso valor literario (Palacios et al, 2023). Teniendo en cuenta este planteo, en el presente trabajo,

---

<sup>1</sup> Graduado del Profesorado Universitario de Lengua y Literatura de la UNGS, y maestrando en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la UNR. Docente en nivel medio. Adscripto en el Proyecto de Investigación Literatura y ESI: Análisis, Diseño y Uso de Materiales Didácticos (Código 30/3400) (IDH. UNGS). Correo electrónico: facumaldonadofarias@gmail.com

enmarcado en el proyecto de investigación “Literatura y ESI: Análisis, Diseño y Uso de Materiales Didácticos”, dirigido por Facundo Nieto (IDH, UNGS), se analizarán las formas en que el texto es construido en dos versiones de *La Ilíada* diseñadas para ser leídas por adolescentes. El corpus está compuesto por *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*, adaptada por Guillermo Cácharo para la colección Los Anotadores de la editorial La Estación, publicada en 2009, y por la novela gráfica *La Guerra de Troya*, cuyo guion estuvo a cargo de Nicolás Schuff y sus ilustraciones fueron realizadas por Mariana Ruiz Johnson, perteneciente a la colección Siglo para chicos de Siglo Veintiuno Editores. Esto implica que se estudiarán dos libros de diferentes géneros, una versión que se asemeja a una novela y otra en historieta, que tienen como fuente la misma historia. Además, debe remarcarse que no tienen el mismo destinatario, ya que, pese a pertenecer a colecciones juveniles, Los Anotadores es una colección escolar, mientras que Siglo para chicos no. Los ejes a analizar serán los paratextos de cada libro, el recorte argumental de la historia narrada y la representación del rol de las mujeres.

### Las adaptaciones literarias

Dentro de las colecciones literarias destinadas a niños y jóvenes, los dos libros del corpus tienen algunas particularidades ya que la adaptación de textos plantea problemas específicos. La canadiense Linda Hutcheon (2021) en su ensayo *A Theory of Adaptation* establece que las adaptaciones no son versiones menores de un texto original.<sup>2</sup> En cambio, propone concebirlas como obras basadas en una fuente de la que se apropian y transforman en función del contexto en que será leída y de los destinatarios previstos. Sumado a esto, el escritor y adaptador Franco Vaccarini (2021) plantea que, contrariamente a ciertos prejuicios que pueden provenir del ámbito académico, los autores de adaptaciones, ya sea pensadas para leerse en el aula o por un público juvenil de manera autónoma, toman en

---

<sup>2</sup> Es importante tener en claro que Hutcheon no se dedica a la educación, por lo que su ensayo no aborda de manera directa las adaptaciones dentro de colecciones escolares.

consideración un gran bagaje de fuentes y traducciones previas a la hora de escribir una variación, de modo que su tarea no consiste en una mera simplificación del texto original. Si bien las dos adaptaciones con las que trabajaremos apuntan como destinatario a un público juvenil no familiarizado con la cultura helénica, el texto de Cácharo se enmarca en una colección literaria escolar, mientras que el de Schuff no tiene el objetivo expreso de ser leída en un aula.

En primer lugar, en cuanto a los paratextos, *Mitos en acción 1. La Guerra de Troya*, adaptado por Guillermo Cácharo, tiene características editoriales fácilmente reconocibles. Esto se debe a que al igual que otras adaptaciones de este estilo posee no sólo un destinatario específico, sino también fines pedagógicos. De hecho, Carola Hermida (2019) considera la mediación editorial que atraviesa los libros pensados para leerse en el aula como un proceso de hipermediación que fuerza al lector y al texto (y en ocasiones, al docente) a ciertas formas de lectura. Dependiendo de la colección y la editorial, esta hipermediación implica darle a un lector, que está obligado a leer por la institución escuela, información sobre el texto, su autor y sus interpretaciones, glosarios y actividades para resolver. En este caso, al igual que en la gran mayoría de los libros de la colección Los Anotadores de la editorial La Estación se ofrece un prólogo de unas 15 páginas, el argumento narrado a lo largo de 90 páginas y 12 páginas finales dedicadas a propuestas de actividades a realizar en el aula. En este libro Cácharo es quien se encarga no sólo de adaptar el argumento, sino también de las otras dos grandes secciones mencionadas. El prólogo denominado 'Bienvenidos a la estación de los mitos en acción' aborda diferentes temáticas, ya que explica la función de los mitos en las sociedades arcaicas según la concepción de Mircea Eliade; el apogeo y caída de los diferentes pueblos de la antigua Grecia; características de dioses y héroes; los rasgos de la epopeya clásica; el descubrimiento de los restos de Troya en el siglo XIX; y las nuevas mitologías construidas por autores literarios durante el siglo XX. En cuanto a las tareas propuestas una vez finalizada la lectura, Cácharo sugiere que

se problematicen las figuras de los héroes griegos y troyanos, y las acciones de los dioses o el lugar de las mujeres en la épica. Además, plantea la vinculación con otros lenguajes artísticos, el análisis del camino del héroe en consonancia con lo expuesto por Joseph Campbell y la comprensión del uso de epítetos. La narración está acompañada por ilustraciones, pero se ubican en un lugar secundario respecto a la prosa. Previamente se señaló que esta versión se asemeja a una novela debido a que está dividida en cuatro partes y la narración enhebra la acción.

