

Mediadores y especialistas que leen y escriben

Actas de las XIX Jornadas La literatura y la escuela



**Mediadores y especialistas que
leen y escriben**

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

XIX Jornadas La literatura y la escuela : mediadores y especialistas que leen y escriben / Mariela Acosta ... [et al.] ; compilado por María Ayelén Bayerque ; editor literario Rocío Malacarne. - 1a ed. - Mar del Plata : Jitanjáfora, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46209-3-4

1. Literatura Infantil y Juvenil. I. Acosta, Mariela. II. Bayerque, María Ayelén, comp.
III. Malacarne, Rocío, ed. Lit.
CDD 860.9



Atribución – No Comercial – Compartir Igual (*by-nc-sa*): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Ilustración de tapa: Pablo Bernasconi.

Diseño de tapa: Lucía Couso.

Índice

Presentación

Palabras iniciales	7
Jornadas La literatura y la escuela 2019.....	9

Ponencias Turno Mañana.....13

Mesa 1. La lectura literaria como eje del proyecto escolar

Presentación a cargo de Juan Cruz Zariello	
Villar.....	14
“Literatura y otros lenguajes. La novela gráfica como herramienta pedagógica en la escuela secundaria”, por Soledad Del Rosso	15
“Literatura y otros lenguajes. El cine como herramienta pedagógica en la escuela secundaria”, por Víctor Conenna	16
“Literatura y otros lenguajes. El juego dramático como herramienta pedagógica en la escuela secundaria”, por María Eugenia Fernández	17
“Una vida en conjunto. Biografía grupal en una línea de tiempo”, por María Emilia. Artigas	18

Mesa 2: La promoción de la lectura dentro y fuera del ámbito escolar

Presentación a cargo de Carola Hermida	19
“Microrrelatos de la formación docente. Historia de un proyecto editorial colectivo”, por Carola Hermida y Claudia M. Segretin	20
“Palabras con destino”, por Mara Ajzenmesser	26
“‘Contar con otros’: de un abordaje terapéutico a través de los cuentos”, por Agustina Pilegi.....	33
“Las prácticas de lectura y escritura más resignificadas que nunca: La pizarra digital como un nuevo género discursivo para incursionar”, por Andrea Karina Álvarez	39

Mesa 3. El taller de escritura de invención en el aula y en contextos no formales I

Presentación a cargo de Marianela Trovato.....	43
“De científicos a poetas: el artículo de divulgación científica y a poesía”, por Florencia Rivas	44
“Diccionario de mitos griegos”, por Daniela Martínez Sangregorio	45
“Microantología”, por Marianela Trovato	46
“Jornada de pensamiento martiano para jóvenes. Experiencia didáctica para accionar y conocer, entre la palabra y la imagen”, por M. Cecilia D’Angelo	47

Mesa 4. El taller de escritura de invención en el aula y en contextos no formales II

Presentación a cargo de Ayelén Bayerque.....	52
“Jam de escritura creativa. Escribir a través de los sentidos”, por Paula Lertora	53

“Vallas y trampolines, proyecto anual de escritura”, por Ayelén Bayerque.....	56
“Narración activa: ¡Fanzines!”, por Camila Alberola y María Angélica Espinel.....	57
“Escritura creativa y Libro Álbum en la Escuela Técnica”, por Julieta Sáenz.....	58

Mesa 5: Lecturas críticas I

Presentación a cargo de Rocío Malacarne.....	64
“Perturbación e inquietud en la obra de Sergio Aguirre: una lectura de <i>La señora Pinkerton ha desaparecido</i> y <i>El hormiguero</i> ”, por Marina Novello	65
“La poética del miedo en <i>Planeta Miedo</i> de Ana María Shua”, por Paula Garrido.....	73
“La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani (1959 – 1978)”, por Lucía Belén Couso.....	81
“Reconstrucción de la maravilla. María Teresa Andruetto”, por Rocío Malacarne.....	93

Ponencias Turno Tarde.....99

Mesa 6: Lecturas críticas II

Presentación a cargo de Marianela Valdivia.....	100
“L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial”, por Patricia Beatriz Bustamante.....	102
“Una aproximación a las prácticas de buena enseñanza”, por Constanza Fuertes.....	109
“ <i>Un hilo de agua en la tierra seca de la historia: la novela histórica en tercer ciclo de la escuela primaria</i> ”, por Carolina Girardin y Mariana Paola Retamal.....	117
“Defender la palabra como una trinchera. Sobre adaptaciones en la literatura para la infancia”, por Sonia Gabriela Hidalgo Rosas.....	127

Mesa 7: La lectura literaria como eje del proyecto escolar

Presentación a cargo de Romina Sonzini.....	133
“Bitácora Poética”, por Daniela Senki.....	134
“Un mapa, una brújula, una bitácora: un año de viajes a través de las lecturas”, por Andrea Lepori.....	139
“En la casa de las palabras”, por María Roxana Argüello y Gabriela Luján Iglesias.....	142
“Proyecto literario: ‘Tomasito cumple 4’”, por Lorena Zolotarchuk.....	145
“Engánchate conmigo. Reseñas literarias”, por Karina Marcataio.....	150
“Testimonios insólitos: escribir, confesar y reír con Fontanarrosa en la escuela”, por Marinela Pionetti.....	151

Mesa 8: La biblioteca, como espacio de promoción literaria, en las instituciones educativas y en contextos no formales

Presentación a cargo de Mila Cañón.....	157
“Una experiencia “crecedera”: las bibliotecas áulicas en el Nivel	

Inicial de la Escuela Mutualista”, por Valeria Oviedo, Ma. Verónica Marquez, Ma. Aurelia Miracola, Silvia Giglio, Margarita Sacks.....	158
“Club de lectura para niñas rebeldes”, por Priscila González Carrillo.....	164

Mesa 9: Infancias y literatura

Presentación a cargo de María Victoria Islas.....	165
“Biblioteca sin fronteras. Un espacio de sensibilización con adultos mayores”, por Mariela Acosta, Paula Batalla, Soledad Beguiristain, Natalia Domínguez, Lucrecia Lázaro, Ana Parra, Carolina Pebay, Érica Paola Ramos, María Elena Ridaó, Jorgelina Sandoval, Damaris Susbiela, María Wilson.....	166
“Lectura y lactancia en la bebeteca”, por Alida Estela Vega.....	172

Palabras iniciales

Levantar el papel donde escribimos
y revisar mejor debajo
Levantar cada palabra que encontramos
y examinar mejor debajo
Levantar cada hombre
y observar mejor debajo
(...)
Y si miramos bien
siempre hallaremos otra huella.
No servirá para poner el pie
ni para aposentar el pensamiento
pero ella nos probará
que alguien más ha pasado por aquí.

R. Juarroz

En 2001, en un país del que quedaban hilachas, el incipiente grupo de extensión Jitanjáfora, organizaba las primeras *Jornadas La literatura y la escuela*. Elena Stapich, alma mater del proyecto, daba la bienvenida con estas palabras: “Hoy más que nunca, literatura. Contra el pragmatismo, literatura. contra la instrumentación poesía. Contra la saturación ante el bombardeo permanente de la imagen, palabras. Contra el funcionalismo a ultranza, imaginación. Contra la obligación, juego.” Y seguía: “Hoy, a favor de los niños, cuentos. A favor de una escuela que forme lectores, docentes que leen”. 19 años después, Jitanjáfora continúa en la tarea y renueva este compromiso con las infancias, las juventudes y la literatura. Con la palabra poética como trinchera, puente y oportunidad.

¿Quién dijo que 20 años no es nada? 20 años de tareas compartidas colectivamente bajo el mismo lema nos invitan a mirar hacia atrás para renovar energía y seguir apostando y eligiendo a favor de qué y en contra de qué queremos estar. Porque aquellas primeras “jitanchicas”: Mila Cañón, Elena Stapich, Carola Hermida, María José Troglia, Claudia Segretin, Eleonora Pascale, Lucía Jueguen, generosamente trazaron caminos mientras cantaban, como las hormigas de Laura Devetach, derribaron ogros, cual Irulanas (Montes) y abrieron puertas. Porque en 20 años nos fuimos arrimando más hormiguitas que con el mismo convencimiento apostamos a trabajar por una permanente reflexión en torno a la lectura, la literatura, las infancias y las juventudes. Porque estamos del lado de los que creen que éstas son cosas serias.

Grandes de la literatura para niños dejaron su huella en estas jornadas (escritores, mediadores, ilustradores, especialistas) y, aunque sería extensísimo listarlos a todos, es lindo recordarlos en los nombres de Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán, María Cristina Ramos, Istvansch, María Inés Bogomonly, María Adelia Díaz Rönner, Mónica Weiss, Carlos Silveyra, María Teresa Andruetto, Liliana Bodoc, María Wernicke, Laura Guissani, Susana Allori, María Inés Bogomolny, Silvia Schujer, Marcela Carranza, Gustavo Bombini, Iris Rivera, Pablo Bernasconi, Istvansch, que entre tantos nos han cobijado e iluminado el camino. 19 años después, seguimos aquí, con la misma sed, levantando el papel y revisando mejor abajo.

19 años después, nos sigue maravillando la posibilidad de crear espacios y ocasiones para, de manera grupal, solidaria y artesanal, acercar la palabra poética a mediadores de lectura, estudiantes, niñas y niños, mediante talleres, jornadas, el voluntariado de lectura, publicaciones, charlas y muchas otras formas más, con la confianza de que ese decir poético amplía el mundo, nos alimenta simbólicamente, nos empodera. Éste es un espacio creativo que motiva día a día y pretende lanzar palabras para que se conviertan en réplica, como dijera Juarroz.

Mila Cañón, en la décima edición, nos dijo: “Voy a hacer un poco de memoria para decirles que cuando se establecen vínculos positivos, relaciones humanas valederas, cuando se pueden hacer acuerdos entorno a un objetivo, es factible aunque sea mínimamente,

colaborar en la construcción de una sociedad mejor.” Retomamos esta afirmación y la resignificamos. Hoy, el llamado se renueva para construir subjetividades y sensibilidades, colores y cantos, palabras que llamen y convoquen.

Iris Rivera, en un taller de estas ya emblemáticas jornadas, nos trajo de regalo este poema de João Cabral de Melo Neto:

Un gallo solo no teje una mañana:
precisará siempre de otros gallos.
De uno que recoja ese grito
y lo lance a otro; de otro gallo
que recoja el grito del gallo anterior
y lo lance a otro; y de otros gallos
que con otros muchos gallos se crucen
los hilos de sol de sus gritos de gallo,
para que la mañana, con una tela tenue,
vaya siendo tejida, entre todos los gallos.

Para tejer textos, ovillar y desovillar versos que nos sostengan.

Marianela Valdivia y Rocío Malacarne. Palabras del acto de apertura a las Jornadas.

TALLERES - PONENCIAS - CHARLAS - ENCUENTROS CON AUTORES - FERIA DEL LIBRO



XIX Jornadas *La Literatura y la Escuela*

28 y 29 de junio de 2019
Mar del Plata

+ INFO: JITANJAFORA2019.BLOGSPOT.COM - WWW.JITANJAFORA.ORG.AR



Invitados

Sergio Aguirre (Norma Kapelusz). Escritor

Susana Allori (UNLPam, CEDILIJ). Especialista

Pablo Bernasconi (Random House Mondadori). Autor integral.

Patricia Bustamante (UNSA). Especialista

Fabiola Etchemaite (UNCo). Especialista

Sergio Frugoni (UNLP). Especialista

Florencia Gattari (Pípala. Adriana Hidalgo). Escritora

Laura Giussani (ALIJA). Especialista

Paula Labeur (UBA, UNIPE). Especialista

Ana María Shua (Planeta). Escritora

María Wernicke (CalibroscoPIO) Autora integral.

Programa de actividades

Primer día, 28 de junio

Mesa redonda *La formación lectora del mediador: ¿Quién elige?* Patricia Bustamante (UNSA), Fabiola Etchemaite (CEPROPALIJ-UNCo), Mila Cañón (Jitanjáfora, UNMDP).
Conferencia de Pablo Bernasconi (Penguin Random House).

Segundo día, 29 de junio

Talleres:

- Redondo redondo, barril sin fondo. La lectura de historias cíclicas, de libros que dejan vacíos, blancos y espacios que invitan, convocan y/o desafían al lector, a construir múltiples sentidos. Romina Sonzini, Cielo Miccio y Melina Laquidain (Jitanjáfora).
- Contar la ciencia. Herramientas para la mediación del libro informativo. Mariela Kogan.
- La poeta y su mar. Para mirar con ojos de lector, el trabajo de ilustración y escritura. Laura Giussani (ALIJA).
- Una persona que vale la pena conocer. Producción de autoentrevistas. Paula Labeur (UNIPE-UBA). Presentación del libro *Edipo Rey* de Sófocles, con intervenciones de la tallerista -acompaña Marinela Pionetti-.
- Rítmicos fulgores. En torno a la enseñanza de la poesía. Sergio Frugoni (UNLP).
- Laboratorio de fantasías. Taller de arte inspirado en el universo de Pablo Bernasconi. Ana Clara Hermida e Ileana Rodríguez Caldas.
- En los umbrales de la palabra. Operaciones de lectura a partir de sus límites: principio y final. María Marta Martínez y María Victoria Islas (Jitanjáfora).
- Animate a animar. Animación a la lectura como otra forma de acercarse a los textos. Bruna Calamitta y Elena Luchetti.
- Poemas en construcción. Poesía y dispositivos: leer poesía más allá y más acá de las palabras. Marianela Valdivia (Jitanjáfora) y Agustina Romero de Medina.
- Estar en poesía para disfrutar, jugar y crear. Taller literario sobre la base de la poesía folklórica infantil y de autor. Mariana Aimetta, Roxana Bernasconi y Ma. Elena Estruch (Jitanjáfora).

Feria del libro. Firma de autores.

Intervención artística en una puerta de la Biblioteca de Irulana, a cargo de María Wernicke (CalibroscoPIO).

Mesas de ponencias

“Laboratorio de escritura y publicación de proyectos didácticos. Producción de propuestas para Clases, Plataforma de Actividades Educativas”. A cargo de Esteban Prado, Marinela Pionetti y Ailin Mangas (UNMdP - FH)

Encuentro de autores con Ana María Shua (Planeta Lector) y Sergio Aguirre (Norma Kapelusz) a cargo de Mariana Castro y Laura Blanco (Jitanjáfora).

Encuentro de autor con Florencia Gattari (Pípala. Adriana Hidalgo) a cargo de Josefina Méndez. Narraciones de Mariela Kogan.

“Presentación del libro *Los efectos*” de Sergio Frugoni, con la presencia de Pía Pasetti y Milena Bracciale.

Encuentro de autores con Pablo Bernasconi (Random House Mondadori) y María Wernicke (CalibroscoPIO), a cargo de Ana Clara Hermida y Dolores Pasolini.

Producción de material crítico: *Lectura críticas 2019*. Disponible en https://issuu.com/rosariomembibre/docs/lecturas_cr_ticas_2019

Ponencias Turno Mañana

Mesa 1: La lectura literaria como eje del proyecto escolar

Comentarista: Juan Cruz Zariello Villar¹

1. Del Rosso, S. "Literatura y otros lenguajes. La novela gráfica como herramienta pedagógica en la escuela secundaria".
2. Conenna, V. "Literatura y otros lenguajes. El cine como herramienta pedagógica en la escuela secundaria".
3. Fernández, M. E. "Literatura y otros lenguajes. El juego dramático como herramienta pedagógica en la escuela secundaria".
4. Artigas, E. "Una vida en conjunto. Biografía grupal en una línea de tiempo".

Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula– están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad [...]. Dalmaroni, La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno

Las cuatro presentaciones tienen en común que son experiencias áulicas (y, a la vez, propuestas pedagógicas) y tienen como fundamento, como columna vertebral, a sus receptores: los estudiantes secundarios. Asimismo, y quizás sea lo más valioso, parten de preguntas suscitadas por la literatura misma, sin saber, como es común, con demasiada seguridad qué respuesta se obtendrá. Conocemos el fabuloso riesgo de la lectura. Digamos: cómo acercar a los estudiantes universitarios, lectores especializados, con una fuerte formación académica, a las aulas de la escuela secundaria; cómo establecer vínculos entre el que enseña, lo que se tiene que enseñar y el que aprende; y, en particular, entre las individualidades de un mismo grupo; cómo expandir el concepto de lectura, a un grado más amplio de decodificación; y, por momentos, cómo hacer ingresar el margen en el centro de la pregunta literaria. Hay una respuesta que subyace en esas preguntas: la empatía. La lectura literaria, ya sea a través de líneas de tiempo, del lenguaje dramático, cinematográfico o gráfico, produce cosas, es una máquina de relatos futuros, complejos ensayos de diferentes formas de habitar nuestro porvenir. En las cuatro experiencias, por fortuna, se demuestra algo vital para nuestras prácticas como docentes y mediadores: la lectura forma y transforma subjetividades, las une, nos pone en el lugar del otro, de nuestros futuros estudiantes, de nuestros compañeros de curso.

¹ Profesor en Letras por la UNMdP. Miembro del grupo de investigación "Literaturas europeas comparadas" y alumno de la Maestría en Letras Hispánicas en la misma Universidad. Actualmente se desempeña en docencia e investigación dentro de las cátedras de Literatura y Culturas Europeas I y II. jczariello@gmail.com

Literatura y otros lenguajes

La novela gráfica como herramienta pedagógica en escuelas secundarias



Responsable: Prof. Soledad Del Rosso
Contacto: delrossosoledad@gmail.com

Contenidos abordados

- Compartir experiencias de lectura.
- Formar parte de situaciones sociales de lectura y escritura literaria.
- Establecer relaciones entre el lenguaje literario y la especificidad de la imagen.
- Construir una mirada crítica de los textos.

Producto final

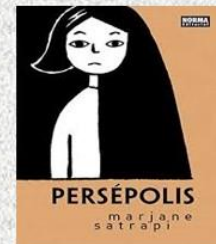
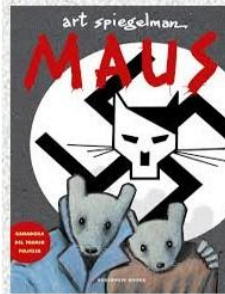
Los estudiantes del Profesorado en Letras realizaron actividades destinadas a alumnos del nivel secundario con el objetivo de ponerlas a prueba y experimentar sus resultados. La producción escrita de una autobiografía literaria y textos ficcionales fueron los productos finales con los que los cursantes culminaron una etapa del seminario. La relación entre palabra e imagen (novela gráfica) abre posibilidades para “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Jacques Delors, UNESCO, 1997) a partir de diversas modalidades de aula-taller que impulsan nuevas formas de selección y acercamiento a los textos, como también la construcción de un nuevo paradigma en la relación docente-alumno.

Ubicación

UNMdP
Facultad de Humanidades-Departamento de Letras
Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura

Actividades

- Exploración de novela gráfica: lectura de fragmentos de *Maus* y *Persépolis*



- Escritura de un texto ficcional a partir de imágenes extraídas de *MetaMaus*



- Autobiografía literaria: producción de la primera página mediante la técnica del collage.

Literatura y otros lenguajes. El cine como herramienta pedagógica en la escuela secundaria

Víctor Conenna

Literatura y otros lenguajes

El cine como herramienta pedagógica en escuelas secundarias



Responsable: Mag. Víctor Conenna
Contacto: letraceluloide@gmail.com

Contenidos abordados

- Compartir experiencias de lectura.
- Formar parte de situaciones sociales de lectura y escritura literaria.
- Establecer relaciones entre el lenguaje literario y el cine.
- Construir una mirada crítica de los textos.

Producto final

Los estudiantes del Profesorado en Letras realizaron actividades destinadas a alumnos del nivel secundario con el objetivo de ponerlas a prueba y experimentar sus resultados. La elaboración de un guión cinematográfico fue el producto final con el que los cursantes culminaron una etapa del seminario. La relación entre palabra y lenguaje cinematográfico (guión cinematográfico) abre posibilidades para “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Jacques Delors, UNESCO, 1997) a partir de diversas modalidades de aula-taller que impulsan nuevas formas de selección y acercamiento a los textos, como también la construcción de un nuevo paradigma en la relación docente-alumno.

Ubicación

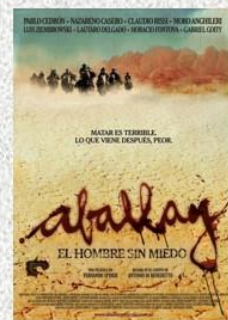
UNMdP
Facultad de Humanidades-Departamento de Letras
Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura

Actividades

- Cine/debate: visionado de un film (“Blow up”) basado en un texto literario (“Las babas del diablo” de Julio Cortázar).
- Discusión en torno a la noción de “transposición”



- Análisis de la especificidad del lenguaje cinematográfico en cortometrajes y escenas de películas.



- Producción escrita de un guión cinematográfico a partir de la lectura de un relato breve de Marco Denevi.



Literatura y otros lenguajes

El juego dramático como herramienta pedagógica en escuelas secundarias



Responsable: Mag. Eugenia Fernández
Contacto: eugeferna@gmail.com

Contenidos abordados

- Compartir experiencias de lectura.
- Formar parte de situaciones sociales de lectura y escritura literaria.
- Establecer relaciones entre el lenguaje literario y el juego dramático.
- Construir una mirada crítica de los textos.

Producto final

Los estudiantes del Profesorado en Letras realizaron actividades destinadas a alumnos del nivel secundario con el objetivo de ponerlas a prueba y experimentar sus resultados. La realización de juegos dramáticos a partir de la lectura de textos literarios, la elaboración de un guión teatral y su dramatización fueron los productos finales con los que los cursantes culminaron una etapa del seminario. La relación entre palabra y acción (hecho teatral) abre posibilidades para “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Jacques Delors, UNESCO, 1997) a partir de diversas modalidades de aula-taller que impulsan nuevas formas de selección y acercamiento a los textos, como también la construcción de un nuevo paradigma en la relación docente-alumno.

Ubicación

UNMdP
Facultad de Humanidades-Departamento de Letras
Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura

Actividades



-Improvisaciones grupales a partir de juegos dramáticos: “la foto”, “stop en como sí” y “marionetas”.

-Teatro leído: lectura compartida en voz alta de una obra de Roberto Arlt.



-Producción escrita de un guión teatral a partir de la lectura de textos literarios y la exploración realizada en las improvisaciones.

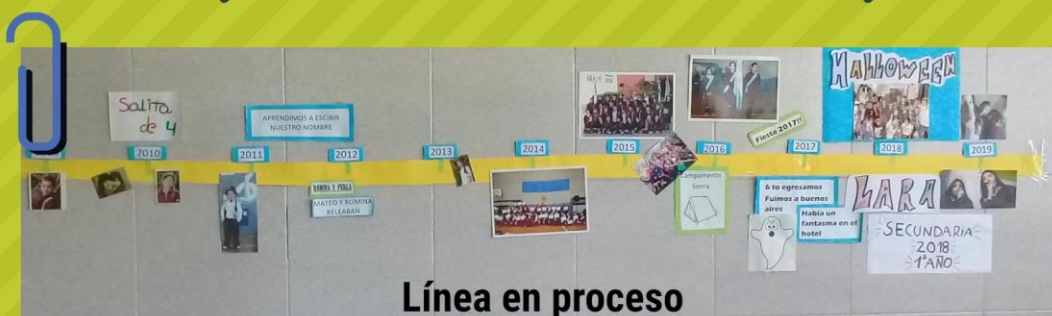
-Dramatización en el aula, con vestuario y escenografía a cargo de los estudiantes.