*La Guerra de Troya*, guionado por Nicolas Schuff, es una novela gráfica. Tal como señala el investigador del CONICET Pablo Turnes (2009) esta denominación tiene sus propios problemas, ya que parece ser una etiqueta que pretende dar prestigio crítico. De esta forma se logra diferenciar ciertos productos culturales de las historietas, un medio consumido masivamente al que se le cuestiona su calidad artística y se acusa de infantil. Sin entrar en debates sobre la forma de llamar a este libro, se tendrá en cuenta a los investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, Caamaño Tomas y Peppino Barale (2009), quienes señalan que la historieta es 'literatura dibujada'. Ellos retoman las palabras de Oscar Steimberg, que la califica como un género híbrido en el que se entrecruzan los códigos de la escritura y las ilustraciones para dar como resultado un género narrativo. El libro no tiene ningún paratexto que indique que está destinado a un grupo etario específico, pero, como ya se ha dicho, pertenece a la colección Siglo para chicos. Tiene un pequeño prólogo, pero, debido a que no está diseñado para ser leído exclusivamente en el aula, no cuenta con propuestas de actividades. El prólogo, en páginas negras a diferencia de la mayor parte de la historieta, se dirige directamente a un lector juvenil para explicar las diferencias -o similitudes- entre la antigua Grecia y el mundo que habitamos nosotros, e intenta explicar por qué *La Ilíada* todavía es relevante hoy en día.

### **¿La Ilíada o el ciclo troyano?**

En cuanto al recorte del poema homérico realizado en ambos textos, lo primero que debe señalarse es que ninguno se limita a narrar solamente los hechos de *La Ilíada*—la cual, recordemos, inicia en el noveno año de la guerra con el episodio de la cólera de Aquiles contra Agamenón y finaliza con los funerales de Héctor—, probablemente debido a que una adaptación exclusiva de lo narrado por Homero dificultaría la experiencia de un lector adolescente que se haría preguntas tales como por qué la historia inicia en el noveno año de la guerra o por qué el famoso caballo de madera no es siquiera mencionado. Entonces, ambos libros abordan el ciclo troyano, por lo que proporcionan información sobre los orígenes de la guerra y finalizan con la caída de la ciudad de Troya. Sin embargo, la forma en que abordan y desarrollan el ciclo y los hechos propios de la guerra no es igual en ambas versiones.

*Mitos en Acción 1. La guerra de Troya* de La Estación está dividida en 4 secciones, y en la tercera empieza el conflicto entre Aquiles y Agamenón. Dedicó 40 de sus 90 páginas a narrar los eventos que componen *La Ilíada*. Es decir, los sucesos que van desde la cólera de Aquiles hasta el funeral de Héctor ocupan menos de la mitad del espacio. Esto está precedido por unas 34 páginas que cuentan el origen del conflicto, partiendo de la profecía de que Paris será el causante de la destrucción de la ciudad, su regreso a Troya y su reconocimiento como hijo de Príamo y Hécuba, el juicio sobre la belleza de las diosas, el casamiento de Helena con Menelao y el rapto de la reina de Esparta. También se dedican carillas a narrar la decisión de invadir la ciudad, el viaje en barco hasta allí y los primeros nueve años de la guerra, y a aludir a otras obras clásicas no atribuidas a Homero pero que tienen relación intertextual con la del poeta ciego, como *Ifigenia* de Eurípides o *Filoctetes* de Sófocles. Del mismo modo, se dedican unas 16 páginas a cerrar la historia de la guerra luego de los funerales de Héctor, en las que se narran las muertes de Aquiles y Paris, el ingreso del caballo de madera a la ciudad y su caída, y la partida de Eneas en alusión a *La Eneida* de Virgilio.

En cambio, *La guerra de Troya* de Schuff y Ruiz Johnson tiene 11 capítulos. En el capítulo 3 inician los eventos de *La Ilíada* y continúan hasta el 10, por lo que se dedican 70 de sus 106 páginas a estos hechos. Sobre todo, omite los elementos narrativos que son parte del ciclo troyano, pero no son pertinentes para la comprensión del poema homérico: el juicio de Paris y el rapto de Helena ocupan pocas carillas, ya que no se narran las vidas previas de ambos antes de conocerse. Del mismo modo, los eventos que llevan a la declaración de guerra y el viaje a la ciudad amurallada son sintetizados. A mediados del capítulo 10, llamado 'Funerales' Aquiles devuelve el cuerpo de Héctor a su padre. A continuación, se cierra el ciclo troyano con la muerte del héroe aqueo y de Paris, y el episodio del caballo de madera. El final también alude a otra historia, en este caso al largo regreso a casa de Ulises en *La Odisea*.

### **Las mujeres de Troya**

Por último, en cuanto a la representación de las mujeres en ambas obras tomamos en cuenta un planteo de Gonzalo Aguilar (2023), quien indica que *La Ilíada* de Homero puede ser leída con perspectiva de género ya que, a fin de cuentas, narra una guerra iniciada por un rey que se siente ofendido por el robo de una de sus pertenencias, su esposa. En la adaptación publicada por Siglo veintiuno editores, se explicita, en el prólogo, que en la antigua Grecia "los varones ejercían injustamente el poder y la fuerza sobre las mujeres" (Schuff y Ruiz Johnson, 2024, p.5). En ningún momento se oculta o disimula que mujeres como Criseida o Briseida son esclavas y que, en consonancia con lo que se señala antes de que empiece la narración, las mujeres están sometidas. Ninguna tiene agenda propia, Helena parte junto a Paris debido al accionar de Afrodita que la predispone a enamorarse del príncipe. Del mismo modo, Casandra tiene visiones que no son escuchadas, se le da un poder que es ignorado en su totalidad. Andrómaca y Hécuba son retratadas visualmente dentro de la ciudad, pero ninguna tiene globos de diálogo, por lo que están presentes, pero no dicen nada. En cambio, en la versión publicada por La

Estación no hay ningún mensaje que explicita previamente o durante la lectura que las mujeres están sometidas. Sin embargo, esto es innegable durante la lectura del texto, así como las formas en que los personajes femeninos intentan escapar a ese lugar. Para iniciar, es ambiguo si Helena se va con Paris debido a que la diosa Afrodita la condiciona a hacerlo o si es su propio deseo y voluntad. De la misma manera, una vez que Troya cae, Helena le pide activamente a Menelao que la mate; Casandra también participa de otra forma, ya que ella es clave en el reconocimiento de Paris como miembro de la familia real troyana; del mismo modo, Hécuba levanta la voz y convence a su marido de dejar a Paris vivo en vez de asesinarlo al nacer, discute la orden de Príamo y logra convencerlo de actuar diferente.

De esta manera, si bien la versión guionada por Schuff se posiciona en torno a debates contemporáneos de género, se podría pensar que clausura formas de leer y limita las posibilidades de acción de los personajes femeninos. En cambio, la adaptación de Cácharo no dialoga con disputas del presente –anacrónicas para la obra–, por lo que en ningún momento se cuestiona abiertamente el rol sometido de las mujeres. Sin embargo, el autor presenta a estos personajes femeninos intentando evadir esta opresión.

### **A modo de cierre**

Podemos decir que la gran diferencia que tienen a simple vista ambos textos es la cantidad de paratextos, ya que el libro de La Estación está asediado por la hipermediación, mientras que la novela gráfica no tiene indicaciones que guíen la lectura. La revisión de la materia narrativa adaptada permite advertir que ambas versiones no se limitan a los eventos de *La Ilíada*, pero la adaptación de Cácharo se caracteriza por dar espacio y desarrollo a tantas historias del ciclo troyano como le es posible. Por el contrario, la adaptación de Schuff se enfoca exclusivamente en los hechos que conciernen a los principales héroes, Aquiles y Paris, y tras la muerte de ambos, en Ulises. En cuanto al rol de las mujeres, Schuff explicita el rol subyugado

que tenían en la antigua Grecia en el prólogo, y en un acto de fidelidad las mantiene ahí en su escritura. En cambio, Cácharo sin sacar a los personajes femeninos del rol histórico de sumisión, les permite realizar actos de rebeldía en los que levantan la voz y actúan por su cuenta.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2023). *¿Qué es más macho? Ensayos sobre las masculinidades*. Fondo de Cultura Económica.
- Caamaño, A. y Peppino Barale, A. (2009). Presentación. La Historieta: ¿Literatura Dibujada? *Fuentes humanísticas*, 21(39), 3-7.  
<https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/211>
- Cácharo, G. (2009). *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*. La Estación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año. Prácticas del lenguaje*.  
[https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/practicas\\_del\\_lenguaje.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/practicas_del_lenguaje.pdf)
- Hermida, C. (2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 1(23), 71-89. <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/447>
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Palacios, J., Iribarne, F., Amoroso, L., Cortez, P., Pavon, A., y Ferdman, L. (2023). La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y actividades para el aula de escuelas secundarias. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 14 (26), 31-48.  
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero26/pdf/LGDPalacios.pdf>
- Schuff, N. y Ruiz Johnson, M. (2024). *La Guerra de Troya*. Siglo Veintiuno Editores.
- Turnes, P. (2009). La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real. *Diálogos de la comunicación*, 1 (78), 1-8.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718882>
- Vaamonde, S. (2017). Entre seres de la mitología, videojuegos y dibujos animados. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 8 (15), 21-28. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7996/pr.7996.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7996/pr.7996.pdf)
- Vaccarini, F. (2021). De Transilvania al Olimpo. *Umbral*, 1 (2).  
<https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/de-transilvania-al-olimp/>

## Representaciones de infancia en *La freccia azzurra*: un análisis comparativo de la novela y su adaptación cinematográfica

Laura Martín Osorio<sup>1</sup>

### Introducción

La literatura para las infancias no solo moldea representaciones de la niñez, sino que también refleja y cuestiona los valores de su tiempo. A través de sus relatos, se configuran visiones sobre la infancia que pueden reforzar estereotipos o, por el contrario, proponer nuevas formas de concebir la infancia, su agencia y su lugar en la sociedad.

En este trabajo, nos proponemos analizar cómo se construyen las representaciones de infancia en *La freccia azzurra* [*La flecha azul*] (1954/1964) de Gianni Rodari y su adaptación cinematográfica de 1996 bajo la dirección de Enzo D'Alò, con especial énfasis en las transformaciones que introduce el lenguaje audiovisual en relación con el literario. Para ello, consideraremos los cambios en los personajes, la estructura narrativa y los temas de clase y género, situándolos en el contexto de producción de cada obra.

Desde el punto de vista metodológico, adoptaremos un enfoque comparatista, que combina el análisis literario y cinematográfico desde los estudios de la intermedialidad (O'Sullivan, 2005; Rajewsky, 2005), apoyado en estudios sobre literatura para las infancias (Shavit, 1986; Nikolajeva, 2014; Soriano, 1975; Boero-De Luca, 1995; Díaz Rönner, 2001; Montes, 2001), la teoría de