Una vida en conjunto. Biografía grupal en una línea de tiempo

María Emilia Artigas

Una vida en conjunto. Biografía grupal expresada en una línea de tiempo



2º AÑO .Colegio Leonardo Da Vinci

Tiempo: 3 semanas

CONTENIDOS:

Biografías y género autobiográfico

Clases de palabras

Oraciones unimembres

Secuencia narrativa

"En esa línea pudimos valorar todo lo que vivimos juntos e imaginar todo lo que vendrá..."

Ma. Emilia Artigas: meartigashotmail.com

SECUENCIA DE ACCIONES:

- *Revisión de conceptos y textos biográficos y autobiográficos leídos en el año
- *Planteo grupal de hitos importantes de su vida compartida en el colegio
- *Orden y jerarquización de datos y anécdotas en núcleos narrativos
- *Revisión de clases de palabras y oraciones unimembres para enunciar los eventos como secuencia narrativa
- *Socialización y selección de fotos
- *Armado de la línea de tiempo en el salón

Mesa 2: La promoción de la lectura dentro y fuera del ámbito escolar

Comentarista: Carola Hermida²

1. Hermida, C. y Segretin, C. "Microrrelatos de la formación docente. Historia de un proyecto editorial colectivo".
2. Ajzenmesser, M. "Palabras con destino".
3. Pilegi, A. "Contar con otros: de un abordaje terapéutico a través de los cuentos".
4. Álvarez, K. "Las prácticas de lectura y escritura más resignificadas que nunca: La pizarra digital como un nuevo género discursivo para incursionar".

Los trabajos reunidos en esta mesa describen experiencias desarrolladas en diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, pensados como lo hace Bombini (2006) a partir de la formulación de Romero Brest (1987), como continuum, "para establecer no una oposición entre compartimentos estancos, la escuela y lo que no es la escuela, sino para pensar las conexiones, las articulaciones, las tensiones entre unas y otras experiencias y los modos en que unas y otras se amalgaman y se complementan" (2006, p. 28).

Así, la ponencia presentada por C. Hermida y C. Segretin detalla historia de un proyecto editorial colectivo que concluyó con la publicación de una Antología de microrrelatos de la formación de docente, escrito por profesores, estudiantes, reconocidos autores e ilustradores y especialistas del campo de la LIJ; en "Palabras con destino", M. Ajzenmesser expone una secuencia didáctica que incluye situaciones de lectura y escritura en torno a la palabra poética, así como el registro de las sensaciones e ideas que este proceso entrama; por su parte, A. Pilegi da cuenta de una propuesta de abordaje terapéutico a partir de la literatura, articulada a través de la lectura y narración de cuentos, enfocada desde lo lúdico y lo estético; por último, A. K. Álvarez describe una experiencia para trabajar las prácticas de lectura y escritura mediante el uso de la pizarra digital en una Institución del Nivel Medio de la Provincia de Buenos Aires.

Diferentes marcos, diversos propósitos, recursos variados, producciones plurales tienen en común el hecho de propiciar la lectura literaria y conformar comunidades de lectores que se animan a tomar la palabra.

Bombini, G. (2006). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas.* (pp. 27-42). Santa Fe: UNL.

Romero Brest, G. (1987). *Propuestas para una visión ampliada de la educación.* Buenos Aires: Cuadernos CICE.

² Doctora en Letras por la UNMdP, donde se desempeña como docente a cargo de las cátedras "Didáctica Específica y práctica docente" y "Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura" en el Profesorado en Letras y como investigadora, dirigiendo el proyecto de investigación "Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad", radicado en el CeLeHis. Integra la Comisión Directiva de la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes Sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Crlhermida05@gmail.com

Microrrelatos de la formación docente. Historia de un proyecto editorial colectivo

Carola Hermida
Claudia M. Segretin

Carola Hermida es Doctora en Letras por la UNMdP, donde se desempeña como docente a cargo de las cátedras “Didáctica Específica y práctica docente” y “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura” en el Profesorado en Letras y como investigadora, dirigiendo el proyecto de investigación “Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad”, radicado en el CeLeHis. Integra la Comisión Directiva de la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes Sociales para la promoción de la lectura y la escritura. UNMdP – Celehis – ISFD 19. crlhermida05@gmail.com

Claudia M. Segretin es Profesora en Letras (UNMdP), Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO) y en Educación y TIC (MECyT). Docente de las cátedras “Didáctica Específica y práctica docente” y “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura” en el Profesorado en Letras. Integrante del proyecto “*Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas*”, dirigido por la Dra. Hermida, radicado en el CeLeHis. Docente del ISFD N°19 y de escuela secundaria técnica en contexto de encierro. UNMdP – Celehis – ISFD 19. c_segretin@hotmail.com

La presente comunicación describe una experiencia de escritura colectiva que convocó a docentes, auxiliares y estudiantes de Profesorados de Mar del Plata y la zona. Con el objetivo de revalorizar tanto el saber pedagógico que se construye en los institutos de formación docente como la escritura desde su potencial expresivo, epistemológico y subjetivante, diseñamos una propuesta editorial que promoviera un espacio de intercambio y encuentro entre colegas y estudiantes a través de la palabra escrita. A lo largo de este trabajo damos cuenta del marco teórico que sustenta esta iniciativa, los pasos que seguimos, los logros y las dificultades con las que nos enfrentamos, así como también de las principales conclusiones a las que llegamos luego de este recorrido.

I. Interrogantes y desafíos en torno a la escritura docente

¿Qué leen y qué escriben los docentes? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Comparten esas lecturas y esas escrituras? ¿Qué espacios tienen para objetivar y “leer” sus prácticas? ¿Y para conversar sobre ellas? ¿Con quiénes? ¿Cuál es el lugar de la lectura, de la escritura y de la conversación pedagógica en nuestro trabajo docente y cómo se juega allí nuestro propio vínculo con tales prácticas? Y finalmente ¿Qué incidencia tienen las lecturas, las conversaciones y las escrituras de los docentes que trabajan en las aulas en el marco más amplio de producción y circulación de textos del campo educativo?

Estos interrogantes nos impulsaron a principios del 2018 a diseñar una convocatoria que invitara a colegas y estudiantes a escribir sus relatos, sus experiencias, los incidentes que los interpelaban desde la cotidianeidad de las aulas de la formación docente en los institutos de formación docente. Con el proyecto UNICABA en avance y el telón de fondo de la denuncia y la resistencia de los colegas de los 29 institutos de CABA, pero también en el escenario de una creciente campaña de desprestigio de la docencia y de la educación pública, iniciamos diferentes acciones destinadas a poner en reflexión y debate y también visibilizar los saberes que se construyen en nuestros institutos. En ese contexto, sentíamos que debíamos ser resistentes al modelo educativo que ya mostraba todas sus cartas desde los documentos, las prescripciones y la asfixia de la falta de financiamiento. Frente a esto

se imponía ser no sólo confrontativos sino también propositivos e intervenir con diferentes gestos y propuestas en la esfera pública. Así, con un grupo de docentes del Nivel Superior de la ciudad de Mar del Plata, nucleados en el Encuentro que dimos en llamar “Fuenteovejuna”, llevamos a cabo distintas acciones. Una de esas iniciativas, la más original, ardua y satisfactoria acaso, fue la producción de esta antología de microrrelatos de la formación docente, cuya génesis es el eje de esta presentación. Silvia Duschatzky (2010) afirma que, cuando las condiciones de época son variables, el sedentarismo no puede ser nuestra única variante y formula la noción de “errancia” como un posicionamiento del docente que lo vuelve reconocedor y creador de ocasiones. Es desde esa errancia -que se hace evidente en numerosas prácticas educativas - que, conjeturamos, acaso se puedan gestionar condiciones para trazar vínculos nuevos y encarnar mejor la convicción primera de que la escuela sigue siendo la oportunidad para hacer la diferencia.

Escribir las vivencias ocurridas en las aulas, los encuentros y desencuentros que se dan en las escuelas, las sorpresas que irrumpen en las clases, los desafíos con los que nos interpela día a día la formación docente no es una tarea sencilla. No se trata simplemente de “volcar en el papel” lo que ya sabemos, lo que ya hemos pensado; por el contrario, la tarea misma de escribirlo plantea una serie de problemas retóricos que llevan a construir a través de la palabra y de ciertas estrategias discursivas aquello que nos convoca y nos cuestiona en nuestro quehacer como docentes (Hermida, Pionetti, Segretin, 2017). Así, publicar un artículo en una revista especializada, redactar una comunicación para un congreso, elaborar un informe para una reunión de departamento, redactar un acta o una planificación son prácticas escriturarias que no son ajenas a las exigencias propias de nuestra labor profesional. Sin embargo, a partir de este proyecto, nuestro interés fue valorizar otros géneros, géneros que habiliten la aparición de la primera persona, que permitan la emergencia de la subjetividad, del relato y por qué no de la ficción. Al decir de Gustavo Bombini (2012):

Ubicamos los hechos en el tiempo y el espacio, damos cuenta de ellos, contamos efectivamente qué pasó en la clase, le damos espesor a nuestras propias palabras, citamos las palabras de otro, interpretamos los dichos propios y ajenos, damos cuenta de procesos mediante argumentos convincentes y creíbles, interpretamos, valoramos, construimos nuestra propia perspectiva sobre los hechos sin poder evitar una mirada subjetivizante y deliberadamente sesgada (p. 10).

El desafío que asumimos al lanzar esta convocatoria fue precisamente valorar esa mirada sesgada, poner en primer plano las decisiones retóricas que permiten reinventar esa clase, esa charla en el recreo, esa situación didáctica. Lejos de pensar que la narración obtura nuestra percepción, sostenemos que propicia un encuentro múltiple, plural y reflexivo con lo acontecido.

Ricardo Piglia (2015) asegura que si gracias a un artilugio fantástico, alguien tuviera la oportunidad de escuchar *todos* los relatos que se construyen en un día en una ciudad determinada, eso permitiría un conocimiento mucho más profundo de la vida en ese lugar que cualquier informe estadístico o sociológico. Y agrega:

Tendría, en la multitud de historias que circulan en un día en un lugar, sin duda, una percepción muy nítida de la vida cotidiana de ese lugar, de la vida íntima de ese lugar, y eso no sería solamente una cuestión de

contenidos de esas historias, no se trataría solamente de lo que se está contando, sino de la forma con la que se lo está contando, el modo específico y preciso de usar la tradición del relato (p. 46).

Del mismo modo, pensamos que esta “multitud de historias”, de microrrelatos de la formación docente nos permitirá construir una “percepción” de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de la “vida íntima” de estos lugares, más allá del contenido de estos textos, por el modo en que se está contando. Lo que nos interesó no fue solamente qué iban a contar los docentes y docentes en formación, sino cómo lo contaban, cómo se apropiaban de ciertos géneros, de ciertas formas de narrar, de cierta “tradición del relato” para reinventar sus vivencias, sus saberes y también sus conjeturas y sus dudas. Lo potente de la narración, como sostiene Piglia en este mismo texto, es lo que deja abierto, ya que “quien cuenta le da forma a lo que narra. La narración alude y desplaza, nunca dice de manera directa cuál es el sentido, y ahí se define su forma” (p. 47).

Por su parte, contar estas historias por escrito supuso a su vez un giro epistemológico. Más allá de la tradición del relato oral, quien decide *escribir* su historia se posiciona en otro campo, esgrime otras armas, corre otros riesgos y libra, tal vez, nuevas batallas. En este sentido, Maite Alvarado (2003) ha demostrado cómo durante el proceso de escritura

...el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata por tanto de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo (p. 52).

Por tanto, si como sostiene esta autora, la escritura es una herramienta intelectual que permite transformar el conocimiento, la construcción de relatos -en tanto prácticas discursivas plurales y complejas- puede ser el camino más apropiado para llegar a visitar ese espacio también plural y complejo que es la formación docente. Desde este posicionamiento retórico y político diseñamos entonces esta propuesta.

II. Bordes y desbordes en el proceso de escritura

A partir de estos lineamientos, realizamos una convocatoria para docentes, auxiliares y estudiantes, invitándolos a escribir “microrrelatos” vinculados con la formación docente, de hasta 500 palabras que pudieran interpelar a los lectores sobre los saberes que construimos en la formación docente, tanto en las aulas de nuestros institutos como en las escuelas que habitamos durante las prácticas y residencias. En las bases de la convocatoria destacamos que debía tratarse de textos narrativos que invitaran a la reflexión y que promovieran interrogantes en los lectores, sin un contenido interpretativo ni de indagación teórica explícitos. Aclarábamos también que en estos escritos, los límites entre lo ficcional y lo informativo son flexibles, por tanto también se recibirían aquellas escrituras de invención que partieran de las vivencias compartidas en nuestras aulas. En este punto es necesario aclarar que “ficción” no es sinónimo de mentira o engaño; es una práctica discursiva que requiere ordenar,

desordenar, jerarquizar, descubrir relaciones, ocultar, iluminar una zona del relato, comparar, secuenciar en el tiempo, crear suspenso, evocar y recordar, sugerir, etc. Estas operaciones no suponen una claudicación ante determinada ética de la verdad, como ya advertía J. Saer (1997) en *El concepto de ficción*, sino la búsqueda de una verdad menos rudimentaria.

En función de lo dicho, en la convocatoria inicial, propusimos los siguientes géneros:

Casos

Según Marta Negrín (2018), “El caso... cuenta historias y situaciones de lo que ocurre en la cotidianidad de las aulas y entrama lo que dicen, piensan y sienten los protagonistas implicados” (p. 37).

Incidentes críticos (Anijovich, 2014 y Sardi, 2013)

De acuerdo con Valeria Sardi, los incidentes críticos son “relatos que recuperan experiencias concretas de las prácticas efectivas en las aulas... donde se ponen en evidencia ciertas zonas del orden de lo inesperado” (2013, p. 27). Para ver ejemplos, remitíamos a las antologías y volúmenes digitales elaborados por esta especialista y su equipo.

Breves narraciones o anécdotas (ficcionalas y/o inspiradas en hechos reales)

Asimismo, con el fin de propiciar una escritura menos atada a convenciones genéricas, invitábamos a participar también con relatos de esta índole y ofrecíamos como ejemplo, un fragmento de “Suspiria, la sentimental, maestra de maestros”, publicada en el libro *Los galochas* de Juan Sasturain (2007).

La idea de ofrecer este listado, que incluía definiciones y ejemplos, buscaba orientar la escritura de los participantes. Sin embargo, a medida que fuimos recibiendo los textos, descubrimos que en muchos casos estas categorías funcionaron como limitaciones o problemas: los escritores querían contar sus experiencias, compartir la potencia narrativa de ciertas situaciones vividas en la escuela y los encuadres genéricos se presentaban entonces como escollos en el camino de su escritura. Ante esto, decidimos flexibilizar estos márgenes y descubrir estos nuevos formatos en los que los autores construían sus vivencias.

Sin embargo, no fue la de los géneros la única restricción de la convocatoria que se vio desbordada. El límite de las 500 palabras, que dio nombre al proyecto “Microrrelatos de la formación docente” y que se vinculó con la búsqueda de breves y potentes fotos de las aulas de la formación docente también insumió un notable trabajo del Comité Editorial en numerosas ocasiones y, en consecuencia y más significativo aún, de los propios autores en la búsqueda de discriminar lo accesorio, lo prescindible de aquello que tornaba significativa y digna de ser compartida cada escena, cada anécdota. En ese aspecto, como autoras y también miembros del Comité Editorial, sabemos que hubo un fuerte trabajo interior de cada autor con su material narrativo para volverlo comunicable atendiendo a esta restricción. Otro desborde sustantivo operó en el nivel de la distinción entre narración e interpretación. Las bases de la convocatoria explicitaban, como ya se dijo, que se buscaban “textos narrativos que invitaran a la reflexión y que promovieran interrogantes en los lectores, sin un contenido interpretativo ni de indagación teórica explícitos” y, sin embargo, se hizo evidente la dificultad de los autores para deponer la implicación en aquello que narraban. La subjetividad se colaba en las reflexiones del narrador, aquí y allá, o más apasionadamente, en los párrafos de cierre de los textos. Finalmente, dos últimos

desbordes dignos de mención operaron a escala geográfica y de nivel educativo. Encontramos que habíamos abierto una acequia por la que el agua quería correr, llegar a destino, hacerse oír en su paso. Y así, recibimos narraciones de escenas de la escuela secundaria, de la escuela de adultos y también microrrelatos provenientes de otros distritos y provincias. La convocatoria se esparció por las redes sociales y varios escritores reconocidos en el mercado editorial quisieron ofrecer sus relatos, acaso escenas de las experiencias en docencia que habían tenido y que los habían tocado. De modo que, el *desborde* del deseo y de la necesidad de decir y también el curso y la *acequia* son figuras que marcaron los avatares y los momentos de este proyecto.

III. A dónde van las palabras...

¿Adónde van las palabras que no se quedaron?

¿Adónde van las miradas que un día partieron?

¿Acaso flotan eternas,
como prisioneras de un ventarrón,
o se acurrucan entre las rendijas
buscando calor?

Silvio Rodríguez

Parafraseando a Silvio Rodríguez podríamos preguntarnos a dónde van a parar las escenas poderosas, las corazonadas didácticas, los silencios densos, los fracasos tácticos, las respuestas inesperadas, las conexiones alumbradoras, las historias difíciles y todo aquello que se cuece en las aulas de la formación y que ratifica que aprendemos CON otros y DURANTE toda la vida.

Este proceso de escritura colectiva y publicación nos demostró lo mucho que hay para decir, si los docentes y los docentes en formación nos atrevemos a tomar la palabra, en calidad de autores. Fue una sensación novedosa el no ser dichos por el discurso de otros. Y el subterfugio de lo ficcional como coartada nos dio el aliento necesario para acometer la puesta en palabras de esas escenas que nos confrontan en tanto formadores.

Pero, como se dijo antes, esta publicación nació de la necesidad de interpelar el discurso dominante acerca de la falta de calidad de la educación pública, de la formación docente y de los docentes mismos a quienes se pretende asociar en el imaginario social sólo a la puja salarial y lejos del debate pedagógico. Vale decir, deseábamos que esta antología constituyera un verdadero acto ilocutivo, antes que una publicación citable en un curriculum académico. Que cada uno de sus textos saliera a buscar a sus interlocutores y en conjunto, constituyeran una voz potente que hablara desde los institutos. Y en ese sentido, recuperamos la idea que Gabriel Said (2001) nos trae acerca de la cultura como una conversación y de la dimensión conversacional de una edición cuando su función es animar, echar leña al fuego de esa conversación. Y fue desde aquella errancia de la que nos habla Duschatzky que, como colectivo, nos gestionamos las condiciones para trazar vínculos nuevos entre las experiencias más íntimas y conmovedoras de las aulas y la palabra ficcional que las anudara y las dispusiera en un conjunto que, sin interpretaciones ni bajadas de línea, encarnara la convicción de que la educación sigue siendo la oportunidad para hacer la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa* nro. 26, pp.51-54.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Hermida, C.; Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Negrin, M. (2008). Contar historias sobre la escuela. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Nro. 4, Mayo de 2008, Buenos Aires: El Hacedor, 32-44.
- Piglia, R. (2015). Modos de narrar. En *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. (pp. 43-53). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel.
- Sardi, Valeria, coord. (2013). *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras* [en línea]. La Plata: Edulp. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Sasturain, J. (2007). *Los galochas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Zaid, G. (2001). *Los demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.

Palabras con destino

Mara Ajzenmesser

Mara Ajzenmesser: Tengo 40 años. Soy licenciada y profesora en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Me desempeño como docente en escuelas secundarias hace trece años, y en una de adultos hace cuatro. He trabajado en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el equipo de evaluación jurisdiccional y actualmente (desde 2018), formo parte del equipo de especialistas de Lengua del área de Formación Situada del Instituto de Formación Docente (INFD). CENS 81, escuela secundaria para adultos. maramarota@gmail.com

Trabajo hace cuatro años en una escuela secundaria para adultos (CENS 81) del barrio de Núñez, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La secuencia didáctica que compartiré la llevé a cabo en 2018 en segundo año, con alumnos a los que tuve también en primero. No eran muchos, muy tímidos en general, reservados, de hablar poco y participar menos. Ese primer año trabajamos con poesía pero con un abordaje “más clásico”: leímos y analizamos poemas siguiendo un eje temático, trabajamos recursos propios del lenguaje poético, intentamos generar los propios. Los resultados y las actividades no terminaron de convencerme. Me quedaba la sensación de que no bastaba con los poemas que había elegido para que ellos mismos pudieran escribir apropiándose de algunos recursos retóricos. Tenía que pensarlo desde otra modalidad: a algunos les costó mucho salirse de ciertas frases o formas prefabricadas para expresarse, no parecía que la poesía hubiera calado en su recorrido de lecturas en la escuela. Por eso decidí abordarla teniendo fuertemente en cuenta que estos alumnos son adultos, con un amplio recorrido de vida. Si les daba la oportunidad de retomarlo para renombrarlo de forma poética, tenían mucho para decir, de formas muy diversas y personales.

La secuencia didáctica que planifiqué, “Palabras con destino”, incluye herramientas y disparadores para la lectura en voz alta y compartida, el análisis, la producción individual de poemas y paralelamente, el registro de sensaciones, ideas y emociones sobre el proceso de escritura poética. La primera parte de dicha secuencia (tiene tres), de la que daré cuenta en esta jornada, se titula “Palabras para otros”. Tiene un producto final para alguien, una persona concreta, única, conocida por el que escribe. Esas palabras pensadas y escritas para una persona en particular podían ser entregadas (o guardadas) en un sobre. Finalmente, el grupo decidió armar un afiche con sus producciones y los sobres con el nombre de cada destinatario de los poemas, que fue colgado con mucho orgullo por los alumnos y por mí en el hall principal de la escuela.

“Palabras para otros” está conformada por cuatro actividades, que nos tomaron aproximadamente un mes (tenemos dos veces por semana, hora y veinte cada vez).

La primera actividad tuvo como propósito trabajar con la noción de yo lírico teniendo en cuenta posibles destinatarios de las palabras del poema. Seleccioné tres autores diferentes, que “juegan” de forma bien distinta con el blanco de la hoja. Leímos en voz alta para, al mismo tiempo que tematizábamos la particularidad del valor de los silencios, de las pausas, se oyera además la impronta de cada tono de voz. Fue la actividad de precalentamiento poético.