---

<sup>1</sup> Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (UNCUYO), Magíster en Culturas y Literaturas Comparadas (UNC), Especialista en Lengua y Cultura Italianas (USAL) y Doctoranda en Letras (UNCUYO), con un proyecto de Literatura Comparada que revisa la obra poética para las infancias de Gianni Rodari y María Elena Walsh. Docente en las Cátedras de Literatura de Lengua Italiana y de Literatura para niños y jóvenes (FFyL, UNCUYO), Profesora Titular de Italiano (FAD, UNCUYO) y Coordinadora de Italiano en la *Scuola Italiana* de Mendoza. Investigadora en el Centro de Literatura Comparada y en GRIEL, Directora de proyecto sobre poesía y mediación lectora, y Coordinadora del CILEA (CIFAD). Escritora y editora en Sombrero azul. Correo electrónico: laura.martinosorio@ffyl.uncu.edu.ar

la adaptación y la intertextualidad (Hutcheon, 2013; Wilkie, 2002) y la crítica cultural sobre representaciones de infancia, clases sociales y género (Goldin, 1999; Sarland, 2002; Paul, 2002; Carli, 2002; Stapich, 2016; Williams, 2009; Rodari, 2017; Carioli, 2019; Catrillón Monsalve, 2021). Este enfoque se fundamenta en el análisis de las relaciones entre la literatura y el cine, considerando las adaptaciones no solo como traducciones de un medio a otro, sino como procesos complejos de reconfiguración del significado y de las estructuras sociales representadas en la obra original.

### **El concepto de intermedialidad**

El concepto de intermedialidad se ha consolidado como una herramienta clave para el análisis de los cruces entre diferentes medios de expresión, especialmente en los estudios sobre adaptaciones. En términos generales, la intermedialidad designa las relaciones entre medios que se manifiestan en forma de interacción, integración, transposición o referencia cruzada entre sistemas semióticos distintos (Rajewsky, 2005). Desde esta perspectiva, el pasaje de una obra literaria al cine no puede pensarse únicamente en términos de fidelidad o traición, sino como una transformación medial que reconfigura sentidos, formas narrativas y horizontes de recepción.

En este sentido, la adaptación cinematográfica de *La freccia azzurra* (1996), basada en la obra homónima de Gianni Rodari (1964), nos permite observar las operaciones que median entre literatura e imagen en movimiento. Esta herramienta permite interrogar no solo qué elementos se trasladan de un medio a otro, sino también cómo se resignifican en el proceso: qué se omite, qué se enfatiza, qué se transforma para ajustarse a las convenciones y posibilidades expresivas del nuevo soporte.

Como plantea Linda Hutcheon (2006), toda adaptación implica una forma de reinterpretación creativa, en la que el nuevo medio no solo traduce, sino que también produce sentido. A diferencia de una simple traslación de contenidos, el pasaje al cine incorpora recursos específicos como el montaje, la música, la

actuación o la animación, que intervienen en la construcción de una nueva experiencia estética y emocional. En este proceso, ciertos aspectos centrales del relato original —como la pobreza, la tensión entre deseo y consumo, o la solidaridad entre juguetes— pueden verse atenuados, desplazados o estetizados de manera diferente.

Asimismo, el análisis intermedial permite poner en cuestión las representaciones de infancia que emergen en cada versión. Mientras la obra de Rodari convoca una infancia atravesada por desigualdades sociales, marcada por el deseo y la espera, la película tiende a desplazar estos ejes hacia una narrativa más espectacular y conciliadora, más próxima a las convenciones del cine familiar. Este desplazamiento no solo es narrativo, sino también ideológico y ofrece claves para pensar los modos en que los medios configuran distintas infancias posibles, en diálogo —o en tensión— con sus contextos de producción y sus lógicas industriales.

Desde una mirada intermedial, entonces, la comparación entre la novela y el film no apunta a establecer jerarquías entre original y adaptación, sino a comprender las lógicas de transformación cultural que se activan al cambiar de medio, así como los modos en que esas transformaciones inciden en la construcción de imaginarios, sensibilidades y formas de lectura o de visión.

### **La freccia azzurra: análisis de la novela**

*La freccia azzurra* [*La flecha azul*] es una novela escrita por Gianni Rodari y publicada por primera vez en 1954 con el título *Il viaggio della freccia azzurra* [*El viaje de la flecha azul*] por la Editorial CDS de Firenze.<sup>2</sup> Diez años después, en 1964, el autor revisó y corrigió el texto para la publicación con Editori Riuniti de Roma, la versión con la que actualmente contamos. La historia sigue a Francesco, un niño pobre que desea un tren eléctrico —*la freccia azzurra*— expuesto en la vidriera del negocio de juguetes durante el día de Epifanía. Los juguetes, al ver que el niño no

---

<sup>2</sup> Actualmente, la novela no cuenta con traducción al español. Me encuentro trabajando en una versión propia, que en caso de publicarse en Argentina llevaría el título *Aquel trencito azul*.

recibe el regalo que tanto anhela, deciden escapar de la tienda para buscarlo y jugar con él. A través de este relato, Rodari introduce una crítica a la desigualdad social y la mercantilización de la infancia, mostrándonos cómo las infancias que pertenecen a una clase social desfavorecida se ven privadas de ciertos privilegios que otras sí poseen.

Desde una perspectiva de clase, la novela subraya la injusticia económica y pone en evidencia las diferencias que existen entre los que tienen y los que no. Sin embargo, también pone en primer plano la solidaridad entre los personajes marginalizados, como los propios juguetes, que deciden desafiar el orden establecido para hacer justicia. En cuanto a los roles de género, *La freccia azzurra* presenta elementos que permiten identificar un desplazamiento respecto de los modelos tradicionales de lo asignado para varones y mujeres. A través de los juguetes y sus acciones, su autor subraya una representación de la infancia que no se ajusta a las normas rígidas de género. En sintonía con la mirada progresista de Rodari, esta obra no solo cuestiona la estructura social, sino también los estereotipos de género impuestos en la niñez.

La novela narra la historia de Francesco, un niño pobre que desea un tren eléctrico expuesto en la vidriera del negocio de juguetes de la Befana la mañana de Epifanía.<sup>3</sup> Los sucesos comienzan ese seis de enero en el que la Bruja y su colaboradora han terminado el reparto y vuelven a montar el escaparate con nuevos juguetes para el año próximo. El pequeño mira con ojos tristes la vitrina y no puede despegarlos del tren que tanto anhela. Entra a consultarle a la dueña por su obsequio, le gustaría saber si ha habido algún error, si por caso ella ha olvidado su dirección. La señora, que se hace llamar “Baronesa”, le asegura que no ha existido ningún equívoco, que su domicilio lo tiene apuntado en la memoria, pero que no ha llevado lo pedido porque la madre de él no tenía con qué pagar y ya le adeudaba dinero de años anteriores. El muchachito sale de la tienda más angustiada aún de lo que entró. Los juguetes reconocen la emoción que

---

<sup>3</sup> En Italia, el día de Epifanía, la Befana —una bruja bondadosa— trae regalos. La tradición manda que quien se ha portado bien reciba dulces y quien no, carbón.

experimenta el niño y no dan crédito, presumían que durante la infancia solo se vive un tiempo de felicidad.

Tal como señala Emer O'Sullivan, en *Comparative Children's Literature* (2005):

(...) el concepto de infancia universal es una abstracción romántica que ignora las condiciones reales de la comunicación de los niños a través de las fronteras. (...) No se puede hablar de 'el niño' como una entidad singular; la clase, el origen étnico, el género, la ubicación geopolítica y las circunstancias económicas son elementos que crean diferencias entre niños reales en lugares reales (p.8).

Poco a poco, los juguetes modifican su visión heredada de una infancia idealizada. A medida que avanza la historia, descubren que la niñez también está atravesada por el dolor y la desigualdad. Día tras día, ven asomarse ese rostro melancólico, mientras la Befana recibe numerosas cartas; cuando ya son tantas que no alcanzan las horas para leerlas a todas, se dan cuenta de que se aproxima un nuevo seis de enero y se preparan para sorprender a Francesco ofreciéndose ellos mismos como regalo.

Todos los juguetes de la vidriera emprenden el viaje en busca de ese pequeño al que quieren agasajar, guiados por el olfato del Perro de peluche, Spicciola. Una gran comitiva parte a la aventura, que estará llena de proezas por afrontar y superar estando unidos y poniendo en acción las propias capacidades. Muñecas, piezas de Mecano junto a su Ingeniero, un Oso a cuerda, un aviador, un marinero, indios, Tres Marionetas, Cowboys, Lápices de colores, Soldaditos y su General, el tren con su Maquinista, Jefe de Tren y Jefe de Estación, entre otros, emprenden la travesía con la ilusión de dar alegría a Francesco; en el camino, sin embargo, se encontrarán con diversas situaciones que modificarán el plan inicial e impedirán que todos juntos arriben a la casa del niño.

Los inocentes ojos de los viajeros se encuentran con episodios inesperados: pobreza, muerte, trabajo infantil, vejez abandonada. En la primera parada obligada, se encuentran con un pequeño niño durmiendo en un cuartucho prácticamente vacío, está solo porque posiblemente sus padres se hayan ido a trabajar o a pedir limosna, bajo la luz de una lámpara a gas encendida para que la Befana pueda

dejarle un presente, según rezaba la carta que había dejado en la silla junto a su catre (p. 22-25). En la misiva, Giampaolo asegura ser un niño bueno y por esa razón le pide que lo gratifique o, entonces, “para qué sirve ser un niño bueno” (p.25). Para reparar la “injusticia que su vieja patrona” (p.25) está haciendo, los juguetes deciden que se quede allí un voluntario y es así como el Oso a cuerda alegrará la mañana del pequeño.

La segunda baja se produce en el exterior, junto a la nieve y en la noche helada. Una anciana duerme a la intemperie, está “fría como un hielo” y pareciera ser que ya no despertará. La Muñeca Rosada con una profunda determinación decide quedarse allí junto a esa viejita, que le había provocado ternura, hasta que despierte. Al día siguiente, un gran número de personas se reunirá alrededor de la escena; la Policía constatará la muerte de la anciana y se la llevará ante la mirada incrédula de la Muñeca, que irá a jugar con la hija de uno de los oficiales y que nunca olvidará a la viejita con la que pasó la noche de Epifanía.

Los horrores del afuera no cesan: en el camino quedarán el General y el Canario. El primero, presa de la angustia por la pérdida de su armamento (desaparecidos en el vacío de una alcantarilla) se deja vencer por la nieve: mientras sus soldados celebran la ausencia del cargamento —pasaje a través del cual podemos apreciar y reconocer la visión pacifista del autor—; el General, en cambio, sin él no le encuentra sentido a la vida y prefiere ser sepultado por el helado manto blanco. El Canario, por su parte, será atacado por un inmenso gato y herido de muerte, los juguetes los despiden con todos los honores y siguen viaje. Para la fortuna del pájaro, un guardián nocturno lo halla, lo repara y se lo lleva al hijo como don de la Befana.

Reencuentran la pista de Francesco gracias a la ayuda del monumento de bronce. La estatua le indica al Piloto de avión que son varios los niños que se suben al escaloncito del tranvía y viajan de esa manera. Gracias a esa información, el Perro puede continuar la búsqueda, pero el recorrido hacia la meta tendrá otro percance: la Befana y su empleada Teresa los encuentran y pretenden atraparlos. Afortunadamente, los oídos de Penna d’Argento y de los demás indios están alerta,

escuchan los pasos y consiguen atrapar a Teresa, que había caído accidentalmente al apoyarse en una sutil rama seca. La sierva, para ser liberada, le entrega la libreta en la que ha anotado los nombres de todos los niños pobres, que no reciben regalo debido a que no pueden pagarlo. La anciana asegura que tanto ella como su patrona, si tuvieran mucho dinero (como la Befana de los cuentos), les darían obsequios a todos los niños; pero que esta es la realidad: deben ganar dinero por su trabajo.