Las lecturas en general eran en voz muy baja, sin conectar mucho con lo que se decía, con timidez y miedo a leer de forma incorrecta. Fuimos y vinimos varias veces con la idea de que no hay UNA manera de leer (y menos aún poesía) y que los silencios contaban tanto o más en algunas ocasiones que las palabras. Creo que para este grupo esta suerte de novedad le vino “como anillo al dedo” porque se manejaban

en general con mucho silencio en el aula. Las pausas en la lectura, tal vez por no saber cómo seguir o cómo se pronunciar una palabra poco frecuente, no eran castigadas por los oyentes con la exigencia de la prisa. Me sentí tranquila de que podrían apropiarse con cierta naturalidad de los silencios del lenguaje poético.

La segunda actividad consistió en la lectura y análisis de un fragmento de un texto en prosa llamado “La casa de la infancia” perteneciente a *Aromas*, del escritor francés Philippe Claudel. Este es un libro que presenta un catálogo de aromas que el autor seleccionó como significativos en su vida. Ajo, aula, crema solar, fuego de campamento, humedad, sábanas limpias son algunos de los tantos que funcionan como disparadores para contar una historia, para detenerse en los detalles de una relación personal con ellos. La ventaja que corroboré de tomar como punto de partida un texto en prosa es que resulta familiar y sus sentidos pueden ser apropiados de forma más fluida por los alumnos.

Di la indicación de que primero lo leyeran en silencio, lentamente, para imaginar de a poco la escena. Tomarse tiempo para hacer cada actividad, para cada aproximación a un objeto de enseñanza es un aprendizaje importante como docente de adultos. Por lo general los alumnos de más edad necesitan tiempo, ir de a poco. Si bien en las aulas hay cada vez más adultos jóvenes, que marcan un ritmo diferente, al mismo tiempo necesitan sostener: la asistencia a clases, el ser constantes en hacer nuevamente el recorrido escolar, meterse en profundidad en los temas que se trabajan, relacionarse con la escuela desde un lugar de adultos. Para mí esa lentitud también es valiosa desde el punto de vista de la didáctica, porque me permite el tiempo de abordar cada aspecto de un tema y porque en esa falta de apuro surgen pruebas, errores, recálculos y mejores resultados.

Identificamos juntos lo que a cada uno le había generado el texto “La casa de la infancia”: ternura, tristeza, inquietud, alguna otra emoción o idea, recuerdo. Conversamos acerca de cómo se imaginaban al narrador del texto, compartieron qué imagen se habían armado de él (o ella), hipotetizaron para quién estaría escribiendo, qué pistas del texto les habían servido para imaginar. Hasta este momento persistieron la timidez y las palabras sacadas a tirones, faltaba un poco para que eso se esfumara y cada uno se apropiara fuertemente de una voz propia para escribir. Para que eso ocurriera, retomé un ejercicio (y ciertamente, creo, una concepción de la escritura) de Gloria Pampillo (1982) y lo adapté: la escritura a partir de otros textos. La propuesta consistió en que intervinieran el texto de Claudel para hacer uno nuevo sobre la propia casa de la infancia de cada uno. Primero hubo un momento guiado previo a la escritura del poema. Les presenté varias preguntas que guiaron la toma de decisiones, del tipo:

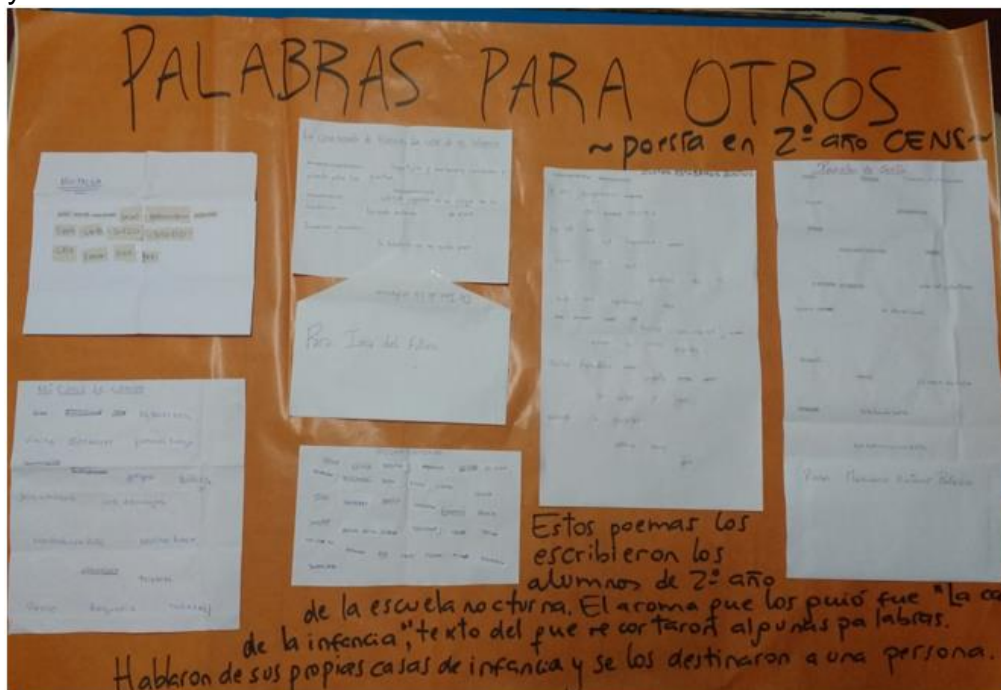
- a. ¿Quién es el que hablará en tu texto? ¿Vos en el presente, recordando?
¿Vos en el pasado, cuando eras un niño? ¿La propia casa que toma la palabra? ¿Otra persona que vivía ahí?
- b. ¿A quién le vas a hablar? ¿A vos mismo en el pasado o en el futuro, como si fuera un otro? ¿A alguna persona que vivía con vos? ¿A alguien que no conoció la casa en esa época? ¿A la casa?
El/la que habla en el texto: _____
Para quién escribo: _____

Además, se planteó el recorte de la escritura a una habitación, un tema o un momento del día en esa casa. Y, fundamentalmente, tener en cuenta el destinatario de esa descripción de la casa, a quién iban a contarle desde ese yo lírico. Estos

momentos de planificación permitieron que los alumnos configuraran de forma muy concreta para quién hablarían y qué querían contarle sobre su casa. También los situó en un lugar de real de escritura, por fuera de la tan dañina y difundida idea de la escritura romántica, inspirada, de unos pocos iluminados. Los que escriben (ellos mismos también) planifican, piensan, retoman lo que leen, se lo apropian, le dan un sello único y personal.

La actividad tres fue una de las más divertidas: recortaron palabras y frases cortas que por algún motivo les habían gustado y resultaban adecuadas (en ese primer momento) para lo que querían transmitir. Tijera, papelitos con palabras para jugar y plasticola. ¿Quién tenía miedo de leer poesía y de escribirla? Las palabras del autor que sabe escribir fueron comodines y un apoyo. Con ellas experimentaban en el blanco de la hoja, cómo iban configurándose nuevas combinaciones. Insistí en que estuvieran atentos a lo que les gustaba en relación a lo sonoro, a los silencios, al paladeo y combinación de las palabras. Atravesaron de forma lúdica el proceso de escritura donde la hoja en blanco no generaba pánico sino invitación a poblarla.

Finalmente debían anotar palabras y frases propias en otra hoja, que les venían al recuerdo, a la memoria, al pensar en sus casas de infancia. También fueron recortadas y ensambladas con las de Claudel. Las leyeron solos, me las leyeron a mí, intentaron combinaciones, incorporaron y sacaron. Fui asistiendo y recomendando a cada uno. Creo que el andamiaje y el trabajo compartido conmigo fue fundamental en todo momento y les permitió confiar en sus posibilidades y creer en el trabajo con la palabra. Por último las pegaron y pensaron un título. Tenían un primer poema, producto de la combinación de palabras de otro y las propias, producto además de la lectura y análisis de un texto.



La cuarta actividad y la más valiosa, por los resultados y lo que los mismos alumnos contaron después de haberla atravesado, fue el diseño de un aroma de la infancia. Este aroma sería el que cada uno elegiría para hablar de su infancia, ya de forma más autónoma, luego de haberse apoyado en las palabras de un escritor. En ese momento, el desafío para mí era evitar las frases prefabricadas de las que hablé al inicio. Para eso, se me ocurrió retomar el juego de mesa "Tabú" o "Palabras prohibidas". A continuación, figuran sus reglas:

¿Del tabú a la poesía?

Materiales necesarios: Un conjunto de cartas. En cada una figura la palabra puesta en juego y otras palabras que rápidamente asociamos con ella, escritas debajo. A continuación, algunos ejemplos:

LÁGRIMAS ojos llorar gotas agua triste	ROSA espinas flor enamorado rojo pétalos	BELLEZA concurso hermosa linda cualidad exterior	NOCHE día oscuridad luna estrellas dormir
---	---	---	--

Objetivo del juego: Adivinar la palabra que le ha tocado en suerte a otro jugador.

Desarrollo del juego:

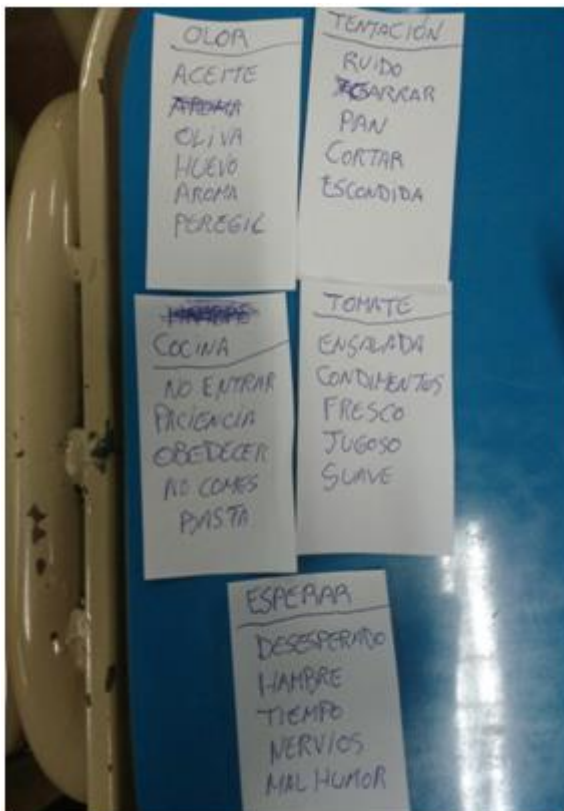
Se divide el grupo en al menos dos equipos. Un miembro del primer equipo toma al azar una carta: la palabra en juego es la que figura en el sector superior de la tarjeta (por ejemplo, "lágrimas"). Los otros miembros del equipo tienen un tiempo dado (cinco minutos, por ejemplo) o una cantidad de intentos posible (por ejemplo, 3 intentos) para adivinar la palabra que ha escogido su compañero. El que tiene la carta puede decir todo lo que quiera para que sus compañeros adivinen la palabra, con una restricción: no puede mencionar las palabras que aparecen debajo de ellas, las palabras tabú. Tampoco puede emplear ninguna palabra de la familia de palabras ni hacer gestos.

Si bien no seguimos las reglas del juego, sirvió como puntapié para el diseño de cada estudiante de una tarjeta con palabras relacionadas con "el aroma de la casa de su infancia". Este vocabulario con "censura" funcionó como disparador para que los alumnos indagaran otras posibilidades de expresión, alejadas del núcleo típico que generan, una "valla" para evitar algunas conexiones demasiado usuales con algunas de las palabras o sensaciones. El trabajo de explicitación de los vínculos más frecuentes entre determinadas palabras permitió fomentar esa inclusión vivencial, la asociación entre un aroma, por ejemplo, y una situación única. Al mismo tiempo se planteó "el trampolín" de la escritura de nuevos temas, con el desafío de involucrar las percepciones y sentires del yo lírico pensando en el otro a quien se le destina el poema.

La experimentación individual ligada a la experiencia y a recordar y generar vínculos entre memoria y posibilidades expresivas generó mucha satisfacción en los alumnos. Hubo quienes lograron, como suele ocurrir en un aula, resultados más ricos

desde lo expresivo y juegos más o menos interesantes desde lo poético. Pero todos y cada uno escribió para un otro determinado un aroma de su casa de infancia. Para algunos fue más movilizante que para otros, por la evocación de seres queridos que ya no están, por cercanía o lejanía con la edad, etc. Estoy convencida de que con esta secuencia todos lograron posicionarse en un lugar de escritor/a con sensaciones y ciertos recursos para transmitirlos. Jugaron a ser escritores por un rato y se olvidaron de que no podían, de que no tenían nada interesante para decir. Y para mí, como docente en ejercicio hace 13 años fue uno de los momentos de enseñanza y aprendizaje que voy a recordar siempre, por eso lo comparto con ustedes. Aquí las palabras prohibidas, y las producciones de dos alumnos.

“Quiero una milanesa”, Thiago López (19 años).



QUIERO UNA MILANESA

MAMA ME VIGILA, MIENTRAS CORTA EL TOMATE.
 LLEVA INGREDIENTES, SALES Y LÁMPARA.

EL OLOR DE LA TENTACIÓN

Mientras
 ESCUCHA LA SARTEN DURENTENTE,
 ESPERO POR ~~5~~ MINUTOS.

ENCOTADO.

Si MALISTÁS,
 TE HAGO ESPERAR.

LOS MINUTOS PASAN,
 EL HAMBRE ALIMENTA.

VISTA ¿TA ESTAN TENDAS LAS MILANAS?

ME SIENTO JUNTO A LA MESA EN UNA SILLA,
 TENGO HAMBRE.

YA DESIGNADO,

ELLA APARECE CON EL FLAUT DE DIOS.
 TERRANO DE COMER.

ME VUELTO A VIVIR

“Los cimientos de mi viejo”, Alicia Mancilla (45 años).

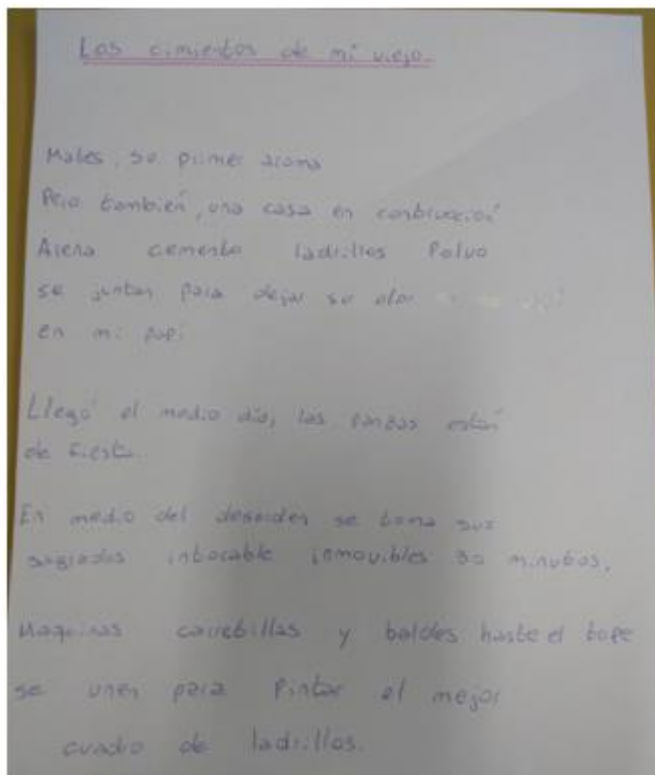
Mis platos

~~Algunos platos que me gustan mucho son:~~

Arroz de una casa en condumén
 Pescado en la patilla, con verduras

Papa	Polvo	Arroz	Mate
quinto	quinto	Montaña	Abico
estorondo	estorondo	Concei	Yelmo
suavidad	suavidad	Colirolon	Pava
Papas	Papas	cosa	Yuyus
Estoronda	Estoronda	conido	agua

Medio día	Papa
condumén	Yelo de Cha
decano	Abuelo de hijo
Madrid	gría
San Pedro	Eduador
	Mardo



Referencias bibliográficas

- Claudel, P. (2013). *Aromas*. Barcelona: Salamandra.
Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.

“Contar con otros”: de un abordaje terapéutico a través de los cuentos

Agustina Pilegi

Agustina Pilegi es Licenciada en Psicología (UNLP). Realizó la Residencia en el “Hospital Neuropsiquiátrico Dr. Domingo Taraborelli”, de Necochea. Cumplió una Instancia de Formación en el Hospital Sant Pau de Barcelona y en el Hospital de niños Sor María Ludovica de La Plata. Culminando la Especialización en “Infancia e Instituciones” (UNMDP). Psicoanalista de niños, adolescentes y adultos. Trabaja en el Programa de Promoción y Protección de los derechos del niño y adolescente en La Dulce, partido de Necochea. Unidad Sanitaria de Nicanor Olivera (Estación La Dulce). agustinapilegi@hotmail.com

Descripción del proyecto

Contar con otros surge como propuesta alternativa desde mi trabajo como psicóloga de niños, ante condiciones adversas: me encontraba con numerosas derivaciones de niños de 6 a 12 años, en los que la preocupación de la Escuela y/o familia aludía a “problemas de conducta”, acompañado de dificultades en el aprendizaje en algunos casos. También observaba niños que presentaban una marcada inhibición que dificultaba el lazo con otros. No obstante, fue difícil por diversos motivos trabajar con ellos y/o sus padres desde el abordaje terapéutico “tradicional”. Me refiero al tratamiento psicológico de niños, que implica a su vez entrevistas frecuentes con quienes se ocupan de la crianza. Los niños que formaron parte del proyecto ya habían contado con su espacio psicológico. En esos casos fue difícil que la familia pudiera comprometerse con el tratamiento, presentando irregularidades en la concurrencia y ausentándose los padres cada vez que se los citaba para trabajar juntos. Por otra parte, algunos niños mostraban cambios en el espacio psicológico (como la incorporación de límites), pero estos cambios no eran extensivos a otros ámbitos como el escolar, en la relación del niño con sus pares y docentes.

Es por esto que diseñé un proyecto a comienzo del pasado año, apostando a un modo de abordaje diferente. La propuesta consistió en encuentros semanales de hora y media de duración, donde se trabajó de manera grupal a través de narración de cuentos, incorporando invención de historias, juegos, y expresión plástica como complemento de la herramienta literaria como eje central.

Me acompañó en la coordinación de los encuentros una Residente de Psicología del HSNE Dr. Domingo Taraborelli de Necochea, que eligió el proyecto como espacio de rotación y formación. Preferí que el lugar físico no fuera la unidad sanitaria, sino la Fundación cultural, espacio céntrico donde funciona la biblioteca de la comunidad. La Fundación cuenta con un gran salón, donde en un ambiente de intimidad tuvieron lugar los encuentros, durante cuatro meses consecutivos. El hecho de estar la biblioteca ahí, propició que estos niños, poco asiduos del lugar, quisieran llevar cada semana un libro, para lo cual tuvieron que hacerse socios. Se generó como rutina; teníamos que terminar un ratito antes para acompañarlos a elegir qué cuento llevar.

Los cuentos como estrategia para la promoción de la salud

Sandra Comino (2009) cita a Michele Petit, quien asegura que la lectura puede ser reparadora: “La lectura construye personas pensantes, capaces de emitir juicios críticos y de protestar y organizar estas protestas en entidades de resistencia”

(p.45).Desde esta concepción de la lectura como resistencia, Comino agrega que “el desafío es salir con los libros al encuentro de los niños para lograr o al menos intentar una igualdad.”(p. 41).

Respecto a la población que concurre a la Unidad Sanitaria, se trata en muchos casos de niños de la localidad que viven en una situación social y económica de gran vulnerabilidad.

Michele Petit ha trabajado el papel que puede tener la lectura literaria en el diseño de políticas de salud pública. Plantea el “derecho a la metáfora”, como aquel derecho del que debiera gozar toda persona a usar el lenguaje no solo como instrumento utilitario y adaptado a lo que la realidad exige. Para poder pensar, y tratar entonces con la realidad que nos circunda, primero hay que poder soñar. Freud afirma que así se construye nuestro aparato psíquico: el proceso primario funciona según las leyes del deseo y es la base del proceso secundario, por lo que el pensamiento se desarrolla desde la fantasía.

La psicoanalista de niños Beatriz Janin (2012) habla de los lazos fraternos, y nos recuerda que “la acción compartida permite apoderarse de lo desconocido y ligar la angustia. Apropiarse de los espacios, tomar la palabra, ser protagonista de la historia, permite ligar lo traumático, produciendo reorganizaciones psíquicas complejizadoras” (pp. 253-254).

Graciela Montes (1999) habla de las cosas que se inauguran cuando le contamos un cuento a un chico: “el contar, el pasaje de ida y vuelta a ese mundo que otra persona, en otro cierto día, construye con dos ingredientes fundamentales: su tiempo y su voz” (pp. 47-48).La autora habla de “ensanchar la frontera, de construir imaginarios, de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido, de no dejarse domesticar, de volver a aprender a hacer gestos, de dejar marcas.” (p. 59).

El taller: los encuentros

Los talleres constan de tres momentos: 1) un juego de caldeamiento, para entrar en clima e ir conociéndonos,2) la narración del cuento escogido. 3) la propuesta lúdica o artística en función del cuento.

Se buscó que las producciones tuvieran etapas de trabajo individual y grupal, con el fin de que los niños pudieran visualizar que ciertas producciones solo pudieron hacerse gracias a la colaboración de los demás.

Hay una frase popular que sostiene que “Los libros no muerden”. Sandra Comino (2009) da vuelta el sentido de estos dichos, y se pregunta ¿qué mejor que te muerda un libro?, ¿qué mejor que un libro nos deje una marca? Analiza los libros (incluso de literatura infantil y juvenil) que fueron prohibidos en la época de la Dictadura Militar; justamente se trataba de libros que “mordían”. “Cuando un libro muerde ya no pueden manipular a ese lector” (p. 28), se comienza a pensar y el miedo desaparece. Es en este sentido que para “Contar con otros” se ha hecho una selección de libros que muerden.

Para intentar despegarlos de ciertas etiquetas, en un principio abordamos el tema de la travesura, aludiendo a que la conducta no define al ser (“portarse mal” no es “ser malo”). Como dice Skliar (2015):

Cuando a un ser, a cualquiera, se lo nombra desde la superficie de sus actos o se le impone el contorno opaco de una única identidad, algo del gesto de la amistad, de la igualdad y de la fraternidad se acaba. (pp. 46-47).

En esta línea, leímos *Petit, el monstruo* (Isol). Surgen comentarios de todo tipo: algunos se identifican con el personaje: intentamos diferenciar las cosas que le salen mal “sin querer” de otras en que parece haber una intención. Reflexionamos sobre si es posible que exista alguien que haga todo bien. Proponemos luego que cada uno piense una travesura que haya hecho y la dibuje, teniendo el resto que adivinar de qué se trata. Uno de los niños tuvo dificultad para realizar la consigna, ya que su sobre adaptación le hacía acomodarse a lo que los demás esperaban de él, sin posibilidad de una respuesta singular. Este aspecto en él fue modificándose visiblemente a lo largo de los encuentros: en la escuela nos dicen que lo ven más conectado, y que más de una vez han tenido que llamarle la atención. ¿Será que “Contar con otros” ofició como espacio que le devolvió su dignidad de niño, habilitándolo a la travesura?