El olfato de Spicciola consigue llegar a destino, pero, lamentablemente, la comitiva encuentra la casa deshabitada. El Perro se queda allí —desea encontrar a Francesco— mientras el resto de los juguetes parte en busca de los demás niños. A cada quien le llegará un regalo esa mañana; en cada casa, una gran historia para contar: niños que no consiguen dormir debido a que no han cenado; que se levantan de madrugada por razones laborales y está aquella particular de Francesco, el pequeño protagonista, cuyo padre ha muerto recientemente y han debido mudarse con su madre y sus hermanitos a un lugar de las afueras porque les resultaba imposible pagar el alquiler en la ciudad. Este niño trabaja en el cine y aquella noche de Epifanía unos ladrones lo atrapan para que entre a robar en el negocio de la Befana. Gracias a su buen accionar, consigue que atrapen a los malvivientes, aunque él también pasará la noche en la cárcel hasta que la Befana — por intermedio de un guardián nocturno que conocía al pequeño— se entera del error y va a salvarlo de la prisión. El niño conseguirá volver a su casa para estar junto a su familia y encontrará en el camino un precioso regalo: el Perro fiel se convertirá en uno real y lo acompañará en el porvenir. Asimismo, el niño será el nuevo empleado de la Befana.

Un momento especialmente revelador en términos de representaciones de género y ruptura de estereotipos tradicionales se produce cuando la Muñeca Negra, destinada a la niña Livia, irrumpe con una voz crítica y desafiante. Aunque ha mostrado sentimientos románticos hacia el Piloto de avión, al descender del tren rompe con los guiones preestablecidos de la feminidad pasiva: con lágrimas en los ojos, se pregunta por qué una niña debería limitarse a recibir una muñeca

como juguete, cuando hay mujeres que vuelan por el cosmos.<sup>4</sup> Con este gesto, el texto interpela tanto los modelos de género como las expectativas adultas sobre los juegos infantiles. La intervención del Piloto refuerza esta toma de posición al coincidir con la muñeca y señalar la importancia de fomentar la aviación femenina. Esta escena no solo amplía el campo de lo posible para las infancias representadas, sino que también propone una infancia activa, pensante, capaz de resistir los mandatos que la sociedad impone a través de los objetos y las narrativas.

A lo largo de la novela, Rodari despliega una poética que reconfigura las representaciones tradicionales de la infancia. Lejos de idealizarla, la piensa como experiencia situada, marcada por desigualdades sociales, pero también como territorio fértil para la pregunta, la crítica y la transformación. Su prosa, poética y punzante, reelabora figuras como el trabajo, la vejez y el género con una ternura que no neutraliza el conflicto, sino que lo vuelve visible.

### **La adaptación cinematográfica: similitudes y diferencias**

La literatura para las infancias, tal como afirma Emer O'Sullivan (2005), se presenta como un terreno especialmente propenso a la interacción con otros lenguajes artísticos y medios de comunicación, más aún que la literatura destinada al público adulto. Debido a su estrecho vínculo con la cultura de masas, las obras destinadas a un público infantil suelen ser objeto de múltiples adaptaciones y reversiones, particularmente en formatos audiovisuales como el cine y la televisión. Tal como advierte Margaret Mackey (citada por O'Sullivan, 2005), los relatos infantiles atraviesan con frecuencia las fronteras mediáticas: personajes nacidos en el soporte impreso se convierten en películas, videos, objetos de consumo y experiencias inmersivas. Este fenómeno no solo amplía el alcance de la ficción literaria, sino que también plantea nuevos modos de aprender y experimentar las historias. Así, el cine no solo adapta argumentos, sino que

---

<sup>4</sup> Seguramente, aquí se está haciendo referencia a la primera mujer en viajar al espacio exterior, Valentina Tereshkova, una cosmonauta soviética, que el 16 de junio de 1963, a bordo de la nave Vostok 6, realizó un vuelo espacial en solitario durante tres días.

introduce convenciones narrativas propias, transformando —y a veces simplificando o reformulando— los sentidos presentes en la obra literaria original.

La adaptación de *La freccia azzurra* ofrece un ejemplo significativo de este cruce de medios. El pasaje de la novela al film implica decisiones estéticas y narrativas que configuran un nuevo producto cultural, con una lógica propia del lenguaje cinematográfico y del mercado audiovisual dirigido a las infancias. Esta dinámica intermedial —en la que convergen literatura, cine e industria cultural— da lugar a nuevos relatos que, si bien dialogan con el texto de origen, responden a códigos, formatos y públicos diferentes.

La versión cinematográfica de *La freccia azzurra*, dirigida por Enzo D'Alò en 1996, se inscribe en un momento clave para la industria audiovisual italiana destinada a las infancias. Tras algunas experiencias televisivas durante los años setenta, la década del ochenta estuvo marcada por una notable escasez de producción nacional en este ámbito, limitada casi exclusivamente a contenidos publicitarios, mientras que la mayoría de los productos infantiles eran de origen extranjero (Perruca, 2008). A mediados de los noventa, sin embargo, comenzó a gestarse un cambio de rumbo. Nuevas inversiones de la RAI —como la serie *Lupo Alberto* [*Lobo Alberto*] o los cortometrajes de autor sobre temáticas sociales y ambientales—, junto con el apoyo del programa europeo *Media dell'Unione Europea Cartoon*, y el surgimiento de pequeñas productoras independientes, abrieron nuevas posibilidades de desarrollo. Este renovado interés desembocó en la realización de dos largometrajes íntegramente italianos dirigidos por D'Alò: *La freccia azzurra* (1996) y *La gabbianella e il gatto* [*La gaviota y el gato*] (1998). Estas producciones no solo marcaron el inicio de un proceso de recuperación del cine infantil nacional, sino que también favorecieron la consolidación de espacios de formación para artistas del sector y la institucionalización de festivales dedicados a la animación, como “*I Castelli Animati*” [*Los Castillos Animados*] o la sección específica del “*Giffoni Film Festival*” [*Festival de Cine de Giffoni*] (Motta, 2020).

La versión cinematográfica dirigida por Enzo D'Alò dialoga con elementos del cine infantil estadounidense al que estarían habituados los niños y niñas italianos de mediados de los noventa.<sup>5</sup> Es así que la película recrea la magia de la Epifanía a través de una Befana bondadosa, que se opone al villano, encarnación de la codicia y la falta de empatía. Producida por *Lanterna Magica*, la película cuenta con la participación de Dario Fo —galardonado con el Premio Nobel de Literatura en 1997— como voz del malvado Scarafoni y Lella Costa, que interpreta a la bruja buena. La adaptación introduce múltiples modificaciones respecto de la obra original de Gianni Rodari, tanto en la caracterización de los personajes como en la resolución de los conflictos. Si bien conserva la estructura narrativa principal, se advierte una notoria atenuación de la crítica social presente en la novela. Tal como ha señalado Motta (2020), una de las características distintivas del cine de D'Alò es su decisión de trabajar sobre textos literarios, aceptando el desafío de dar nueva vida a personajes y escenarios profundamente instalados en el imaginario colectivo, como ocurrió con las versiones de Disney sobre *Pinocchio*.

Uno de los cambios más notables es la figura del antagonista: mientras que en la novela la Befana es ambigua y contradictoria, en la película se la presenta de manera más benévola, reduciendo el peso de la dimensión económica del conflicto. En la obra de Rodari, la figura de la Befana es una comerciante activa que administra una juguetería y trabaja durante todo el año junto a Teresa, una colaboradora a la que no trata del todo bien y que es constantemente amenazada con la promesa de reducción de salario. En este caso, la lógica del regalo gratuito es desplazada por una ética del intercambio mercantil; ella declara explícitamente que no trabaja gratis y que los juguetes deben ser pagados. La versión cinematográfica, en cambio, introduce la figura de un ayudante masculino como “villano”, que envenena lentamente a la anciana; es el ogro malvado en contraste con la figura amable de la Befana, que se pretende preservar; con esta operación, escinde el personaje para resolver la contradicción entre generosidad y negocio.

---

<sup>5</sup> A modo de ejemplo, recordemos que la película *Toy Story*, dirigida por John Lasseter y producida por Pixar, fue estrenada en 1995.

Esa dualidad, ausente en la novela, parece mostrar una dificultad para asumir una Befana que ya no responde a la lógica del don, sino a la del mercado.

Asimismo, el film incorpora subtramas y personajes secundarios que refuerzan un tono más lúdico y emotivo, orientado a una experiencia audiovisual atractiva para el público familiar. La historia se centra principalmente en la aventura de los juguetes: desde el momento en que deciden ofrecerse como regalo a Francesco, hasta que logran llegar a la casa de cada niño, atravesando múltiples avatares provocados por el accionar del malvado de la historia. Al comienzo, se presentan dos niños de clase alta que visitan la tienda de la Befana acompañados por su niñera. Estos personajes reaparecen a lo largo de la narración, funcionando como contrapunto frente a la figura de Francesco. El contraste es evidente y subraya su singularidad: él parece ser el único niño que trabaja y que queda excluido del reparto de regalos. Aunque la película muestra a diversos niños recibiendo dones, en ningún momento se sugiere que alguno de ellos viva en condiciones de pobreza, lo que refuerza la idea de Francesco como una excepción dentro del universo figurado.

Desde el punto de vista de la representación de género, la película reproduce ciertos estereotipos vinculados a los juguetes y su uso por parte de las infancias. Por ejemplo, la ausencia de la Muñeca Negra elimina por completo la referencia a la aviación femenina, presente en la obra literaria, y con ello se pierde una oportunidad de ampliar el horizonte de roles posibles para las niñas. No solo no se subvierte esta dimensión estereotipada, sino que incluso se refuerza en una escena significativa: el Capitán Mezzabarba es entregado por error a una niña, en lugar de a un niño como se esperaba. El personaje se muestra entusiasmado con la idea de vivir aventuras junto al pequeño Marino, pero a la mañana siguiente regresa de mal humor al negocio de la Befana. Marina, la niña que lo ha recibido, lo ha peinado, maquillado y vestido con ropas femeninas, lo que provoca su disgusto. El Capitán le pide entonces a la Befana que, por favor, lo entregue a un varón (1:09:26). Esta escena funciona como un ejemplo ilustrativo del modo en que el film reproduce, sin cuestionar, ciertos estereotipos de género arraigados en el

imaginario social. A partir de una lógica lúdica y aparentemente inocente, la película presenta como “equivocada” la asociación entre un juguete masculino y una niña, reforzando la idea de que determinados objetos —y por extensión, ciertos modos de juego— son inapropiados para un género u otro. Lejos de aprovechar la situación para abrir interrogantes o proponer una subversión crítica, la narración opta por restablecer el orden tradicional, lo que muestra los límites de su propuesta en términos de representación y diversidad.