Otros cuentos dentro de esta unidad temática fueron: *La casa del árbol* (Iris Rivera) y *Angelito* (María Elena Walsh). A partir de los mismos se proponen algunas actividades: modelar con plastilina algún objeto que quisieran tener en su casa del árbol, juego de “sacarle la cola al diablo”, y haciendo una ronda donde a partir de una pelota reflexionamos sobre los tesoros y qué guardaría cada uno dentro de la pelota: un equipo de música, un juego de dinosaurios, un hermanito, un juguete preferido.

En los siguientes encuentros abordamos el tema de las diferencias, mediante los siguientes cuentos: *Voces en el parque* (Antony Brown), *Secreto de familia* (Isol), *Los tres astronautas* (Umberto Eco). Utilizamos rafting, juegos de roles propuestos por ellos, jugamos (a partir de las voces en el parque) al teléfono descompuesto, también al pictionary, y a la búsqueda del tesoro donde mediante pistas cada uno pudo encontrar el tesoro que contenía su propio nombre: se trataba de un juego de mesa o juguete del que pudieron apropiarse. Con *Los tres astronautas* armamos una atmósfera intergaláctica con sillas y frazadas, y de a uno debían ingresar con una linterna para “ver” qué encontraban en ese otro planeta. Luego en “conferencia de prensa” relataron lo hallado: un espejo que se podía atravesar, un cofre del tesoro “y yo tengo la llave”, personas que me trataban como a una reina, un ángel con alas.

Decidimos abordar la identidad: ¿quién soy? ¿Cómo soy? ¿A quién me parezco, y a quién quisiera parecerme? ¿Qué quiero ser cuando sea grande? Para esto, algunos cuentos que ayudaron a pensarnos: *Cuero negro, vaca blanca* (Pablo Bernasconi), canción con video: *Me miro en el espejo* (Hugo Midón). También el poema de Jorge Luján: *Ser y parecer*, y *Cosas que pasan* (Isol). Utilizamos técnicas dramáticas, disfraces, en parejas cada uno dibujó el contorno del cuerpo de su compañero, en grandes afiches pegados, extendidos sobre el piso. Luego cada uno “completó” su interior, algunos atendiendo a aspectos físicos concretos, otros a cuestiones más abstractas: el corazón con el escudo de su cuadro de fútbol, o la mascota tristemente perdida. Fue a partir de este trabajo que uno de los niños comenzó a tener otro registro de su propio cuerpo, y una niña comenzó a estar más ávida por saber sobre su origen. Su abuela, quien cumple la función materna comentó movilizada que “como nunca, ahora pregunta todo.” Hacía alusión a la insistencia de saber quién era su padre, y cuál sería su “verdadero” apellido. Agregó que –aunque con sus reparos- estaba dispuesta a acompañarla.

Finalmente, nos propusimos trabajar los puntos de vista: cómo las cosas pueden ser de una manera u otra según quien las observe. Para esto, recurrimos a diferentes versiones de Caperucita Roja: La historia que ellos conocían, en la que se dividieron las aguas según consideraran que el lobo había escondido a la abuela en el ropero, y quienes aseguraban que se la comió de un solo bocado. Leímos *¿Lobo está?* (Jaquelina Romero), *Una caperucita roja* (Marjolaine Leray), *Caperucita roja tal*

como se la contaron a Jorge (Luis María Pesetti) y *Cruel historia de un pobre lobo hambriento* (Capítulo final de *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán). Recurrimos al diálogo, pero también a las témperas y a “dígalos con mímica”. A partir del impacto de ciertas ilustraciones (Una caperucita roja) surgió el tema de las pesadillas.

El encuentro de cierre consistió en una merienda, en la cual entre torta, chocolatada y banderines, nos despedimos. Leímos *Regalo sorpresa* de Isol, y con la técnica del ovillo hicimos la “estrella de los deseos”: cada uno pedía un deseo y tomando la lana, tiraba el ovillo a un compañero. Se entusiasmaron y quisieron repetir. Al parecer había más deseos que puntas de una estrella: “ser millonario, formar una banda de rock, ser policía, que me arreglen la Tablet, tener un gato, conocer Mar del Plata, ser arqueólogo, que mi familia no sea tan gritona, peleadora y estén más contentos”. Al comienzo uno de los niños se molestó, negándose a expresar en voz alta su deseo, bajo la teoría de que aquello traería mala suerte. Le dijimos que podía simplemente pensarlo, pero un-ya a esta altura amigo suyo- le dijo con voz tímida que “el miedo es el peor enemigo” y entonces lo pudo enunciar.

En reunión de cierre con padres y docentes: trabajamos a partir de tres cuentos: *Ahora no, Bernardo* (David Mc Kee), *Un cuento con palabras* (Lucía A. de Hughes) y *¿Qué crees tú que puedes hacer en mi circo?* (Georgina Roo). Llevaron a sus escuelas afiches con tiras de Mafalda y Enriqueta (Liniers).

Conclusiones: ¿por qué es necesario “contar con otros”?

A veces, pienso que más que de intervención se trata de la invención. ¿Cómo dar la palabra a los acallados, para que el mundo deje de estar dividido en dos? Es un interrogante que me persigue interpelándome, incluso más allá de mi rol profesional, desde lo hondo de lo humano.

Contar con otros remite a aquella pregunta sobre lo que significa estar juntos; “Conversar en el mundo y sobre el mundo, tejer el lenguaje, mirarnos a los ojos, hacer lo común: ¿puede ser esta, acaso, una definición inacabada, pero esencial, de lo político?” (Skliar, 2015, p.78)

En el caso de los niños destinatarios del proyecto, se vuelve sustancialmente importante sostener la palabra como constructora de subjetividad y como mediadora de comunicación, en un entorno que suele presentarse signado por la repetición sin juego, sin ficción. “Contar con otros” puede significar entonces crear una atmósfera de igualdad y conversación a propósito de lo escrito, poner entre medio la lectura como una práctica desalienante relacionada con la ficción, la invención, la narración. Instituir infancia implica ofrecerles un lugar social y subjetivo diferente, y demostrar con actos que no hay destinos trazados de antemano.

Mientras escribo esta presentación, días atrás el país se emociona y de pie aplaude a Nicanor, “el niño maestro” como lo llaman los medios, quien con 14 años da clases a otros niños. Esto ocurrió en San Juan, Nicanor fue premiado con un edificio propio, con el que puede reemplazar sus nylon y palos. La noticia me estremece. No solo la noticia, sino lo que queda oculto tras lo que se muestra. Otra nota similar le hacen a un niño más pequeño, que viendo que sus amiguitos tienen hambre, decide poner un merendero. No juegan (a la casita, a la comidita, no juegan a/en la escuela), sino que hacen. Hacen por los adultos que claudicamos en nuestra función. ¿No hay aquí una clara interrupción de la niñez y de la infancia? Skliar nos recuerda que “también una interrupción puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción”.

Es tarea de los adultos y subrayo del Estado garantizar y proteger las infancias y adolescencias vulneradas en su derecho de sujetos en construcción. Es imprescindible entonces, hacernos cargo; quitar el maquillaje a la hipocresía de los políticos de turno e instrumentar dispositivos que eviten la repetición de lo mismo, abriendo el juego a nuevas marcas simbólicas habilitadoras del lazo social, mediante las que un por-venir pueda ser habilitado.

Si tuviera entonces la posibilidad de conocer a Nicanor, o al niño que abrió un comedor, lejos de felicitarlos les pediría perdón. Porque si son un ejemplo, lo son de aquello que los adultos no estamos haciendo bien y de un Estado que hace rato comenzó a mirar para otro lado. De Lajonquiere (2011) sostiene que “un niño puede llegar a quedar sin infancia si es objeto de una mala educación, la cual puede ir desde los maltratos y los abusos hasta la más mínima “falta de respeto” a la supuesta norma del desarrollo natural”. (p. 204). Este autor, dirá de modo más tajante, que “la renuncia de los “adultos” al acto de educar es una forma de infanticidio” (p. 227).

Mercedes Minnicelli (2013) agrega: “La posibilidad, para cada nuevo niño y niña que llega a este mundo, de poder escribir una historia biográfica y ser parte de un colectivo social, nos compete inicialmente y por varios años a quienes los recibimos” (p. 166).

Considero que quienes trabajamos con niños en estos tiempos, aún desde los márgenes y con los más olvidados, somos militantes. Leí en algún lado que “la militancia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas.” Son tiempos difíciles donde la dignidad humana es atacada. Hagamos visible entonces lo que queda tras las sombras, lo que se intenta ocultar, demos la palabra a aquellos que se pretende acallar.

Para terminar, volviendo al espíritu de este proyecto, Comino (2009) dice que:

Los chicos deben tener la posibilidad de elegir cuentos que le hagan olvidar por un rato lo que padecen o historias que le permitan identificarse o relatos que le dejen hundir su dolor o narraciones que lo hagan estallar de alegría (p.102).

Entonces yo, a esos niños olvidados en sus infancias, Nicanor y el niño del merendero, a los demás niños, que asisten a esa escuela y ese comedor, y a tantísimos niños ninguneados, más allá de pedirle disculpas, los invitaría a escuchar nuevas historias, y les pasaría el ovillo para que con sus deseos hagan crecer la estrella.

Referencias bibliográficas

- Bernasconi, P. (2017). *Cuero negro, vaca blanca*. C.A.B.A: La brujita de papel.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de cultura económica.
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y Juvenil*. Buenos Aires: Editorial La Bohemia.
- De Hughes, L. (2011). *Un cuento con palabras*. Buenos Aires: Colihue.
- DeLajonquiere, L. (2011) *Figuras de lo infantil*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Eco, U. (2015). *Los tres astronautas*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Isol (2012). *Regalo sorpresa*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Isol (2014). *Petit, el monstruo*. C.A.B.A: CalibroscoPIO.

- Isol (2015). *Secreto de familia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Isol (2016). *Cosas que pasan*. C.A.B.A: Fondo de cultura económica.
- Janin, B. (2012). *El sufrimiento Psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Leray, Marjolaine (2009). *Una caperucita roja*. Barcelona: Oceano Travesía.
- Luján, J. (2013). *Ser y parecer*. Córdoba: Comunicarte.
- Minicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario. Homo Sapiens.
- Montes, G (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de cultura económica.
- Pescetti, L. (1996). *Caperucita tal como se la contaron a Jorge*. Buenos Aires: Alfaguara infantil.
- Rivera, I. (1995). *La casa del árbol*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- Roldán, G. (s/f). *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires: ediciones Colihue. Libros del malabarista. (Colección página 12).
- Romero, J. (2014). *¿Lobo está?*. Buenos Aires: Editorial del naranjo.
- Roo, G. (2006). *¿Qué crees tú que puedes hacer en mi circo?*. Buenos Aires: Pequeño editor.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Las prácticas de lectura y escritura más resignificadas que nunca: La pizarra digital como un nuevo género discursivo para incursionar

Andrea Karina Álvarez

Mi nombre es Karina Álvarez, soy profesora y licenciada en Lengua y Literatura. Me desempeño como docente del Instituto de Formación Docente N° 112 en el partido de San Miguel Pcia de Buenos Aires. Tengo además módulos en Literatura de quinto año de educación secundaria. Mi correo para sugerencias y comentarios es alvarez.akarina@gmail.com

“Las TIC llegaron para quedarse” se decía allá a principio de este nuevo milenio y la verdad que lejos de convertirse en una utopía se pueden demostrar muchas experiencias con los estudiantes de todos los niveles educativos que resignifican las prácticas de lectura y escritura a través de las nuevas tecnologías. En el presente trabajo se comentará la incursión por la pizarra digital para el abordaje de las prácticas.

Siguiendo el concepto bajtiniano de género discursivo (Bajtín, 1982), se considera a la pizarra digital como una nueva clasificación y actualización de esa noción brindada por el lingüista ruso en los albores del siglo XX. Este nuevo género posibilita en primera instancia, la socialización de textos literarios para la producción de un propio proyecto personal de lecturas literarias (PPLL) y luego, opera como un generador de producciones personales, en el cual se podrán subir las producciones, comentarlas. Es decir, aparece el dialogismo bajtiniano resignificado por las nuevas tecnologías de información y comunicación.

En el presente trabajo, se pretende fomentar, estimular el ejercicio de la lectura y de la escritura de estudiantes a través de una pizarra digital (PADLET). Este es un programa de fácil acceso, disponible también en dispositivos como celular o tablets. Tal como se focalizó en la primera parte del párrafo, se pretende fomentar y estimular dichas prácticas sociales a través de las TIC. Recordemos que estas últimas ofrecen diferentes posibilidades, pero ninguna de ellas tiene una direccionalidad pedagógica intrínseca, sino que dependen de las condiciones pedagógicas que les otorguen sentido. Y en este caso, se pretende mostrar un corpus de lecturas para luego posibilitar el espacio de escritura creativa y/o producción personal de cada estudiante, quien empleará el soporte de la pizarra no sólo como medio sino como género discursivo, en el cual producirá y comentará sus propios escritos y los de los demás.

Como una de las premisas subyacentes del presente escrito, se considera que leer y escribir mediado por las nuevas tecnologías es un desafío para trabajar en la escuela secundaria, al cual todos estamos invitados.

A modo de síntesis, se comenta que el proyecto se llevó a cabo en el Instituto Alas Argentinas, un establecimiento del centro del Cruce Castelar, uno de los barrios más concurridos del partido bonaerense de Moreno.

Este es un establecimiento joven, el año pasado cumplió sus primeros quince años de vida. Desde que comenzó la secundaria formó parte. En esta propuesta las familias pudieron acercarse al aula y participar de alguna de las producciones mediadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

El proyecto se pensó para llevar a cabo con los estudiantes de quinto año “B”, que está conformado por veintitrés estudiantes. Este curso cuenta con la particularidad de destacarse por ser muy participativo y estar abierto a nuevas propuestas.

Cuando se les presentaron las actividades, que serán desarrolladas en el próximo apartado, se entusiasmaron con la idea de elegir su propio recorrido de

lectura y es más, sugirieron autores o temáticas que originariamente no estaban planteados. Como docente, es un curso que propone y me motiva a actualizar mis propios proyectos personales de lectura literaria, debido a que la inclusión de un determinado texto provoca interiorizarme en la trama de la historia como así también descubrir un nuevo contexto de producción quizás próximo a sus intereses. Es aquí donde la tríada didáctica (docente-estudiante-conocimiento) se resignifica y cobra un valor dinámico.

Actividades

Antes de confeccionar la pizarra digital, se indagó a modo de diagnóstico qué temáticas, y qué autores, suelen leer los estudiantes. A modo de torbellino de ideas, se realizó un registro de estos.

Se les comentó y mostró a través de una proyección el programa PADLET (Almada, García y Peret, 2017). Se conversó acerca de por qué podemos encuadrar a la pizarra digital como un nuevo género discursivo. Revisitamos el concepto brindado por Bajtín, definimos sus componentes intrínsecos, en función de la propuesta de elaborar en primer lugar un propio proyecto personal de lecturas literarias (PPLL) para luego emplear la pizarra para la confección, circulación y comentarios de las propias producciones y ajenas. Se reflexionó también acerca del carácter dialógico de los enunciados como así también de la recursividad del proceso de escribir empleando las TIC.

Una vez revisitado lo anteriormente expresado, se socializó el link de la pizarra digital (https://padlet.com/alvarez_akarina/corpusliterario) para que cada uno de los estudiantes pueda explorar y elegir sus seis títulos que conformarán su PPLL. Se determinó que por cada trimestre se llevaría a cabo la lectura de dos títulos. Se les dio la libertad de seleccionar quizás algún título que ya hayan leído previamente y que quieran volver a releer. En la pizarra se trató de atender a lo conversado en la primera actividad del torbellino de ideas. Dispusieron de una semana para investigar y/o elegir los textos literarios, atendiendo a lo que exponen los diseños curriculares vigentes.

Luego de la presentación de títulos, se confeccionó a modo de cuadro, una tabla con los diversos PPLL y se los pegó en la cartelera del salón. A su vez, se asignaron fechas para realizar una actividad de escritura o producción mediada por las TIC. De esta manera, se complementaron las prácticas de lectura y escritura en este nuevo género discursivo, la pizarra digital.

En el transcurso de la designación de una fecha y otra, se fue consultando a los estudiantes acerca de cómo iban con sus lecturas, si tenían alguna dificultad, se conversó acerca de los diversos contextos de producción de los textos seleccionados, se los contextualizó dentro de las cosmovisiones a trabajar, atendiendo a lo propuesto en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Dentro de las actividades de producción, se solicitó al estudiante que presente de manera creativa alguna creación mediada por las nuevas tecnologías: videominuto, booktrailer, presentación de recomendación a modo booktuber, punteo de núcleos narrativos con algún video de realidad aumentada, etc. Es un grupo que estaba familiarizado, debido a que en cuarto año tuvieron experiencias con estos formatos. Para ello, se creó una nueva pizarra digital, exclusiva para las producciones de los estudiantes.

En el proyecto tuvimos la oportunidad de invitar a las familias para compartir las producciones y se les brindó el link de dicha pizarra para que pudiesen realizar comentarios. El aspecto dialógico y la valorización de producciones propias y ajenas

no son elementos ajenos al presente proyecto, sino que forman parte de los objetivos que se pretenden lograr.

Tal como se expresó previamente, se pretende fomentar y estimular el ejercicio de la lectura y de la escritura de estudiantes a través de una pizarra digital. Los estudiantes son sujetos del siglo XXI y están habituados al manejo de diferentes formatos TIC. El presente trabajo intentó capitalizar y fortalecer dichas prácticas como así también mostrarlas, tal como se ideó el encuentro con las familias.

El proyecto se sostuvo a través de todo el ciclo lectivo, se convirtió en la columna vertebral, tal como se especificó previamente, los estudiantes seleccionaron dos textos literarios por trimestre y fue en el transcurso de cada uno de estos, se les propuso una actividad para colgar y compartir en la pizarra.

A modo de síntesis, se presentan las actividades del proyecto:

Indagación acerca de práctica lectora
Interiorización de las características de la pizarra digital
Presentación de la pizarra digital con corpus literario para PPLL
Elección de textos literarios para el PPLL
Designación de fechas para chequear cada uno de los libros del PPLL
Elaboración de nueva pizarra digital para volcar las producciones del PPLL
Invitación a las familias para socializar y compartir dichas producciones
Conversión en material para compartir en feria de arte anual
Análisis de la experiencia y su recepción a través de un informe grupal

De esta manera quedan esbozados los componentes del presente proyecto, que pretende fortalecer la lectura y la escritura a través del uso y aprehensión de las nuevas tecnologías de información y comunicación. La resignificación de géneros discursivos depende de los usos que empleemos como mediadores del lenguaje. La lectura y la escritura se resignifican, se metamorfosean al igual que nuestras praxis que deben adecuarse al contexto que nos ofrece el Siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Almada, G., García, V. y Peret, M. (2017). *Creación de muros digitales con Padlet*. Dirección de Formación Continua - DGCyE.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI. Bs.As.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2011). *Literatura 5*. La Plata:
DGCyE.

Mesa 3: El taller de escritura de invención en el aula y en contextos no formales I

Comentarista: Marianela Trovato³

1. Rivas, F. "De científicos a poetas: el artículo de divulgación científica y a poesía".
2. Martínez Sangregorio, D. "Diccionario de mitos griegos" (póster).
3. Trovato, M. "Microantología" (póster).
4. D'Ángelo, C. "Jornada de pensamiento martiano para jóvenes. Experiencia didáctica para accionar y conocer, entre la palabra y la imagen".

Los trabajos integrados en esta sección presentan distintas propuestas didácticas que tienen en común la modalidad de taller de escritura y cuyos destinatarios inmediatos son lxs estudiantes del secundario. En este sentido, en ellas se pone en juego una mirada particular del sujeto secundario relacionada a un compromiso político y pedagógico respecto de la formación del pensamiento crítico. Bajo esa perspectiva, la literatura y la escritura jugaron un importante rol en la práctica al asumirse como experiencias transformadoras. Desde escenas con pequeños grupos a otras masivas o con cursos numerosos se vislumbra una apuesta porque lxs jóvenes de la escuela media se apropien de la literatura y del arte y realicen sus propias producciones. Además, en todos los casos se evidencia una intencionada búsqueda por atravesar las paredes del aula y sociabilizar lo trabajado compartiendo con compañerxs, docentes y la comunidad educativa.

³ Estudiante avanzada del Profesorado en Letras, Facultad de Humanidades, UNMDP. Actualmente Profesora Suplente y Provisional en Educación Media. Ayudante alumna en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, Departamento de Letras, UNMDP. Miembro del grupo de investigación Lenguaje y Educación, UNMDP. Participó en encuentros referidos a la temática y concretó publicaciones de interés en medios especializados y de divulgación. mary_mar06@hotmail.com

De científicos a poetas: el artículo de divulgación científica y a poesía

Florencia Rivas

Florencia Rivas—Práctica docente
Prácticas del lenguaje 3° B

rivasflorescia@hotmail.com
Instituto Jesús Obrero

DE CIENTÍFICOS A POETAS: EL ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y LA POESÍA.

Este proyecto tuvo lugar en el marco de las prácticas docentes de la carrera de Letras de la UNMDP. Buscó transformar a los estudiantes en "científicos", proponiéndoles la creación de una especie y la divulgación de su descubrimiento con la comunidad. Luego, se los invitó a transformarse en poetas y escribir sus propios textos.

CONTENIDOS:

- Formar parte de situaciones sociales de lectura.
- Conocer a través de la lectura algunos géneros discursivos propios de los ámbitos académicos.
- Escribir textos sobre un tema de estudio para explicarlo a otros lectores.
- Leer y compartir la lectura de obras variadas.
- Proponer a través de la escritura su propia mirada sobre lo leído.
- Organizar o formar parte de talleres literarios.



SECUENCIA DE ACCIONES:

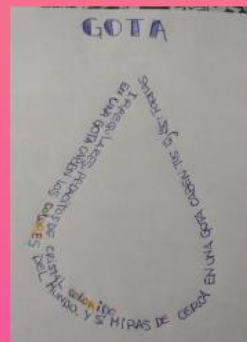
- I. Lectura de textos de divulgación científica y caracterización del género.
- II. Lectura del libro álbum *Pequeñas teorías sobre el comportamiento animal* y análisis de paratextos.
- III. ¡Científicos! Propuesta de escritura de invención con el *Animalario universal del Profesor Revillod*.
- IV. Lectura y análisis de textos poéticos y contraste con los textos científicos.
- V. ¡Poetas! Juegos y actividades de escritura.
- VI. Organización de festival, realización y presentación de antología.



PRODUCTOS FINALES:

Por un lado, los alumnos escribieron un texto de divulgación científica creado a partir de la exploración de los dos libros álbumes mencionados. El nexo entre lo científico y lo poético se realizó gracias al texto *Pequeñas teorías sobre el comportamiento animal*, que funcionó como disparador para realizar las conexiones. Finalmente, los alumnos de 3° B profundizaron el trabajo con los textos poéticos y escribieron su propia antología para compartirla en un festival de poesía.

El objetivo fue claro desde el inicio, se transformarían en poetas y pondrían en juego su subjetividad. La antología es el resultado de un arduo trabajo grupal que consistió en desautomatizar la realidad, volver a mirarla con ojos de poetas, resignificarla y recrearla en el poema.



El reflejo
Todos los lugares comunes
tienen un reflejo que mostrar,
hasta que un cristal cualquiera
encierra todo su cuerpo
en un mismo lugar,
ella quisiera dibujarse
para volverse a encontrar.
Yamna-Lara - Luciano - Ramiro.

Diccionario de mitos griegos

Daniela Martínez Sangregorio

Daniela A. Martínez Sangregorio – daniela.martinez.sangregorio@gmail.com



DICCIONARIO DE MITOLOGÍA

Producto final : Un diccionario de mitos griegos para donar a la biblioteca.

¿Por qué escribir un diccionario en el marco de una clase de PDL? Ante una pregunta de la docente, antes de empezar a leer el corpus de mitos, sólo un alumno conocía algunos nombres relacionados con el tema. En la biblioteca de la escuela, por otra parte, no había libros de mitología. Surge entonces la idea, conversada con los alumnos, de escribir un diccionario entre todos, y donarlo a la biblioteca de la institución para los futuros alumnos de primer año.



El paso a paso en el aula (y a veces en casa)

- ✓ Lectura y conversación literaria en clase de las versiones de los mitos.
- ✓ Lectura y análisis de las entradas algunos personajes literarios del diccionario mitológico.
- ✓ Escritura de las diversas entradas del diccionario, de diferentes héroes, dioses, monstruos y lugares mitológicos, mencionados en la lectura de las versiones.
- ✓ Reescritura del borrador de las entradas, con la crítica de los compañeros.
- ✓ Ilustraciones, crítica de los compañeros de las ilustraciones, como un modo de reescribir los mitos, gráficamente.
- ✓ Diseño de tapa, contratapa y edición.
- ✓ Café literario para presentar el libro y exponer oralmente qué son los mitos y cuáles son los que más nos llaman a releerlos una y otra vez, así como el resumen de los mitos que más les llamaron la atención.
- ✓ Donación del libro a la biblioteca de la escuela.



Contenidos abordados

- Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año,
- Formar parte de situaciones sociales de lectura,
- Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos,
- Escribir como lector: producir textos libremente a partir de otros,
- Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente,
- Exponer formalmente de manera oral conocimientos construidos.

Bibliografía

Grimal, Pierre. (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.
Shua, Ana María. (2015). *Dioses y héroes de la mitología griega*. Buenos Aires: Loquileo.

EES 40 – 1ero C – 2017 – Mar del Plata.

Docente: Marianela Trovato mtrovato@mdp.edu.ar
Lengua y Literatura- 2º4º CENS 452

MICROANTOLOGÍA

Microrrelatos fantásticos y misteriosos



El trabajo en el aula

- lectura de microrrelatos
- exploración y selección de disparadores de escritura (dados, tarjetas)
- escritura y corrección de borradores
- edición de la antología



El producto final:

Realizamos una compilación de microrrelatos fantásticos y de misterio escritos por los estudiantes. Le llamamos "microantología": relatos pequeños en soporte pequeño.



Jornada de pensamiento martiano para jóvenes. Experiencia didáctica para accionar y conocer, entre la palabra y la imagen

M. Cecilia D'Angelo

M. Cecilia D'Angelo es Profesora en Letras. Especialista en Estudios Culturales Ítalo-Argentinos. Docente de nivel medio y superior. Directora teatral. Dramaturga. Narradora oral. Docente de taller de escritura y de narración oral. Capacitadora provincial y nacional. Integrante de la Secretaría de Extensión del Colegio Nacional A. U. Illia. Coordinadora de la Cátedra Abierta José Martí y Co coordinadora de la Red Nacional de Cátedras martianas. Institución y nivel de desempeño: Nivel medio. Colegio Nacional Dr. A. Illia. UNMDP. /Cátedra Abierta José Martí. (Resolución de Rectorado 2475 / 2011. Dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata). ceciliadangelo@gmail.com

Resumen

Tomando en cuenta una fecha significativa de la vida de José Martí, dentro del ciclo escolar del Colegio Secundario Arturo U. Illia y de Institutos Superiores se propone una "Jornada de pensamiento martiano para jóvenes", en la que a partir de proyectos interdisciplinarios se busca difundir su obra y pensamiento en un espacio extraescolar como es un teatro.

Las disciplinas elegidas son literatura, artes plásticas, cine y música. En la jornada se propone en dos secuencias, ingresar al conocimiento del pensamiento martiano: en la primera y a partir de la reflexión crítica, se genera la escritura de caligramas luego de haber conocido fragmentos de la obra fílmica "El ojo del canario" de Fernando Pérez y haber escuchado poemas de José Martí relacionados con la libertad, la escritura y la política.

En la segunda secuencia se postula la realización de una acción visual/literaria a partir del conocimiento de aforismos de Martí, siempre relacionados con temas universales como la libertad, la política y la escritura que generen en el estudiante la posibilidad de crear volcando en papel con color pigmento nuevas ideas propias a partir de las leídas previamente y conjugadas con la imagen. Finaliza la actividad con una puesta en común y la escucha, canto y baile de "Guantanamera".

La Cátedra abierta José Martí de Mar del Plata se une al proyecto de todas las Cátedras Martianas de Argentina defendiendo el ideario de José Martí y difundiendo su obra y pensamiento. De esta manera adhiere al Proyecto José Martí de Solidaridad Internacional, apoyado por la UNESCO, OEA y otras organizaciones internacionales.

Dicha Cátedra abierta marplatense trabaja fundamentalmente en la *difusión de la obra y el pensamiento de José Martí a los jóvenes de nuestra comunidad*. Por ello las actividades que se organizan tienen como principal destinatario al joven estudiante de escuela media o de estudios superiores de nuestra ciudad.

Creemos fundamental promover el estudio del pensamiento latinoamericano y profundizar el conocimiento, la promoción y el estudio de la vida y obra de José Martí Pérez por su rango de pensador y educador universal revolucionario.

El proyecto de la Cátedra consiste fundamentalmente en valorizar el aporte político, cultural y social realizado por José Martí, comprendido en su multidimensión y alcance histórico a nivel internacional.

Se realizan proyectos interdisciplinarios para la difusión de la obra martiana. Se trabaja en consonancia con todas las cátedras pertenecientes a la Red Nacional, estableciendo al mismo tiempo relaciones de colaboración con la Embajada de Cuba.

Durante los años que lleva constituida la cátedra se ha puesto especial interés en la difusión de la obra y el pensamiento de José Martí para los jóvenes. Se realizaron charlas, talleres interdisciplinarios, recitales de poesía, ciclos de cine y otras actividades con proyección a la comunidad.

Uno de los proyectos más importantes es la: “*Jornada de pensamiento martiano para jóvenes*”. (En conmemoración por la muerte de José Martí y en concordancia con todas las actividades de las Cátedras martianas del país) Se realiza durante una mañana en el mes de mayo, coincidente con el aniversario del fallecimiento del poeta y participan los alumnos de los cuartos años del Colegio Nacional A. U. Illia, estudiantes de las carreras del Profesorado en Letras, Filosofía, Historia y Artes Plásticas. Se selecciona esta fecha ya que la de su nacimiento, el 28 de enero, no está dentro de nuestro ciclo lectivo.

El proyecto de las Jornadas de Pensamiento martiano surge como una manera de acercar a los alumnos de escuela media al pensamiento de José Martí. En el año 2016 se tomó la decisión de realizar la jornada en otro ámbito espacial que no fuese la escuela, como es el Teatro J. Payró de nuestra ciudad, porque creemos que movilizar los alumnos a un espacio diferente produce una vivencia particular. El aprendizaje en este caso abarca además la experiencia de sensibilización estética y los forma como espectadores y participantes de un hecho educativo y artístico.

Se selecciona un grupo de ciento veinte alumnos de los cuartos años porque creemos que están en una edad de formación de pensamiento crítico.

La jornada se plantea en dos secuencias: La primera secuencia de actividades consiste en la introducción a cargo de uno de los profesores de la Cátedra de la reseña de la vida y obra de José Martí. La presentación del film a cargo de otro de los docentes para luego proyectar un fragmento del film “El ojo del canario”.

A partir del visionado de fragmentos del film propuesto (PÉREZ, Fernando, “*José Martí: el ojo del canario*”, Cuba: TVE, ICAIC, Lusa Films 2010) se busca la reflexión por parte de los asistentes sobre los años de formación de Martí. Dado que más que un clásico *biopic*, se trata de un verdadero *bildungsroman*, la obra de Pérez sitúa la cuestión de cómo se forma un pensar revolucionario (más que cómo fue la infancia de José Martí).

Se elige entonces trabajar con la interdisciplinariedad como un método de construcción de pensamiento crítico. Arte y filosofía como dos áreas en diálogo para generar en nuestros jóvenes la reflexión sobre el pensamiento de José Martí.

A continuación se leen en voz alta poemas con temáticas relacionadas con el fragmento proyectado:

- La naturaleza
- La esclavitud
- El poder de la palabra.

Inmediatamente se realiza una primera propuesta de escritura. Se sugiere a los estudiantes una actividad práctica que aúna artes plásticas y literatura y consiste en la producción de un caligrama. Siguiendo la idea de G. Apollinaire en su fervor vanguardista, en el que se explican estas composiciones como un texto literario, en general poético, cuya disposición gráfica produce un objeto en él aludido.

De esta manera se iría desde el conocimiento y presentación del poeta (dado en la explicación y el fragmento del film) a la creación personal, afirmando que crear es arriesgarse a pensar de una manera diferente.

Para completar la consigna de escritura se les reparten a los alumnos los poemas leídos y se sugiere intercalar versos martianos con otros creados por ellos.

Se separa el grupo de ciento veinte alumnos en dos de sesenta. Uno trabaja en el escenario del teatro y otro en los pasillos exteriores al mismo. Como motivación se pone de fondo música cubana.

Después de cuarenta minutos de trabajo se realiza una puesta en común por grupos separados.

A continuación todos los alumnos ingresan nuevamente al teatro.

La segunda secuencia de actividades consiste en la introducción a los fragmentos que se proyectarán, relacionando la imagen con el pensamiento martiano, a cargo de otro de los docentes de la cátedra.

La importancia del cine como disparador metodológico radica en la multiplicidad de lenguajes que el mismo conlleva. Asimismo, siendo el audiovisual un discurso híbrido y complejo, se aborda también la cuestión más estrictamente formal del carácter icónico. Esto es, no ya la película como mero disparador a partir de su carácter *ilustrativo*, sino también como 'campo metodológico' (Barthes: 1967) de análisis de un discurso crítico. Así, por citar sólo un ejemplo, puede partirse de la composición de determinados planos que ilustran la revolución en ciernes o bien de la paleta de colores en las escenas de la selva. Partiendo siempre de concebir a las imágenes en su pluralidad: visuales, auditivas, perceptuales y en su multivocidad semántica. Esto es, las imágenes tomadas como *perceptos* (Deleuze: 1983), como vehículo de pensamiento y, por tanto, de ideología.

En esta segunda parte se proyecta otro fragmento del film "El ojo del canario" en los que el tema central es el deseo y la defensa de José Martí sobre la libertad de Cuba.

Creemos que para que los jóvenes puedan comprender y acercarse a la obra martiana es importante que ellos mismos vivencien su propia cualidad creadora. Así la visión de Abraham Maslov (1994) nos orienta en su afirmación sobre que la educación a través del arte puede ser especialmente importante no tanto para producir artistas u objetos de arte sino más bien para obtener mejores personas.

Por otra parte la educación a través del arte podría convertirse así en un nuevo paradigma de la educación. Acordamos asimismo con M. Mead en que en la medida de que una persona haga, invente o conciba algo que resulte nuevo para ella misma, puede decirse que ha consumado un acto creativo.

Así establecer un trabajo de taller de escritura creativa y plástica inspirados en la obra martiana, posibilita a los jóvenes la reflexión crítica sobre la misma desde otro ángulo.

Junto con J. E Drevdah (1956) pensamos que el hombre tiene una capacidad de producir resultados de pensamiento de cualquier índole, que sean esencialmente nuevos y que eran previamente desconocidos a quien los produjo. La creatividad, entonces, puede explicar la generación de nuevos sistemas y combinaciones de informaciones conocidas como así mismo la transferencia de relaciones conocidas a nuevas situaciones y el establecimiento de nuevas correlaciones.

Para poner en práctica este proceso creativo en los alumnos, se les presenta una selección de -la palabra

-arte

-la libertad

-la patria aforismos martianos agrupados en torno a cuatro temas:

En primer lugar una de las docentes explica que el aforismo, proviene del griego ἀφορίζειν, que significa definir. El aforismo es una sentencia breve y doctrinal que se propone como regla en una ciencia o arte, una declaración u oración concisa

que pretende expresar un principio de una manera suscita, coherente y en apariencia cerrada.

Un aforismo es una idea poética, una idea literaria. Es una escritura mediante la cual se puede emitir una idea fulminante. Decidimos seleccionar aforismos martianos porque tienen la fuerza y claridad de su pensamiento e ideología y transmiten a los jóvenes su ideal de un mundo mejor.

La adolescencia es una etapa de búsqueda, descubrimiento y cuestionamientos, es decir un período evolutivo que ofrece un vasto campo de acción y desenvolvimiento a las facultades creativas. Si bien en primer lugar la mirada se orienta hacia el propio fuero íntimo, más tarde se redirige hacia los valores y contenidos de la cultura y la sociedad. Por esta razón acercar estos aforismos martianos cargados de sentido patriótico y plenos de valores e ideales, permitirán no sólo descubrir al poeta sino al hombre que deseó una patria libre y una Latinoamérica unida.

Una vez presentados los aforismos se plantea la consigna de taller:

-Se les entrega una hoja con un aporte de color pigmento desde una mancha.

-Primero se observa la mancha, color, forma, qué se ve en esa mancha, qué información nos transmite, o a qué búsquedas de imágenes nos puede remitir entendiendo que la imagen no sólo puede ser figurativa.

-Deberán partir de los aforismos de J. Martí que se sacarán de las bolsas temáticas. (palabra, arte, libertad y patria). Pueden incluir parte del aforismo, utilizarlo completo, unir diferentes fragmentos de distintos aforismos o completar con ideas propias. Sí debe estar parcial o totalmente relacionado a la palabra martiana.

-Relacionar imagen con palabra es la consigna. Cómo la imagen y la palabra se unen para, en un nuevo acto creativo dar un mensaje.

Tomando las palabras de L. Schenk- Danzinger(1970), podemos decir que los procesos mentales divergentes no siguen caminos trillados sino que sólo utilizan un mínimo de informaciones obtenidas. Y esto puede relacionarse con la propuesta que realizamos ya que la consigna permite seguir este camino creativo.

Posteriormente otro docente realiza la presentación de afiches de la exposición del Instituto Superior de Diseño cubano por el 160° aniversario de su natalicio. En las piezas gráficas seleccionadas se verifica una estrecha relación entre el mensaje estético propuesto por la palabra y la síntesis visual generada por los productores de las imágenes. Se intenta que los estudiantes asistentes a la jornada recuperen esta relación entre lo literario y lo visual como estrategia de posibles caminos de construcción de mensajes. Se comenta para esta ocasión algunos aspectos de la Teoría del Cartel, tales como: el contacto, la información, la identificación, la convencionalidad, la persuasión y la estética. Estas seis funciones o utilidades del mensaje que están presentes en un cartel y que al hacerlas conscientes resignifican y ordenan el camino creativo.

Seguidamente se realiza una lectura de aforismos seleccionados de J. Martí a cargo de otro coordinador docente, lectura que le otorga mayor fortaleza a la palabra escrita y proporciona a la concurrencia un nuevo espacio de selección de los ejemplos como recurso para ser utilizados en las prácticas propuestas de acción literario/visual. Este circuito se repite en los grupos pero a la inversa, los estudiantes que estuvieron afuera del recinto del teatro ingresan al mismo para intercambiar sus experiencias en otro ámbito físico.

Finalizando la experiencia se realizan puestas en común con las producciones de los estudiantes para finalizar con un energético momento musical cubano en donde

se baila y canta la canción "Guantanamera". De esta manera se da cierre a las actividades de la jornada en el teatro.

Luego se concluye con una charla de intercambio con los alumnos de los profesorado que han oficiado de observadores de esta actividad interdisciplinaria dentro del teatro, después de que se retiran los estudiantes participantes.

Cercano a las 13:30 hs, luego de una intensa y motivadora mañana, se da concluida la jornada.

Conclusión

A modo de colofón y como síntesis de los resultados de la experiencia, podemos afirmar que esta metodología experiencial propuesta para la realización de las jornadas de pensamiento martiano para jóvenes, han permitido:

- Conocer o recuperar parte de la vastísima obra literaria y de acción de José Martí, como posibilidad para seguir investigando, profundizando y disfrutando sus innumerables aportes, por parte de los estudiantes invitados a la jornada;
- Abordar estrategias de interacción de distintos lenguajes desde sencillas acciones creativas de generación de textos, de imágenes o combinaciones visuales;
- Consolidar la labor de la cátedra martiana en un espacio de trabajo de campo con jóvenes capaces de continuar desarrollando las inquietudes y búsquedas propuestas por José Martí;
- Proponer un cambio en su rutina diaria de concurrencia a sus establecimientos respectivos para conocer otros espacios destinados a la cultura y
- Motivar al equipo docente de la cátedra martiana para implementar estrategias didácticas innovadoras que permitan salir de sus zonas de confort como nuevas búsquedas de interactuar con pares docentes de otras áreas y con grupos de estudiantes propios y ajenos.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós.
- Borthwick, G. (1993). *Los espacios creativos en la educación*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Dussel, I. (2017). *¿Qué significa educar la mirada hoy?* Disponible en <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy>
- Martí, J. (2003). *Obras completas. Edición crítica*. La Habana: Ed. Centro de Estudios Martianos
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Ed. Kairós

Mesa 4: El taller de escritura de invención en el aula y en contextos no formales II. Comentarista: María Ayelén Bayerque⁴

1. Lertora, P. “Jam de escritura creativa. Escribir a través de los sentidos”.
2. Bayerque, M. A. “Vallas y trampolines. Proyecto anual de escritura” (póster).
3. Alberola, C. y Espinel, M. A., “Narración activa: ¡Fanzines!” (póster).
4. Saenz, J. “Escritura creativa y Libro Álbum en la Escuela Técnica”.

Porque las decisiones docentes no se agotan en elegir qué leer, sino que avanzan hacia qué escrituras derivarán de esas lecturas, qué nuevos textos, formatos, géneros dialogarán con los de la cultura letrada, y qué apropiaciones harán de ella lxs nuevxs lectorxs en los textos que produzcan. Trata, entonces, de liberar la lectura y la escritura «de un solo golpe» (Barthes, 1987: 47) en aulas de sujetxs deseantes de leer y escribir para aprender más acerca de los textos y el mundo en el que viven.
Paula Labeur (2019). *Dar para leer*, p. 30.

Tal como se evidencia en el título de esta mesa, el hilo conductor de estos cuatro trabajos es la escritura de invención. Las docentes que cuentan sus experiencias áulicas a continuación han decidido andamiar sus clases o talleres en la concepción de escritura como proceso. De este modo, desde distintas perspectivas y con diferentes objetivos, la práctica ha sido puesta en primer plano en tanto experiencia lúdica y también de reflexión sobre el lenguaje.

En primer lugar, Paula Lértora propone desde un taller la exploración de los sentidos para generar así un espacio para la escritura de invención. En el póster que se encuentra a continuación, el proceso de escritura se coloca en el centro de un proyecto anual en dos primeros años de una secundaria bonaerense. Por su parte, Camila Alberola y María Angélica Espinel narran una experiencia áulica que llevaron adelante siendo estudiantes del Profesorado en Letras y que, como suele suceder, desbordó lo planificado. Por último, Julieta Saenz expone cómo el espacio de una Escuela Técnica se devela como un lugar donde la palabra poética de la mano de el libro álbum puede echar raíces y movilizar a un sexto año.

En todas estas experiencias se apuesta a generar un impacto en los estudiantes y, por el relato que las expositoras realizaron en la oralidad, siempre el docente queda atravesado en el camino. Porque, reformulando lo que dice Paula Labeur, en las aulas “pasan cosas” cuando tanto docentes como estudiantes nos construimos como sujetos deseantes de leer y escribir.

⁴ Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becaria de investigación tipo A en la misma casa de estudios. Especialista Superior en Escritura y Literatura (INFoD/Ministerio de Educación). Desarrolla tareas de investigación y docencia en Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras (UNMdP). Docente en escuelas secundarias de los alrededores de la ciudad de Mar del Plata. Socia de la ONG Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. mabayerque@gmail.com

Jam de escritura creativa. Escribir a través de los sentidos

Paula Lertora

Paula Lertora es Narradora oral y escritora. Ha realizado espectáculos en la Feria del Libro de Buenos Aires, el Centro Cultural de la Cooperación y el MALBA, así como en escuelas y otros espacios culturales. Dirige talleres de narración oral y escritura para niños y adultos, y se desempeñó como docente en la Escuela del Relato de Ana María Bovo. Ha publicado relatos en el programa “Bibliotecas para armar” y en la antología *Identidades encontradas* (Ed. Norma). paula.lertora@gmail.c

No teman a los errores, no hay ninguno
Miles Davis (Nachmanovitch, 2016, p. 109)

¿Por qué hacer literatura? ¿Por qué leer literatura? ¿Por qué editar literatura? ¿Por qué enseñar literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está esto que llamamos literatura? ¿Dónde debemos ponerla?”, se pregunta Graciela Montes (1999, p. 50).

Y responde que la literatura pertenece a la frontera indómita, que ese es su domicilio. Y toma prestado de Winnicott el concepto que él llama “tercera zona”, donde están los objetos transicionales (la manta que chupa el bebé, el oso de peluche que abraza para tolerar la ausencia) los rituales consoladores del niño, el juego y la cultura. Montes sostiene que esta zona es un territorio en constante conquista, siempre en elaboración, en permanente hacerse. Es una zona liberada. El lugar del hacer personal. Donde nos sentimos realmente vivos, donde se pueden desarrollar nuestros juegos. La literatura está ahí, ahí se abre la frontera indómita de las palabras, concluye.

El *Jam de escritura creativa* nos instala en esa frontera donde “la palabra se libera de las ‘funciones’, de los ‘condicionamientos’ y se aloja en esa especie de zona oblicua, en esa ronda, ese círculo mágico, esa rayuela, donde se construye, infatigablemente, todo lo nuevo” (Montes, 1999, p. 53).

Enseñar literatura, continúa la escritora, no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio (p. 55).

El *Jam* es una experiencia con y desde la literatura. Es una búsqueda de estímulos no convencionales para el proceso de escritura creativa. En palabras de Bradbury (1995), surge como una necesidad de “alimentar y conservar a la musa” (pp. 38-39) que llevamos dentro.