En este sentido, la versión cinematográfica de *La freccia azzurra* traduce el espíritu de la obra literaria a un lenguaje más próximo al imaginario audiovisual infantil de su contexto de producción, pero en ese tránsito reconfigura algunos de sus ejes críticos. La intermedialidad no solo actúa como puente entre lenguajes, sino también como filtro ideológico: en el pasaje de la literatura al cine, ciertos matices sociales, éticos y políticos se simplifican, se diluyen o se reformulan en clave de entretenimiento. La película, con su estética cuidada, su tono conciliador y su narrativa centrada en la aventura, busca cautivar a una audiencia global infantil, pero lo hace a costa de atenuar la densidad poética, la crítica social y los interrogantes éticos presentes en el texto de Rodari. Así, el film no solo reinterpreta el relato: lo traduce a las lógicas de circulación, consumo y recepción propias del cine animado de la década del noventa, ofreciendo una versión edulcorada y más fácilmente digerible para el mercado audiovisual.

### **Conclusión**

La comparación entre la novela *La freccia azzurra* de Gianni Rodari y su adaptación cinematográfica dirigida por Enzo D’Alò permite advertir cómo el pasaje a un nuevo lenguaje artístico no solo transmuta la forma del relato, sino también las representaciones de la infancia que en él se construyen. Mientras que el texto literario propone una mirada crítica sobre las desigualdades sociales, el trabajo infantil y la pérdida, la película opta por un enfoque más conciliador, en el que los conflictos se resuelven de manera menos confrontativa y el componente político se vuelve más difuso.

Este contraste no se explica únicamente por las diferencias entre literatura y cine como lenguajes, sino también por las condiciones de producción, circulación y consumo que configuran las obras. La elección de atenuar ciertas dimensiones del relato original responde a un modelo de entretenimiento dirigido a un público amplio, donde la fantasía se convierte en vehículo de evasión más que de interpelación. Sin embargo, estas decisiones estéticas y narrativas no son neutras: inciden directamente en la forma en que las infancias son representadas y en los modos en que se les habla desde la cultura.

Releer la novela desde su reescritura audiovisual, entonces, permite no solo revisar los desplazamientos que produce cada mediación, sino también reafirmar la vigencia del gesto ético y poético de Rodari. Su apuesta por imaginar infancias activas, sensibles y críticas continúa siendo una invitación a pensar en formas de narrar que no eludan el conflicto ni disuelvan la complejidad. En un presente atravesado por nuevas desigualdades, su obra sigue planteando una pregunta urgente: ¿qué mundos construimos —y cuáles dejamos afuera— cuando hablamos de, con y para las niñas y los niños?

### Referencias bibliográficas

- Boero, P. y De Luca, C. (2019). *La letteratura per l'infanzia*. Editori Laterza.
- Carioli, S. (2019). Racconti e giornali illustrati per l'infanzia d'ispirazione marxista nell'Italia del secondo dopoguerra. Tra esigenze pedagogiche e istanze politiche. En *SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia*, Suppl. di "Ricerche Pedagogiche" ISSN 2533-1663 (online) Anno X, n. 10, pp. 155-174.
- Castrillón Monsalve, V. (2021). Representaciones de la infancia en la literatura infantil y juvenil. Un análisis de cuatro libros álbum. En *Aquelarre. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Maestría en Literatura para niños. Res. CONEAU n°808/14. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Número 9.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*. Miño y Dávila.
- D'Alò, E. (1996). *La freccia azzurra*. Lanterna magica.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IagiM1OQL9E>
- Díaz Rönner, M. A. (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/2000-2004>

- Hunt, P. (2002). *Understanding Childrens Literature*. Routledge.
- Hutcheon, L.; O'Flynn, S. (2013). *A Theory of Adaptation*. Routledge
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. FCE.
- Motta, D. (2020). La lingua del cinema italiano d'animazione. En *Lingue e Culture dei Media*, v.4, n.1 ISSN: 25321803 CC BY 4.0
- Nikolajeva, M. (2014). *The Rhetoric of Children's Literature*. Maryland: Bloomsbury Academic.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. Routledge.
- Paul, L. (2002). From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity: Feminist Criticism. En Hunt, P. *Understanding Childrens Literature*. Routledge.
- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. En *Intermedialités / Intermediality*, no. 6.
- Rodari, G. (1964). *La freccia azzurra*. Editori Riuniti.
- Rodari, G. (2017). *Il cane di Magonza*. Einaudi.
- Sarland, C. (2002). The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature. En Hunt, P. *Understanding Childrens Literature*. Routledge.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Stapich, E. (2016). Representaciones de infancia y literatura para niños. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Dossier N°2 "Infancias en ficciones. Tensiones y resistencias en el campo de la literatura para niños y niñas", pp. 81-93.  
<https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646>
- Wilkie, C. (2002). Relating Texts: Intertextuality. En Hunt, P. *Understanding Childrens Literature*. Routledge.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

Actas de las XXV JORNADAS LA LITERATURA Y LA ESCUELA

**Lectura, literatura y escuela: prácticas que sostienen,  
imaginan y transforman**

Se terminó de editar en el mes de abril de 2026 en Mar del Plata.



Por una infancia protegida  
y alegre.

Por niños y jóvenes que  
encuentren en el lenguaje  
una herramienta, un  
juguete, una caricia.

Por adultos que apuesten  
por la  
lectura y la literatura para  
abrir  
puertas y diseñar  
imaginarios.

Jitanjáfora