El objetivo del *Jam* no es llegar a un resultado final sino trabajar en el “camino hacia”.

Es una propuesta que realizamos en el ámbito privado para los adultos y en niños y adolescentes dentro del ámbito escolar.

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, decidimos tomar la palabra “*Jam*”, que proviene del jazz y significa “improvisación” o “zapada”, porque queríamos improvisar con las palabras, jugar con ellas sin ataduras ni prejuicios. Como el verdadero juego.

Focalizamos en el proceso de escritura haciendo especial hincapié en la estimulación de la creatividad, en sortear obstáculos, romper barreras y ablandar la mano. “Soltar al loco” como llama la escritora estadounidense Betty S. Flower (1981, p. 834-36) al primer paso en el proceso de escritura. Luego vendrá el arquitecto, que

se ocupará de la estructura, después el ebanista, que pulirá y lustrará detalles, y finalmente el juez, quien dictaminará el valor del texto.

El *Jam* se desentiende del arquitecto, del ebanista, y del juez. Solo se ocupa del loco que llevamos dentro, el que escribe porque sí, el que no juzga al texto, solo juega con él. Ya que el juego, en palabras de Winnicott (1993) “es una experiencia siempre creadora, y quizá sólo en él el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” (p.51).

Pero, ¿cómo entrar en el espacio del juego, de la improvisación, de la libertad? ¿Cómo llegar a ese estado creativo, de entrega hacia la palabra, de disponibilidad y aceptación para escribir con el cuerpo y desde el cuerpo? Porque como dice Stephen Nachmanovitch (2016) en su libro *Free Play*, “La improvisación es la aceptación, de una sola vez, tanto de la transitoriedad como de la eternidad” (p.34). Y para improvisar es necesario estar disponibles, en presente, aquí y ahora. Dejarnos sorprender por lo que vaya surgiendo, tomarlo, hacerlo propio, aceptarlo. ¿Cómo hacerlo?

Decidimos comenzar cada encuentro con actividades corporales provenientes de la improvisación teatral y del mundo del clown. Juegos grupales para generar confianza, armar una red de contención, lograr una interacción que invite y nos invite a jugar, a experimentar, sin sentirse juzgado. Propuestas donde se involucren el cuerpo, el gesto y la palabra.

Intentamos generar confianza en el otro y con el otro. Sostener y ser sostenidos. Proponemos juegos teatrales para desestructurar y sorprender porque “La mente que no se desconcierta no se está empleando. El arroyo que encuentra un obstáculo es el que canta” (Berry, 2016, p. 104)

En los juegos se estimula la mirada periférica para ampliar la capacidad de ver, ya que para escribir tengo que “mostrar” la historia y lograr que el lector la pueda recorrer con la vista.

Se realizan juegos grupales de ritmo porque un cuento, una poesía, una novela, también tienen uno o varios ritmos que le dan tensión a la trama.

Se trabaja con la aceptación; mi compañero empieza una historia y yo tengo que tomarla sin negar las acciones, y, aunque no esté de acuerdo, continuar con esa historia porque muchas veces cuando escribo un cuento, los personajes se van a soltar de mi mano y yo tengo que aceptarlo. O también puede pasar que la historia tome un camino que yo desconocía o no tenía contemplado y, también, tengo que aceptarlo.

De esta manera, con los juegos teatrales, se van fijando “sin querer” conceptos fundamentales para la creación de un texto literario. Y, por sobre todo, se busca llegar a ese estado, ese clima de trabajo donde los chicos están permeables, sueltos, disponibles, para pasar a los estímulos sensoriales.

Estos estímulos están distribuidos en cuatro postas. En la primera hay cuatro cajas con un agujero por donde pasar la mano y tocar distintas texturas. En la segunda posta se muestran imágenes donde se juega con la lectura de figura y fondo. En la tercera colocamos distintos instrumentos que generan diversos sonidos. En la cuarta hay frascos con olores variados. Todos los chicos pasan por las cuatro estaciones y durante ese recorrido nosotros vamos haciendo preguntas en voz alta, dirigidas a todos y a ninguno, para ir abriendo las imágenes y las sensaciones que van apareciendo/sintiendo mientras se conectan con el estímulo.

Una vez que pasaron por las cuatro postas todo su cuerpo, todos sus sentidos están en ese objeto que tocaron sin ver, en ese frasco que olieron sin saber qué era o en esos sonidos que escucharon.

Los estímulos sensoriales son nuestros aliados porque a través de ellos abrimos los sentidos, los expandimos y los ponemos al servicio de la escritura. Porque como dice R. Bradbury (1995) en su libro *Zen en el arte de escribir*: “Lean libros [y nosotros agregamos “tengan experiencias”] que mejoren su sentido del color, de la forma y las medidas del mundo. ¿Y por qué no aprender de los sentidos del olfato y del oído? A veces sus personajes necesitarán usar nariz y orejas para no perderse la mitad de los olores y sonidos de la ciudad, y todos los sonidos del páramo libres aún en los árboles y la hierba de los parques” (pp. 38-39).

De eso se trata, de preparar el cuerpo y abrir los sentidos para escribir y leer a través de ellos. Ya que al ampliar nuestra capacidad receptiva, nuestras lecturas, explica Ángela Pradelli, son infinitas y van más allá de un texto sobre papel. Son la de los cuerpos, las voces, del paisaje, de los pueblos y países, de los cantos, la lectura de los jardines.

Desde ese estado de apertura sensorial, desde ese lugar de aceptación y juego los chicos comienzan a escribir. A improvisar con la palabra. Se animan a encontrarse con lo que no saben, desconocen o no esperan. Porque improvisar implica, en cierta medida, asumir un riesgo, pero es un riesgo que potencia nuestra actividad creativa, que nos estimula.

Llegó el momento de que los cuerpos hablen, respiren, vean, huelan, toquen, sobre el papel. Para que se lancen al proceso de escritura sensorial/corporal y vivencien lo que Nachmanovitch (2016) sostiene cuando dice que:

La creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser y es inmaculada y originalmente nosotros mismos. Lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, es nosotros, de manera que la obra de la creatividad no es cuestión de hacer venir el material sino de desbloquear los obstáculos para su flujo natural (p. 23).

El *Jam de escritura creativa* intenta conectar con esa creación espontánea que está en cada uno de nosotros para que la literatura sea experiencia, juego, círculo mágico y colabore, aunque sea con un granito de arena, en la conquista de esa frontera indómita tan difícil de mantener viva.

Referencias bibliográficas

- Bradbury, R. (1995). *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Ediciones Minotauro.
- Flower, B. (1981). *Madman, Architect, Carpenter, Judge. Roles and the Writing Process*. National Council of Teachers of English. *Language Arts*. Vol. 58, No. 7.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nachmanovitch, S. (2016). *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

ESC HUINCÓ MONS. E. RAU, 1°A Y 1°B

Vallas y trampolines

Proyecto anual de escritura

CONTENIDOS ABORDADOS:

- Escribir como lector: Producir textos libremente a partir de otros.
- Buscar información.
- Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir conocimiento.
- Dar cuenta de los conocimientos construidos.

SECUENCIA DE ACCIONES DESARROLLADAS:

- 1) Presentación del proyecto: planificación a partir de las dificultades de los y las estudiantes en el diagnóstico.
- 2) Escritura de un texto expositivo y un artículo de enciclopedia.
- 3) Escritura de una noticia.
- 4) Escritura de un cuento.

En cada instancia los y las estudiantes trabajaron con una metodología similar: planificaron, desarrollaron escrituras intermedias y borradores que les permitieron revisar sus propios trabajos.

Producto final: Compilación de los trabajos en un portfolio personal con los borradores y las producciones finales de cada uno de los tipos de textos trabajados. Realización de una portada y un prólogo.

Prof. Ayelén Bayerque, mabayerque@gmail.com

Narración activa: ¡Fanzines!

Camila Alberola y María Angélica Espinel.

Docentes: Camila Alberola y Angélica Espinel
cami.alberola@gmail.com espinelangelica@gmail.com
Prácticas del lenguaje.1° 5°. EES N°1 "Don César Gascón"

NARRACIÓN ACTIVA ¡Fanzines!

CONTENIDOS A ABORDAR:

Marco:
personajes, tiempo, espacio.

Secuencia narrativa:
introducción, nudo y desenlace.

SECUENCIA DE ACCIONES LLEVADAS A CABO:

- 1) División en grupos de tres o cuatro personas.
- 2) Elección azarosa de disparadores de escritura (tres cartas de los juegos de mesa *Dixit* y *Propp*)¹.
- 3) Invención, sobre la base de las imágenes y consignas de los naipes, de una historia con problema y resolución.
- 4) Titulación significativa para el relato.
- 5) Exposición oral de las narraciones a partir del llenado del cuadro² para el favorecimiento de devoluciones intergrupales y subsiguiente apropiación de conceptos técnicos (marco y secuencia narrativa).
- 6) Reelaboración del texto a partir del punto 5, revisión y maquetación de *fanzines*³.

PRODUCTO FINAL

Los chicos pudieron incorporar conceptos técnicos a partir de la escritura, se animaron a compartir sus invenciones de forma oral y escrita gracias al armado de fanzines. En esta última actividad, además, tomaron decisiones de edición como tamaño de hojas para el producto, orden de aparición de los textos y elección de un dibujo de portada.

Los *fanzines*³ son revistas de corta extensión para la difusión cultural, similares a folletos, de bajo costo y posibilidad de armado casero.

4. Interrogación
Propp

Dixit

	¿Quién es?	¿Dónde?	¿Cuándo?	Problema	Solución
GRUPO 1					
GRUPO 2					
GRUPO 3...					

Escritura creativa y Libro Álbum en la Escuela Técnica

Julieta Sáenz

Julieta Sáenz es Profesora en Letras Modernas. Actualmente se desempeña como docente de niveles medio y superior. Alumna de la carrera de Posgrado *Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Se ha desempeñado también como coordinadora de diversos talleres de escritura en ámbitos formales y no formales (Hospital de Salud Mental, Bibliotecas y organizaciones comunitarias, etc.) Ha dictado talleres en el marco de las Jornadas de Cedilij 2018. Es coautora del libro ilustrado *El manzano*, (edición artesanal). Instituto Privado Villa de Las Rosas. Nivel medio. julieta.saenz@gmail.com

Acerca de la actividad

El presente proyecto fue realizado con alumnos de un 6to año (Nivel Secundario) de una escuela Técnica (Esp. Electricidad) en el interior de la Provincia de Córdoba. Se desarrolló en 6 clases con 6 estudiantes (provenientes en su mayoría de familias trabajadoras con moderado acceso a bienes culturales). Nuestro primer encuentro consistió en la visita de la ilustradora Josefina Calvo. En esta instancia la artista plástica narró y mostró diapositivas y originales del proceso de elaboración de sus libros-álbum *Kumaku* y *La Niña de Agua*.

En la siguiente clase se retomaron oralmente lecturas previas (Literatura Fantástica: *La noche boca arriba* y *Axolotl* de Julio Cortázar) orientando la reflexión en torno a lo *fantástico*, y a la idea de *ruptura* con lo establecido que plantean los textos; así surgieron conceptos como *límites difusos o realidad desdibujada e imprecisa*. Estas reflexiones propiciaron una atmósfera ideal para la lectura del libro-álbum *La Cosa Perdida* de Shaun Tan. Hacia el final, la conversación giró en torno a las impresiones/sensaciones de cada estudiante respecto del texto y a los posibles puntos en común entre el texto de Shaun Tan y los cuentos de Cortázar. A modo de cierre, y juego, se propuso hacer individualmente una lista de *propias cosas perdidas*. En el tercer encuentro se propuso reflexionar sobre lo que sucede entre imágenes y texto en *La Cosa Perdida*. Esto permitió un abordaje conceptual acerca del "libro-álbum como género", observando sus características (imbricación de imagen y texto; formatos; imágenes más o menos estereotipadas; lenguaje poético; narrativa visual; etc.) Para continuar con la reflexión se preparó una mesa con varios libros-álbum y se dispuso de un tiempo de la clase para que cada uno recorriera y leyera los textos. Hacia el final, el estudiante que quiso, compartió una de las lecturas de la mesa. En la clase número cuatro, se retomó la lista de *propias cosas perdidas* y se propuso a los estudiantes la siguiente consigna: escribir individualmente un texto breve que tenga como protagonista a una de las *propias cosas perdidas* (en lo posible el texto debía dar cuenta de la *cosa perdida* pero sin nombrarla explícitamente y además en una atmósfera fantástica). Durante los últimos dos encuentros, se trabajó en la segmentación de las frases del texto que pudieran potenciarse con imágenes también propias. Se bocetaron imágenes y se definieron formatos para lo que sería el propio libro-álbum; también se precisaron diversas cuestiones como el título, encuadernación, etc. Con materiales varios y reciclados, se construyeron los libros-

álbum.(Los estudiantes ultimaron detalles de sus producciones en sus casas). Al finalizar se realizó la *presentación* de cada producción o libro-álbum ante los compañeros de clase.[E2]

Acerca de los objetivos

El proyecto tuvo como eje estructurador favorecer el desarrollo de la creatividad mediante la escritura creativa y la imagen. Así, lo central fue ofrecer a los estudiantes un espacio de lectura que les permita interrogarse y que los mueva al encuentro con la propia palabra. En este sentido nos propusimos abrir una *experiencia* de lectura transformadora a partir del macrogénero (Bajour, 2016) libro-álbum. La *experiencia*, para Larrosa (2006) tiene muchas posibilidades en el campo educativo, y en relación a la lectura el autor dice:

La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad pero no se subordina a lo posible (p. 99).

Así, nuestro objetivo giró en torno a la posibilidad de ofrecer un espacio para el paso de los estudiantes por una *experiencia*. En ella, el texto se presenta como algo distinto de lo que los lectores saben y permite poner en relación dicho texto con la propia subjetividad. Es decir, que la alfabetización en el sentido de *experiencia*, va más allá de la comprensión, poniendo en juego la formación/construcción de la subjetividad. Lo importante no es el texto, sino la relación que un lector pueda establecer con él. En este sentido, el acento estuvo puesto en propiciar una *experiencia* que les permitiera a los estudiantes abrir-se a la propia subjetividad, transformar-se y encontrar-se con la propia capacidad de expresión creativa.

Acerca de algunas decisiones didácticas

Libro-álbum, ¿por qué?

La decisión de trabajar con este *macrogénero* (Bajour, 2016) se relaciona con que el libro-álbum, por su potencial juego de significados y silencios, privilegia el trabajo interpretativo de los lectores en su encuentro con el texto. Consideramos que los “mapas del silencio” que presentan ciertos libros-álbum, tal como lo plantea Bajour, posibilitan al lector “producir sentidos por sí mismos” (p.13). En sus palabras: “...ciertos libros-álbum trabajan minuciosamente en los mapas del silencio. De este modo, se aproximan a la condensación de lo poético, al ser invitadores de esperas,

interrogantes, detenciones, juegos retóricos que apelan a la sugerencia...” (p.14). Este macrogénero se presenta entonces como un dispositivo que propicia fuertemente la *experiencia* de la que hablábamos antes, pues interpela al lector en su propio pensamiento, en su propia subjetividad.

Para incrementar la potencialidad de las interpretaciones, se dispuso un mesa con diversos libros-álbums. En esto, la Biblioteca Popular del pueblo, fue de gran ayuda, pues en los alrededores no existen bibliotecas públicas o librerías a las que recurrir. Algunos de los títulos especialmente seleccionados fueron: Chigüiro y el lápiz (Ivar Da Coll); El lápiz. (Paula Bossio); La Ola (Suzy Lee); Caperucita Roja (A. Serra); La casa del árbol (Marije Tolman y Ronald Tolman); Flotante (P. Wiesner); En el silencio del bosque (C. Perez Navarro); Doña Elba (M. Díaz Prieto); Jacinto y María José (Dipacho); Trucas (Gedovius); Yipo (Gedovius); Salvaje (R. Mello); Inmigrantes (Shaun Tan); Zoom (I. Banyai), De noche en la calle (A. Lago); Waterloo y Trafalgar (O. Tallec); Los botones del elefante (NorikoUeno); Una caperucita roja (WarjolaineLeray); Los pájaros (Zullo-Albertine); El bosque dentro de mi (Adolfo Serra)

Encuentro con artista

Crear un clima adecuado y nutricio para el trabajo con la propia palabra en el ámbito escolar resulta a veces una de las tareas más difíciles de conseguir. Es por esto, que aprovechando la cercanía y predisposición de la autora, accedimos a que Josefina Calvo nos regalara esta visita que dejó a los chicos extasiados. Esta reunión, debía ser parte del proceso de creación de un “clima propicio” para el trabajo así que el encuentro se planificó en conjunto con la autora. El objetivo de su visita era, entre otras cosas, acercar a los chicos a una artista de “carne y hueso” que trabaja con materiales y palabras para crear sus producciones. Desdibujar la idea de que sólo con la inspiración se puede crear, como así también volver más asequible el concepto de que la expresión artística no es restrictiva de ciertos ámbitos de “iluminados”, sino que requiere de un trabajo y exploración de los propios recursos y emociones. Dispusimos entonces de un lugar en el que los originales de sus collages pudieran ser apreciados por los chicos. Con la ayuda de un cañón que proyectaba imágenes de la artista en pleno proceso creativo, ella fue narrando todo el proceso.

La consigna

Si pensamos en un taller de escritura, se vuelve imprescindible elaborar una consigna que se presente como un “escollo provocador” (Andruetto-Lardone, 2011, p. 26) al momento de escribir. Ni muy amplia, ni demasiado dirigida, la consigna debía permitirles por un lado, escribir desde lo propio (la cosa perdida: para cada uno, eso *perdido* podía tener una dimensión muy diferente); por otro lado, concretar ese escrito desde algo preciso incorporando lo fantástico como parte desestructurante de la realidad y así evitar lugares comunes. Favorecer la escritura creativa en el aula,

requiere de los docentes por un lado, la creatividad necesaria para elaborar consignas que no se aten a una de las tantas formas de evaluación a que los chicos están acostumbrados. Por otro lado, nos interroga acerca de aquellos objetivos que pensamos en relación a los aprendizajes de nuestros alumnos y posibilidad de animarnos a “perder el control” de aquello que pueda surgir en el aula mediante estos procesos de creación.

La disposición temporal y espacial

Disponer de un mes y medio para llevar adelante el proyecto en el marco del espacio curricular Lengua y Literatura supone en cierta medida un desafío. Por un lado los tiempos institucionales apremian y nos colocan a diario en una carrera que privilegia los “resultados” muy por encima de los procesos de nuestros alumnos. Por otra parte, los mismos alumnos que muchas veces se resisten a ser “atravesados” por experiencias diferentes de lo habitual, hacen que tengamos que volvernos más ingeniosos al momento de proponer ciertas actividades. Sin embargo, si lo que estamos buscando, es justamente ofrecer espacios de crecimiento personal en los que se ponga a circular la propia voz, la propia mirada sobre el mundo, entonces habrá que arremangarse y meter manos en la masa al momento de planificar y defender espacios y tiempos para estas instancias dentro de la institución. Los fundamentos pedagógicos y curriculares no son fácilmente visibles dentro de una lógica escolar que lejos de favorecer el aprendizaje, promueve la mera reproducción de saberes. No es esta la instancia de enlistar esos fundamentos, pero en tal caso baste con decir que la diversidad de lecturas y la escritura de invención son instancias que facilitan el aprendizaje crítico y reflexivo por parte de los estudiantes, pues los coloca directamente frente a sus saberes: podrán ponerlos en juego para sortear las distintas instancias de interpretación y de escritura, obligándolos a desandarlos y en tal caso pedir ayuda frente a eso que aún no han aprendido. Tomar el aula o la biblioteca, disponer ese territorio para *algo diferente*, e instalar los tiempos necesarios para que el proceso sea posible es parte imprescindible de un proyecto que proponga este tipo de aprendizajes.

Evaluación

Muchas son las preguntas que nos surgen al momento de las evaluaciones en el ámbito escolar. ¿cómo evaluar un proceso creativo? ¿qué contenidos de lengua y literatura son pertinentes de evaluar? ¿qué, cómo y para qué calificar? La lista podría continuar, pero no es este un espacio de desarrollo teórico del tema, por lo que intentaré limitarme a comentar de qué manera resolvimos esta instancia (sin embargo, les recomiendo la lectura del artículo de Valeria Daveloza sobre el tema, apuntado en las referencias bibliográficas). Teniendo siempre presente el objetivo primordial del proyecto, vemos que lo importante era “propiciar un espacio de creación a través de la propia palabra”. No se trata entonces de calificar las producciones o el nivel de la

experiencia de cada una, sino más bien de hacer visibles algunos de los contenidos y herramientas que se pusieron a andar en el proceso. Así, finalizado el proyecto, elaboramos una lista con algunos ítems que los mismo alumnos debían calificar: ¿cómo consideras que te desempeñaste en la escritura de tu texto?, ¿tuviste dificultades para expresarte por escrito (sintaxis, ortografía)? ¿considerás que tu nivel de compromiso con las actividades propuestas fue escaso, suficiente u óptimo? ¿cómo calificarías el trabajo de tus compañeros teniendo en cuenta las preguntas anteriores?

A partir de estos ítems fuimos acordando conjuntamente una nota para este proyecto. Sin embargo es necesario decir que no se privilegió la evaluación como instancia de corrección de errores, sino como instancia de hacer visibles los aprendizajes que por cierto desbordaron los ítems planteados.

Conclusiones

El trabajo con los talleres de escritura de invención en las escuelas, ha sido un desafío y una oportunidad. En el caso de la presente experiencia, permitió que adolescentes de una escuela técnica, para nada “creativos” según ellos mismos, se encontraran de frente con su propio decir. Acostumbrados a repetir contenidos y a aplicar fórmulas, debieron arreglárselas para *crear* desde sus propias palabras y con sus manos una historia. Y la sorpresa, de ellos mismos puestos a producir, no fue menor. Pero sobretodo, les permitió pensar en sus propias voces, en esas que no siempre son escuchadas ni por adultos ni por sus pares. Darles la posibilidad de decir, no es un acto de caridad sino más bien un guiño de confianza hacia ellos, a sus capacidades; es un gesto político pues les devuelve en cierto modo la posibilidad de hacerse parte de la cultura y no de ser meros receptores. Devolverles la confianza en sus capacidades de expresión, es, entre otras cosas, volverlos más reflexivos en el uso de su propia lengua, es permitirles apropiársela, desnaturalizarla y ponerla a producir las propias ideas.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.
- Calvo, L. J. (2017). *Kumaku*. Las Chacras: Edición de autor.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Daveloza, V. (2018). ¿Quién le pone el cascabel al gato y la nota a los alumnos? Reflexiones sobre la evaluación y la acreditación en el aula de Literatura. En M. Florencia Ortiz (coord.) *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. (pp. 91 a 100) Córdoba: Comunicarte.
- Larrosa Bondía, J. Sobre la experiencia. En *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna* [on line], 2006, Núm. 19, p. 87-112. Disponible

en:<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 09-09-18]

Rivera, I. y Calvo, J. (2015). *La niña de agua*. Bs. As.: Del Naranjo.

Tan, Shaun (2013). *La cosa perdida*. Bs. As., Calibrosopio.

Mesa 5: Lecturas críticas I

Comentarista: Rocío Malacarne⁵

1. Novello, M. "Perturbación e inquietud en la obra de Sergio Aguirre: una lectura de *La señora Pinkerton ha desaparecido* y *El hormiguero*".
2. Garrido, P. "La poética del miedo en *Planeta Miedo* de Ana María Shua."
3. Couso, L. "La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani entre 1959 y 1970".
4. Malacarne, R. "Reconstrucción de la maravilla. María Teresa Andruetto".

porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (Andruetto, 2009)

Esta mesa reúne cuatro ponencias críticas que se articulan en la búsqueda de matrices comunes a una poética, un autor, un género o a la figura de la crítica en el campo de la literatura para niños. Sergio Aguirre, Ana María Shua, Fryda Schultz de Mantovani y María Teresa Andruetto, desde la literatura o la crítica, dan cuenta de representaciones de lectura y literatura particulares, que son analizadas en los escritos de Novello, Garrido, Couso y Malacarne.

En el caso de "Perturbación e inquietud en la obra de Sergio Aguirre: una lectura de *La señora Pinkerton ha desaparecido* y *El hormiguero*", se realiza un registro exhaustivo de las matrices discursivas que hacen de esos dos libros textos "perturbadores", teniendo en cuenta el rol del lector y la experiencia de lectura que se asocia con ese concepto. Algo similar sucede con "La poética del miedo en *Planeta Miedo* de Ana María Shua", que intenta deconstruir la retórica discursiva en torno al miedo. En ambos casos, entonces, no sólo se focaliza en lo puramente textual, sino que se da cuenta del vínculo directo con el lector, como constructor de esos efectos de lectura particulares.

Por otro lado, "La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani entre 1959 y 1970" se centra las operaciones de la crítica en el período de formación del campo de la LAPN, específicamente, en Fryda Schultz de Mantovani y la literatura "emergente". Dice Couso "esta autora, como tantos otros, no piensa a la LAPN como la pariente pobre de la literatura sin adjetivos, sino como parte de esta, o en todo caso como un "género" (1957, p. 27) concebido como creador, fermental y estimulador (1978, p. 13), un género tan rico como otros géneros".

Finalmente, "Reconstrucción de la maravilla. María Teresa Andruetto" hace una aproximación al género maravilloso en la poética de Andruetto, autora que también hablara de una "literatura sin adjetivos" (2009), dando cuenta, especialmente, de las reconfiguraciones de la figura de la mujer en la tradición del género

⁵ Profesora y Licenciada en Letras por la UNMdP. Se desempeña como docente en nivel secundario, terciario y universitario. Es socia de Jitanjáfora desde 2009.

Perturbación e inquietud en la obra de Sergio Aguirre: una lectura de *La señora Pinkerton ha desaparecido* y *El hormiguero*

Marina Novello

Marina Novello es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja como profesora de Lengua y Literatura en educación secundaria, es autora de un libro de cuentos para niños, *Esas cosas no existen y otros cuentos con brujas* (Galerna, 2016), investigadora y participa de talleres de escritura creativa. maru.novello@gmail.com

Las historias de Sergio Aguirre siempre ofrecen experiencias de lectura que inquietan y desestabilizan. Sus personajes, la estructura a veces inesperada de sus relatos y la ambigüedad que atraviesa las historias son algunos de los ladrillos que construyen esta sensación. A veces, sus novelas quedan asociadas a los géneros del horror o del suspenso, pero no siempre el alcance de estos géneros logra abarcar los frutos de la lectura de las historias de Aguirre.

Por eso, en este trabajo, que surge del trabajo final del Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de La Universidad Autónoma de Barcelona realizado en 2018, la propuesta será analizar dos de sus novelas, *La señora Pinkerton ha desaparecido* y *El hormiguero*, bajo el marco de los “libros perturbadores”, una categoría propuesta por Hanán Díaz (2008) que puede echar luz sobre lo que sucede en las historias de Aguirre.

Hanán Díaz sostiene que los “libros perturbadores” “producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector” (p. 1) dado que, generalmente, plantean “indagaciones sobre aspectos que conforman la sombra colectiva” (p. 5), como el deseo de la muerte, el odio, los miedos, entre otros aspectos. Esto sugiere una primera separación de los géneros horror y terror. Noël Carroll (2004) propone que el horror, como género, busca “afectar” al lector provocándole miedo a través de la presencia de monstruos que generan aversión y disgusto a personajes y lectores (Cfr. p. 14). Por otro lado, caracteriza el terror como un género que explora fenómenos psicológicos generalmente anormales que también buscan crear una sensación de miedo (p. 15). En ambos casos, el objetivo es el mismo: el efecto del miedo, mientras que Hanán Díaz señala que el efecto de los “libros perturbadores” es, justamente, la perturbación entendida como desestabilización mental e incomodidad emocional del lector. Es decir, mientras que el terror y el horror generan miedo, la perturbación, inquieta.

Este mismo autor señala que la perturbación suele estar vinculada con la presencia de temas inquietantes en la literatura infantil, como el suicidio o el abandono, con la construcción de la inestabilidad dentro de la misma historia, como la creación de mundo paralelos, la deconstrucción de las coordenadas del tiempo y espacio en la historia, o la revelación de alguna verdad secreta y oculta, y con la presencia de los finales abiertos que anulan toda posibilidad de escape del protagonista de su propia miseria. Él aclara que la perturbación se trata sin duda

alguna de un fenómeno de recepción, dado que: “tiene la propiedad de conducirnos a precipicios psíquicos, que desestructuran algo en nuestro interior o nuestra manera de asumir una experiencia o evaluar el comportamiento humano” (p. 6).

Para comprender esto conviene recuperar y tener en cuenta el enfoque propuesto por Iser (1987) en relación al proceso de lectura y el fenómeno de la recepción. Iser proponía que “(el lector) va desplegando el texto en un proceso dinámico de acciones mutuas” (p. 149), es decir, que el lector tiene la capacidad de desplegar el texto al completar su estructura mediante la lectura. “El texto se actualiza, por lo tanto, sólo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe, de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal sólo en el proceso de su lectura” (p. 149), explica Iser. El lector, entonces, se dedica a unificar el texto mediante este proceso que se desarrolla en el momento de la lectura. Así, “la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector” (p. 149).

La idea de que el lector es capaz de completar la estructura del texto, los “espacios en blanco”, para darle coherencia a la lectura se traslada a esta idea de Hanán Díaz sobre los “libros perturbadores”: “considero que la perturbación, en principio, es un fenómeno de recepción, ya que se activa de acuerdo con ciertos contenidos que están en el texto y ciertas experiencias que están en la psique del lector” (p. 5). Es desde este lugar que se desarrollará la idea de “libros perturbadores”.

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

“Lo siniestro”, entonces, podría pensarse como una vertiente dentro de la categoría de los “libros perturbadores”, dado que produce efectos semejantes pero abre otro espectro de posibilidades de surgimiento de la inquietud. Esto se puede ver en los tópicos y temas que Freud vincula estrechamente con el efecto de “lo siniestro” y que Rudd (2008) se ha encargado de esquematizar y aclarar para hacer un análisis de *Coraline*, novela de Neil Gaiman en la que él puede identificar un enorme trabajo con “lo siniestro” freudiano. Estos tópicos, según Freud y Rudd, son el tema del doble, del límite entre lo animado y lo inanimado, de la repetición involuntaria, y del miedo a la castración (y, en particular, su asociación con la pérdida de los ojos).

La cualidad perturbadora que señala Hanán Díaz y la presencia de “lo siniestro” freudiano no siempre son fáciles de percibir y delimitar en la LIJ en general, y en la argentina, en particular. Sin embargo, la obra de Sergio Aguirre parece acercarse a estas categorías aún más que al género del horror.

En primer lugar, *La señora Pinkerton ha desaparecido* nos permite acercarnos a una primera delimitación entre los géneros de horror, de “libro perturbador” y de la presencia de “lo siniestro”. Esta obra narra la historia de Edmund, que una tarde visita a su madre y se encuentra con que ella no deja de decir que su vecina es una bruja, que la ha hechizado y que teme desaparecer.

El título de la novela anticipa lo que sucederá y el lector ingresa a la historia con la certeza de hacia dónde irá. La pregunta sobre cómo sucederá la desaparición es el motor de toda la historia y la narración se encarga de alimentar la construcción de la anticipación y el suspenso.

Con la mención de la existencia de una bruja y su descripción detallada, la novela se inscribe dentro del género del horror, según lo define Noël Carroll (2004). La bruja es el monstruo que acecha y enloquece a la señora Pinkerton y que, en consecuencia, busca, en un principio, el efecto del miedo sobre el lector.

Sin embargo, a medida que la historia avanza se revela que, en realidad, la bruja nunca “aparece” frente al lector: siempre es mencionada, es descrita por otros personajes y aparece retratada en una narración de la señora Pinkerton. Pero, el personaje de la bruja, nunca es “visto” por el lector.

Esta ausencia del monstruo en el presente de la historia produce un primer distanciamiento respecto del horror puro dado que la existencia del monstruo no es física sino una construcción narrativa de los personajes y porque se muestra que lo inquietante no es tanto el monstruo en sí sino el estado alterado de la señora Pinkerton y la sensación de desastre que ella ofrece dentro del relato.

Así comienza la transición hacia la categoría de “libro perturbador”, que se concreta con claridad en el último capítulo, cuando Edmund y su hija regresan a la casa de la señora Pinkerton para buscarla. Allí, Alice, la nieta, ingresa al hogar con la información sobre el funcionamiento de los hechizos de este tipo de brujas: ellas convierten a sus víctimas en un objeto representativo de su orgullo y soberbia con el que las víctimas hayan estado en contacto en los últimos días.

De este modo, el recorrido de Alice por la casa se transforma en una amenaza porque todos los objetos son, de pronto, depositarios del horror: su abuela puede haberse convertido en cualquiera de ellos.

Si la abuela no estaba en ninguna parte... entonces... Picasso [el gato] siempre se había dejado tocar por ella. ¿Por qué ahora huía? ¿Por qué no se dejaba ver? [...] Alice apoyó sus manos sobre el suelo, se recostó en la alfombra, y comenzó a inclinar la cabeza para mirarlo. En ese instante se acordó de la cabeza de Lady Lytton, que “no era humana, ni de caballo...”. De un salto se incorporó y se alejó unos pasos. ¿Qué estaba haciendo? (Aguirre, 2018, p.95).

El miedo nace ahora ya no de la existencia de la bruja sino de la propia casa, de los elementos de su abuela, de su propio gato, en el que ahora su abuela puede haberse convertido. Moverse por la casa y observar los objetos se vuelve una

posibilidad de encuentro con lo perturbador, con la confirmación de que la abuela no solo ha desaparecido sino también de que se ha convertido en otro elemento.

La novela, entonces, corre el foco de la bruja como criatura amenazante, que produce miedo, y lo ubica en el efecto del hechizo, en la posibilidad de que la abuela se haya convertido en un objeto de su casa. Es gracias a eso que el efecto de lectura se aleja del miedo propio del horror y pasa a ser la inquietud, en primer lugar, por la transformación de la abuela, y, en segundo, por la confirmación de la existencia de criaturas fantásticas.

La desestabilización que surge de esto, tanto en los personajes como en el lector, es propia de los “libros perturbadores”. En primer lugar porque la atención queda puesta en la ruptura del mundo conocido: por los efectos del hechizo de la bruja de los que son testigos Edmund y Alice parece confirmarse la existencia de otras leyes, otras reglas, las sobrenaturales, que rompen con la estructura del mundo de estos personajes. Hay una revelación de una verdad secreta hasta ese entonces, como señala Hanán Díaz que sucede en algunos “libros perturbadores”: las brujas existen, los monstruos son reales. Es el quiebre de la certeza el que inquieta, entonces, y no el monstruo en sí.

En segundo lugar la historia presenta un final abierto “que cierra las posibilidades de que el o la protagonista pueda escapar de su propia miseria” (Hanán Díaz, 2008, p.12): la señora Pinkerton ha quedado atrapada en un cuadro y la historia cierra con este descubrimiento, sin ofrecer pistas sobre un posible contrahechizo o solución.

Y en último lugar, el capítulo final y el recorrido extrañado por la casa de la abuela, también abren puertas a la vertiente de “lo siniestro”, que puede ubicarse también dentro de la categoría de “libros perturbadores”. El hecho de que los objetos comunes y cotidianos de la casa de la señora Pinkerton sean ahora potencialmente horrorosos traza un vínculo con lo que propone Freud (1973): que lo familiar que se vuelve extraño, ajeno, amenazante, es una marca concreta de la experiencia de “lo siniestro”. En ese último capítulo, Alice observa todo con recelo y pánico: el teléfono descolgado, el baño, la taza y la tetera en la cocina, un budín, la ducha y el banquito que encuentra allí, el gato Picasso y el cuadro pintado por la señora Pinkerton.

Esa casa, los objetos que la habitan, ya no son conocidos y seguros, se han vuelto extraños, amenazantes. Así, el efecto de la lectura de *La señora Pinkerton ha desaparecido* es la inquietud, la perturbación, más que el miedo puro.

En esta novela de Aguirre, entonces, se puede comenzar a percibir las sutiles diferencias entre los distintos géneros: la historia comienza como un relato de horror clásico, con la presencia de un monstruo, la bruja, y el temor de su amenaza, pero vira hacia la categoría de “libro perturbador” cuando el relato se centra en la incertidumbre generada por la ausencia de la abuela y la revelación final, que inquieta, desestabiliza y, además, ofrece la idea de lo familiar extraño, un rasgo propio de “lo siniestro”, según Freud.

Algo similar sucede en *El hormiguero*, que también presenta una combinación interesante de los géneros de horror, de “libro perturbador” y de la presencia de “lo

siniestro” que permite entender todavía mejor las diferencias entre unas y otras categorías. Esta obra narra la historia de Omar, un niño que va a pasar sus vacaciones al campo, a la casa de su tía, que es una mujer excéntrica, pero amable y cercana.

La historia inicia con un epígrafe de Lewis Thomas:

Una hormiga sola no podría considerarse que tiene algo específico en su mente. Varias hormigas juntas, rodeando una presa, parecerían tener una idea en común. Pero recién cuando se ve la sombra de miles de hormigas cubriendo el suelo del bosque, es cuando se puede percibir a la *Bestia* (p.8).

Esta frase encuadra la lectura y advierte al lector de una amenaza: las hormigas de ese hormiguero anunciado en el título. Esta imagen de las hormigas como “la *Bestia*”, de una entidad sin límites claros pero con una presencia amenazante, da inicio a la lectura desde un tono inquietante.

La novela desarrolla los primeros capítulos desde la lógica de una historia clásica de horror: plantea las primeras apariciones de las hormigas y de diferentes situaciones aparentemente amenazantes con el objetivo de construir suspenso y misterio, como por ejemplo, la escena en la que un gallo ataca a Omar sin motivo. Sin embargo, cuando un poco antes de la mitad de la novela ocurre el episodio en el que las hormigas devoran las flores que Omar había comprado para su tía, se presenta una primera alteración inquietante: el niño siente odio y ganas de ser violento con los insectos: “Si por él fuera, todas las hormigas podían morir. Si por él fuera, las mataría” (Aguirre, 2018, p.45).

Este rechazo visceral de las hormigas por parte del protagonista junto con el anhelo de matarlas suponen un primer corrimiento de la novela hacia la categoría de “libro perturbador” dado que se puede percibir un acercamiento a la “sombra colectiva” propuesta por Hanán Díaz en ese deseo de muerte que se despierta en Omar.

Esta pulsión irá aumentando con el desarrollo de la novela e instaurará una sensación cada vez más constante de paranoia en Omar, quien llegará incluso a creer que, por ejemplo, el perro de su tía lo está vigilando: “(...) Omar aprovechó para ver el veneno en el horno. Estaba por abrir las puertas cuando escuchó que se acercaba Roberto [el perro]. Y no le sacaba los ojos de encima” (Aguirre, 2018, p.65).

Omar, cada vez más, creará que esas hormigas son una amenaza para su tía, que vive sola y apartada de todos:

(...) al ver de nuevo a la tía, el lunar ya no estaba. Los lunares no se mueven. ¿Y si eso no era un lunar? Recordó a las hormigas exploradoras. Las que andan solas, (...) encargadas de buscar lo que pueda servir de alimento para el hormiguero y dar el aviso (Aguirre, 2018, p.76).

Hanán Díaz propone que los “libros perturbadores” “desestructuran algo en nuestro interior” y generan una “sensación de inestabilidad” (p.6) lo que sucede en esta novela a partir de la configuración paulatina de las hormigas como un enemigo monstruoso y escurridizo, como esa “bestia” que nombraba Thomas, y del deseo de muerte de Omar y de sus esfuerzos cada vez más concretos por matarlas. *El hormiguero*, entonces, va gestando una inquietud en la lectura que también crece y culmina con el final. Allí, Omar, empeñado en matar a todas las hormigas, deja veneno en el jardín. Por la noche se despierta, sobresaltado, y cuando baja a la cocina ve que las hormigas están entrando y traen con ellas el veneno. Las sigue y descubre que el hormiguero, que nunca había podido encontrar, era en realidad su propia tía:

Vio que las hormigas subían a la cama, rápidas, nerviosas, iban por las sábanas, por la almohada, a la cabeza. A la cabeza de la tía. (...) A esa hora de la noche el hormiguero estaba trabajando, y ella tenía la boca negra y abierta, completamente activa (Aguirre, 2018, p.102).

Con esa última frase cierra la novela, dejando un final abierto, otro elemento propio de los “libros perturbadores”: no se puede saber qué sucede con Omar luego de esta revelación. Así, el destino del protagonista es incierto, como ocurre en *La señora Pinkerton ha desaparecido*.

Este final, además, produce un cruce más allá de la categoría de “libros perturbadores”. Al mostrar que la tía es en realidad el origen de la bestia, del enemigo, la historia ofrece un tópico propio de “lo siniestro” según Freud: la revelación de que algo familiar y conocido es de pronto ajeno, extraño y amenazante.

Esta novela, entonces, también se presenta como un caso interesante de cruce de géneros y permite un primer acercamiento a los tópicos de cada uno: comienza como una historia de horror más convencional (dado que se sugiere la posible existencia de un monstruo sobrenatural a partir de las hormigas), da un paso hacia la categoría de “libro perturbador” y, en el final, ofrece un elemento propio de “lo siniestro”, que sella el efecto general de la novela: inquietar al lector a partir del desconcierto y de la inestabilidad que genera la construcción de la historia, su revelación y el final abierto, que no permite ni entender cómo ha sucedido todo ni tampoco saber qué pasa con los personajes.

Consideraciones finales

La revisión y el análisis de estas dos novelas de Sergio Aguirre permite, en primer lugar, reconocer que los rasgos centrales propuestos por Hanán Díaz en relación a los “libros perturbadores” (la presencia de temas propios de la “sombra colectiva” y de tramas que desestructuran e incomodan) pueden hallarse en la LIJ argentina. Este trabajo plantea un primer acercamiento a esta categoría para comenzar a investigar este campo y sus alcances en la LIJ argentina de los últimos años, focalizando en la obra de Sergio Aguirre, y ofrece unas primeras ideas al

respecto. Puede, además, complementarse con el análisis de *El misterio de Crantock*, otra novela de Aguirre que también presenta rasgos de “libro perturbador” y de la presencia de “lo siniestro”.

A partir del análisis hecho es posible, entonces, sostener que el “libro perturbador” funciona como una categoría con características propias que, si bien está emparentada con los géneros de horror y terror, logra hallar un funcionamiento propio porque tiene su foco en la incertidumbre (y no en el miedo) como efecto de lectura.

Asimismo, el análisis de estas novelas permite entender que los modos de la perturbación pueden exceder lo propuesto por Hanán Díaz y presentarse a través de otra serie de elementos concretos como, por ejemplo, la presencia de elementos familiares que se vuelven extraños y amenazantes, como se ve tanto en *La señora Pinkerton ha desaparecido* como en *El hormiguero*. Este tema responde a “lo siniestro” freudiano, que en estas novelas se presenta como un modo específico de trabajo con la inquietud y la perturbación. De este modo podría entonces decirse que “lo siniestro” puede concebirse como una subcategoría, como un modo de trabajo de la inquietud en la literatura y que está estrechamente vinculado con la categoría de “libro perturbador”: una obra con elementos propios de “lo siniestro” podría, en principio, hallarse solamente dentro de la categoría de “libro perturbador”, dado que el fruto de un relato que responde a “lo siniestro” es también la inquietud y la incertidumbre.

Ya Freud (1973) señalaba que el trabajo de la incertidumbre a través de “lo siniestro” podía hallarse en la literatura, y Rudd (2008), en su análisis de *Coraline*, confirmaba esta posibilidad también en el campo de la LIJ. El análisis llevado a cabo en este trabajo, entonces, permite ver que en la LIJ argentina podemos hallar libros que responden a la categoría de “libros perturbadores” y que, además, también ofrecen un trabajo de la inquietud desde “lo siniestro” freudiano.

Estos primeros hallazgos y resultados pueden servir como punto de partida para continuar indagando los alcances de estas categorías y para revisar otros modos en los que pueden manifestarse. Asimismo, permiten repensar la obra de Sergio Aguirre en el marco de estas categorías. Por sobre todo, esta experiencia de análisis puede lanzarnos a leer desde esta perspectiva, con una mirada atenta a las construcciones de la inquietud, otros relatos, novelas, cuentos y libros-álbum argentinos para hacer nuevos descubrimientos y seguir desplegando esta búsqueda.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, S. (2018). *El hormiguero*. Buenos Aires: Norma.
Aguirre, S. (2018). *La señora Pinkerton ha desaparecido*. Buenos Aires: Norma.
Carroll, N. (2004). *The Philosophy of Horror*. Londres: Taylor & Francis e-Library.
Freud, S. (1973). *Obras completas. Tomo 3*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Hanán Díaz, F. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra.
En Allori, Susana (dir.). Conferencia Seminario Internacional de Promoción de

- la Lectura *Placer de Leer: Encuentros con la Literatura*. Seminario llevado a cabo en Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires: Argentina.
- Iser, W. (1987). "El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica", en *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros.
- Rudd, D. (2008). An Eye for an I: Neil Gaiman's *Coraline* and Questions of Identity. *Children's Literature in Education*, volumen 39 (número 3), pp. 159-168. Traducción propia.

La poética del miedo en *Planeta Miedo* de Ana María Shua

Paula G. Garrido

Paula G. Garrido es Profesora en Enseñanza Primaria (UNCo), Magister en Literatura Hispanoamericana (UC) y Doctora en Lenguas y Literaturas Romances (UC). Docente en la cátedra de Lengua y su Didáctica para nivel Primario, y Lengua y Literatura y su didáctica para el nivel Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Participante del equipo de Investigación del Ce.Pro.Pa.LIJ desde 2018. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. garridopg47@gmail.com

Al recorrer la producción literaria infantil y juvenil de Ana María Shua podemos advertir que el miedo es uno de los espacios literarios asiduamente visitados por la autora. Para caracterizar su particular forma de configurar el miedo, hoy los invito a hacer un recorrido por uno de sus libros, *Planeta Miedo* (editado por Amaya en 2003 y por Sudamericana en 2010), que incluye ocho versiones de cuentos populares de diversas culturas y geografías. Shua aprovecha la riqueza, la libertad y el atrevimiento de la tradición oral para trabajar temáticas ligadas al terror, el deseo, lo demoníaco y la muerte. En palabras de la propia autora, los relatos populares “contienen en sí la esencia de la narratividad” (Shua, 1997, p.34) y “tratan con enorme comodidad temas que la pérdida de la inocencia nos hizo casi prohibidos a los autores de literatura infantil” (p.34).

Elementos de la oralidad son preservados en su esencia y actualizados por un lenguaje que recrea el clima de extranjería y nos mantiene aferrados a los escenarios de su historia y a la vitalidad de su simbología. La extensa producción de Shua en los territorios del miedo y la calidad de su narrativa atestiguan su arte en la materia. Algunos de sus libros dentro del género incluyen: *La Fábrica del terror 1 y 2*, *Cuentos judíos con fantasmas y demonios*, *El tigre gente*, *Los devoradores*. En todos ellos se observa un formato paratextual que se repite. En su prólogo a *Planeta Miedo*, la escritora se dirige a su público lector esgrimiendo sensaciones, imágenes o caracterizaciones de aquello que nos provoca el miedo, en un intento de circunscribir una comunidad lectora que se atreve a vivenciar la experiencia literaria del terror. También declara sus fuentes orales y la raíz tradicional e histórica de los cuentos contenidos en sus libros. Cada uno de los cuentos es a su vez seguido de un texto en el que la escritora contextualiza la historia y explicita alguno de los elementos retóricos que generan el miedo.

Comenzaré, primeramente, por trazar los contornos de la relación entre el miedo y la literatura. El miedo es un sentimiento ancestral que nace del desamparo, de la sensación de indefensión del hombre ante el peligro. Desde la cultura y lo social podemos pensar en su eficacia para reprimir, someter y adoctrinar, como un fuerte aliado de la evangelización religiosa y la normalización social a lo largo de la historia de la humanidad. No obstante, hay una tercera faceta; aquello que pertenece a su lado subversivo y transgresor: la fascinación que nos provoca el miedo a través de la excitación y la tensión. A mediados del siglo XVIII, Edmund Burke explicó por primera vez la correspondencia entre el miedo y el placer en la literatura. La fascinación con el miedo está también sujeta a lo ominoso y a la suspensión del juicio moral en contra de la violencia. La revulsión que genera lo escatológico, lo morboso, las escenas truculentas, la presencia de deformaciones o amputaciones y la sangre, transgrede las normas políticamente correctas de la sociedad, y es censurada o relegada a los márgenes de la contracultura.

Los relatos de miedo y terror aparecen desde los comienzos de la humanidad en todas las culturas, y pertenecen al acervo popular de los pueblos. El cuento folklórico es una de las formas frecuentes de preservación de estos relatos. Esta universalidad es la que se plasma en las antologías de cuentos de Shua, cuando explicita en su prólogo a los lectores de *Planeta Miedo*:

Las historias de este libro no fueron inventadas por mí. Son cuentos populares, es decir esos cuentos que pasan de boca en boca, que las abuelas les cuentan a los nietos sin saber de dónde salieron [...] Todo lo que hice fue contarlos a mi manera (Shua, 2010, p.8).

Por su ductilidad y apertura, el cuento folklórico resulta propicio para moldear el contenido e imprimir un sello distintivo en cada nueva versión. Asimismo, cuenta con una serie de recursos que potencian la turbación y el efecto sorpresa. Principalmente, su valor de verdad –en cuanto a evento posible o, en términos de Arnold van Gennep (1982), como “objeto de fe” (p.28)– que, refrendado por la tradición oral, colabora con la deliberada *suspensión de la incredulidad* que funda el pacto primigenio con la ficción.

Si bien la narrativa folklórica no abunda en descripciones de personajes o espacios, es aquí en donde aparece la marca inconfundible de Shua. Su maestría se funda en la composición de una atmósfera propia del cuento de terror o suspenso, en la configuración del extrañamiento y en las formas de introducir lo insólito.

En “La esposa muerta” el narrador comienza diciendo: “El emperador citó cierto día a su primer ministro para hacerle una pregunta privada y personal” (Shua, 2010 p.11) ¿por qué no tenía esposa? El primer ministro entonces le cuenta su historia. El día de su boda, en el que por primera vez se acercaba a su joven esposa, no se casa con ella sino que huye a causa de un desafortunado malentendido, y sin dar explicación alguna. Pasan los años y el primer ministro vuelve, sin recordar este hecho y por casualidad, al mismo lugar. Los pueblerinos le piden que diga una plegaria en una de las casas, que aseguraban, estaba visitada por espíritus. Al entrar comienza a reconocer el lugar, y dice:

La casa estaba vacía. Una atmósfera extraña la envolvía. Era un mediodía caluroso. El sol caía vertical, malsano. Las columnas rojas brillaban como untadas con aceite. Al acercarme a la puerta, comprendí de pronto en qué consistía la sensación de extrañeza: era el silencio. El campo y el pueblo vibraban con el sonido de los grillos, la brisa, los múltiples insectos del verano. Pero a pocos metros de la entrada, todos los ruidos cesaban como si la vida misma retrocediera, como si no se atreviera a acercarse a ese lugar maldito (Shua, 2010, p.14).

¿Hay algo que represente mejor la ausencia de vida que el silencio absoluto? Esta es la antesala del encuentro con la muerte: allí descubre a su prometida que espera la despedida final, “tal como la había dejado, acostada y completamente muerta” (Shua, 2010, p.14). Lo insólito increpa el orden de la normalidad: “su cuerpo parecía tan fresco y sano, tan joven como si nuestra boda hubiera sido el día anterior. Sus ojos abiertos me miraban resentidos, acusándome” (Shua, 2010, p.14). Al reconstruir la escena de la noche nupcial advierte la interpretación errónea que lo llevó a escapar. En su intento de obtener el perdón, besa a la joven en la frente:

Pero en el instante en que posé mis labios sobre su piel, su cuerpo comenzó a cambiar ante mis ojos. De golpe perdió el aspecto fresco y rosado y se convirtió en un cadáver del color de la cera, con ojeras como grandes pozos grisáceos. Sus uñas crecieron rápidamente, marrones, y repugnantes. Las encías se retrajeron mostrando en una mueca horrible las raíces de los dientes. Un olor dulzón a carne muerta impregnó el aire. Traté de huir, pero una fuerza demoníaca me mantenía inmóvil mientras mi bella novia avanzaba hacia la descomposición. Grandes manchas violetas de putrefacción comenzaron a marcar el cadáver, que se hinchaba, deformándose. Breves estallidos dejaban al descubierto lagunas colmadas de un líquido sucio. Ahora el olor era absoluto, sólido, intolerable.

Los gusanos blancos y hambrientos hacían su trabajo. La carne iba desapareciendo mientras se hinchaban esas larvas repugnantes, pero el pelo seguía pegado al cráneo y desde la calavera pelada los ojos vivos de mi amada seguían mirándome, me atravesaban con la fijeza del odio (Shua, 2010, p.15).

La desintegración prosigue hasta la desaparición del cuerpo, es decir hasta la nada misma. Lo inquietante, nos dice Tzvetan Todorov, se encuentra en esa falta de explicación por parte del andamiaje narrativo. Nos encontramos aquí en presencia de lo fantástico. La ausencia de explicación del hecho sobrenatural dentro de este cuento está ligada, más que al tópico o tema de la historia, a su semántica, puesto que abre un vacío de significación expresado en la textura del lenguaje. Por su parte, Rosemary Jackson propone una lectura de lo fantástico a partir de lo oculto en la cultura. Dentro de lo fantástico, entonces, se encontraría aquello que se erige como tabú, aquello de lo que no se habla (Jackson, 1982, p.173). La muerte con su aspecto repulsivo se mantiene al margen de los ámbitos visibles de la cultura. Por un lado, suscita una fascinación voyerista ante la desintegración del cuerpo que se inscribe en nuestra cultura como algo abyecto y subversivo. Por el otro, implica la proyección hacia la desintegración pavorosa del propio cuerpo.

Nada sabemos de la muerte. Es el secreto eterno, imposible de descubrir. La muerte, por tanto, corporiza un silencio dentro del signo. En palabras de Hélène Cixous (1976), se trata de “un significante sin un significado” (p. 543).

Por eso la muerte es la otredad por antonomasia. Otredad que busca representarse a través del lenguaje. En “La forma del silencio”, cuento sioux, la muerte como paradigma de otredad supone una búsqueda del lenguaje a través de un rodeo por los significantes. No obstante, no pretende encontrar un significado preciso y cerrado. Más bien se regodea en esta indagación morbosa.

En el aire seco de las praderas, sobre las plataformas funerarias, los cadáveres no se pudren ni se los comen los gusanos. La carne se deseca lentamente, la piel se arruga, se oscurece y se pega a los huesos (Shua, 2010, p.61).

La voz narradora hurga en los sentimientos de los vivos porque la muerte sólo puede asirse por sus opuestos, la vida fundamentalmente.

La madre y el padre miraban el cadáver fresco, todavía parecido a la hermosa muchacha que había sido su hija, su única hija, y no tenían

consuelo. Trataban de olvidar lo que pasaría con su cuerpo mortal, trataban de imaginarla feliz del otro lado de esta vida... (Shua, 2010, p.61).

Pasado un largo tiempo de la muerte de la muchacha, un cazador y su mujer, acamparon cerca de su plataforma funeraria. De noche, mientras dormían, los perros comenzaron a gruñir y lanzar aullidos largos y dolorosos. Al asomarse por la entrada de la tienda, la mujer vio venir hacia ellos una figura envuelta en mantas y pieles que se arrastraba. El cazador la invitó a entrar y al ver sus manos descarnadas le ofreció un ungüento mágico. Conocedor de los hábitos de los muertos, supo que no podrían marcharse sin darle la ayuda que había venido a buscar. Durante varias noches la muerta visitó al matrimonio para aplicarse el ungüento y así volvió a la vida. Entonces el hombre fue a la aldea en busca de los padres, que viejos, miserables y harapientos, se reencontraron con su hija al anochecer.

Tras volver de la muerte, no obstante, la joven trajo consigo una maldición, pues cada uno de los hombres que desposaba, moría trágicamente. Poseía sí, el don de la curación, reforzando así su carácter sobrenatural. Aquel que vuelve de la muerte no puede más que ser un Otro. Su sino es la diferencia, una diferencia que como muerto en vida lo aparta y lo condena.

El deseo, la sensualidad, y hasta cierto erotismo, se desprende del cuento “Casi-mujer”, un cuento africano. El narrador inicia el relato con una insinuación que es clave para la historia:

Con sus palos de cavar, con risas y susurros, todas las jovencitas de la aldea se iban al cebollar. No pensaban sólo en llenar sus bolsas de cebollas silvestres. Las muchachitas jóvenes tienen temas mucho más interesantes en qué pensar (Shua, 2010, p.19).

Fanice es una jovencita namibiana que ha concertado un encuentro con un muchacho foráneo. El día anterior se habían conocido y resolvieron, cada uno de ellos, traer a sus amigos y amigas para divertirse juntos. Fanice y sus amigas son llamadas las “ya-mujer”. De muy mal humor, Fanice obedeció el pedido de su madre de llevar con ella a su hermana, Koka, una “casi-mujer”. Estos dos términos que introducen la diferencia entre la niña y la adolescente cifra el tema central de la historia: la sensualidad, el deseo, la atracción.

La belleza y la perfección en la apariencia son indicios de algo que se aleja de la normalidad y se acerca a lo divino, o a su exacto opuesto, lo diabólico. La belleza atrae, obnubila, ciega y vuelve imprudentes a quienes la desean. Los jóvenes “no eran como los chicos de la aldea” (Shua, 2010, p.20). Eran perfectos, todos atractivos. Sólo uno de ellos, el que tocaba un tambor pequeño, “tenía un defecto: le faltaba un ojo” (Shua, 2010, p.21). El ritmo hipnótico del tambor y el movimiento de los cuerpos jóvenes y bellos no deja ver a las muchachas el peligro de esta danza macabra que las envuelve. Koka es la única que percibe el mensaje del tambor: “san-gre-san-gre-san-gre”. Por ser niña es la única que no es seducida, y por ello mismo, es quien podrá salvar a su hermana. Una vez apartadas del baile y escondidas en una madriguera vacía escucharon:

[Las] voces pidiendo ayuda o gritando de dolor. Escucharon los golpes y ruidos de lucha. Escucharon el terrible silencio. Y después escucharon el ruido más atroz: el de varias bocas sorbiendo al mismo tiempo.

Interrumpiéndose para lanzar suspiros de placer o relamerse. Sangre (Shua, 2010, p.23).

Aquí el espanto llega mediante la descripción de ruidos y sonidos, se insinúa pero no se muestra de manera directa, y eso lo hace más terrible. Se sugiere, dejando en manos del lector la reconstrucción de la escena.

En este cuento, como en varios otros, el signo heroico de los personajes resuelve el desenlace venciendo al mal con su astucia e inteligencia. En tal sentido, el orden se recompone, ubicándonos en los territorios del miedo. Según señala Gómez Grueso (2017), el horror “no vislumbra ninguna opción satisfactoria para el personaje” (p.34), y si la amenaza es sorteada, se encuentra en el ámbito de la aventura. El miedo, que no es privativo de ningún género, requiere “que quede una cierta esperanza de salvación por la que sentimos ansiedad”, en palabras de Aristóteles (Gómez Grueso, 2017, p. 37).

En otros cuentos, la magia se alía a la especie humana para combatir y finalmente triunfar sobre el mal. Este es el caso de “El espíritu del mal”, cuento australiano, en el que el rito de iniciación pone a prueba la fortaleza, madurez e inteligencia de los jóvenes. El Valle Hechizado es el último desafío del ritual. Marmu, el espíritu del mal, vive en el valle y asesina sin piedad. Primero, invadiendo los sueños de sus víctimas para alojarse como deseo y manejar sus mentes. En este cuento aparece el extrañamiento de sí mismo, como un Yo vuelto Otro. La pareja de prometidos nunca concreta su unión por efecto de lo sobrenatural: Mirragen, el joven de catorce años que luego de finalizar su ritual de iniciación, envejece repentinamente y tiene que vivir como ermitaño escondido en el valle, y su prometida, Palpinkale, que al cruzar El Valle Hechizado para convertirse en mujer, es poseída y sacrificada por el espíritu del mal. Palpinkale no vuelve a la vida y, aunque la magia se presenta con su poder extraordinario, el cuento deja abierta la posibilidad de la perpetuidad del mal:

Los hechiceros estaban convencidos de haber hecho su tarea bien a fondo. Nunca más podría el espíritu del mal tomar la forma de un animal o de un pájaro, de un insecto o de un reptil. Y sin embargo, no pensaron en el hombre. No pensaron en sí mismos, no miraron sus propios corazones, Así, escondido en el centro mismo del ser humano, de cualquier hombre o mujer, Marmu, el espíritu del mal, sigue existiendo, causando daño y dolor, perpetuando la existencia de la maldad en el mundo (Shua, 2010, p.37).

El mal puede tomar como víctima a jóvenes inocentes o puede, como en el cuento bretón “Katel, la condenada”, ser invocado, y hasta justificado, por el comportamiento o la naturaleza del personaje, que va en contra de la moral y las buenas costumbre. Katel es una muchacha que reúne todos los atributos y comportamientos que la sociedad entiende como peligrosos en una mujer: la belleza, la juventud, la gracia, el desenfreno, la sensualidad y la pasión. A Katel no había cosa que le gustara más que bailar y para animar a sus compañeros de baile los besaba en la boca y les producía una sed tremenda y una sensación de éxtasis que los hacía bailar hasta la muerte. Así su fama de “hermosa hechicera” o “belleza maldita” la coloca como aliada del mal.

Su tío, el conde Morris, la encierra en una torre de la que escapa para encontrarse con su pretendiente, Salaün, en una romería. Comenzaron a bailar y ya

pasadas las horas el joven empezó a suplicar que pararan. Katel soltó su mano y el muchacho se desplomó.

-¡Demonios!- Gritó Katel, mirando con desprecio el cuerpo inmóvil de Salaür y a los músicos, que parecían completamente agotados-. ¿Dónde hay músicos, dónde hay bailarines capaces de seguir mi ritmo?

A su horrible conjuro, las ramas de las encinas vibraron, enrojecidas por una brisa de fuego. En medio del círculo de espectadores aparecieron dos hombres. La multitud parecía controlada por el terror (Shua, 2010, p.45).

Esta vez fue Katel quien danzó hasta su muerte, atenazada por los brazos del misterioso hombre de negro y hechizada por “la gaita que desgranaba una música dolorosa y maldita, interminable como el infierno” (Shua, 2010, p.46). La isotopía satánica aparece en la descripción de la escena que los campesinos encontraron al alba del día siguiente: dos cadáveres pálidos sobre la hierba, el de Katel y Salaür, las huellas enormes de un macho cabrío y el paje de Katel, un enano repugnante, que festejaba con una risa satánica. El mal, lo demoníaco, es la representación de lo que la cultura ha considerado una amenaza. Katel es expresión de deseo, un deseo insaciable que lleva a la muerte no sólo a sus pretendientes, sino a ella misma. Su último desafío será con el propio Demonio, la encarnación del deseo.

La presencia de lo demoníaco aparece también en “La sombra robada”, cuento araucano, que comienza diciendo: “Era septiembre, primavera en el hemisferio sur. Para los mapuches (indios araucanos), el mes de la luna que engaña, época de enfermedades y maleficios” (Shua, 2010, p.71). Nos presenta a Kalfulemu, un hombre grande y fuerte, que camina entre las montañas y el río en una noche clara. El cruce de un zorro advierte un presagio que Kalfulemu descuida por falta de atención. El narrador también nos hace saber que se trata de un espacio que ha sido recorrido múltiples veces por el personaje. En su camino encuentra un árbol solitario. Las lajas que lo rodeaban habían sido movidas hacia un costado, dejando ver la boca de un pozo. El berreo de una cabra y el vuelo, al mismo tiempo, de todos los pájaros del lugar lo alertan. De repente todo el paisaje se vuelve desconocido. Echa un vistazo a la boca del pozo, y repentinamente, se hunde hacia el fondo de la montaña. El espacio se torna cavernoso hasta que al final llega a un sitio amplio, con una luz a lo lejos. Una muchacha que conocía de otro pueblo, desnuda y montada en un macho cabrío lo lleva a corneadas hacia el lugar de donde provenía la luz. “Se oían risas fuertes, jadeos, gritos, aullidos de dolor, sonidos de animales salvajes” (Shua, 2010, p.73). Todos estos elementos no pueden menos que aludir al averno.

Kalfulemu es seducido por las brujas desnudas con caricias, bebidas alcohólicas y manjares. A pesar de que él sabe que es un engaño, no puede resistirse. La enajenación de uno mismo, la pérdida de voluntad sobre los propios actos, genera un sentimiento de posesión aterrador. Cuando lo encontraron, Kalfulemu “[t]enía una gran herida en la cabeza y el cuerpo deshecho a mordiscos y arañazos” (Shua, 2010, p.75). Kalfulemu volvió pero sin sombra; era un no-hombre. La definición de lo demoníaco es expresada aquí por la negación, por el no-ser. Es la representación de lo abyecto, aquello que se expulsa hacia las márgenes de la cultura, de lo social, de lo propio. Kalfulemu vive pero su vida es un tormento porque es lúgubre su destino.

Me referiré finalmente a dos cuentos más incluidos en *Planeta Miedo*; “Cariño de gata”, un cuento japonés, y “El gusano”, un cuento judío. En ambos el mal destruye al malvado, con lo cual el orden queda restaurado. En “Cariño de gata,” Sachiko es una huérfana que sufre los maltratos de su patrona. Su única alegría es la amistad

con su gatita que disfruta apenas, a cuenta de excesivos quehaceres que le impone su patrona. Un día la gatita desaparece y Sachiko se entera de que está en la Montaña de los Gatos, según le informa un profeta. Sachiko parte en su búsqueda y pacta con su patrona dos días sin recompensa a cambio de cada día que estuviera afuera.

Llegará entonces a un poblado al pie de la montaña en el que moran todos los gatos del Japón que han sido maltratados. Descubre allí que las jóvenes de kimono son mujeres con cuerpo humano y cabeza de gata, y que su gatita es una de ellas. Antes de partir, la gata le entrega una bolsita como talismán protector para su camino de regreso.

Al contarle su peregrinación, la patrona se burló incrédula, pero al ver que la bolsita de Sachiko contenía monedas de oro, movida por la codicia, quiso ir en busca del tesoro. Sachiko compró su libertad y estableció una pequeña tienda de tortas de arroz. Cuando su patrona llegó a la montaña no encontró jovencitas con kimono y cara de gata sino gatos del tamaño de seres humanos que “poco a poco y con deleite, se la comieron entre todos” (Shua, 2010, p.57). Como en este cuento, muchas veces lo sobrenatural actúa como reparador de la injusticia. El maleficio cae sobre los crueles, procurando un alivio, una catarsis al lector ante las penurias sufridas por los inocentes.

El cuento “El gusano” nos presenta a Mendel Bielinsky, un truhán que se divierte haciendo bromas pesadas con sus amigos, no cumple con sus deberes religiosos, y se jacta de “no tenerle miedo a nada ni a nadie: hombre, fantasma o demonio” (Shua, 2010, p.79). Aquí vemos un elemento, la incredulidad, que se repite en estos dos últimos cuentos. Los malvados son aquí incrédulos de lo supernatural, no hacen caso de las creencias supersticiosas. La incredulidad es parte de su soberbia y los posiciona por arriba de los crédulos ignorantes. De alguna manera, la literatura de terror se nutre de la incredulidad. Como en toda literatura, y llevado a su extrema intensidad en el terror, la ficción exige del lector una entrega total a su juego.

La literatura, como otras expresiones artísticas, abre la posibilidad de experimentar el miedo sin riesgos. La representación del miedo mediante la palabra encuentra en la fantasía un bagaje simbólico y de apertura de sentidos que proveerá los elementos liberadores del subconsciente. Una vez que el racionalismo se ha instalado en el inconsciente colectivo, lo maravilloso y lo fantástico han sido exilados de la esfera de lo real y pertenecen al dominio de la imaginación. El miedo, como efecto estético en la obra literaria, no es exclusivo de ningún género, no obstante, sí requiere de un lector que se preste al juego ficcional que éste propone.

Lo folclórico, en este caso, es la materia prima de la que se desprende la sustancia anecdótica, que trae consigo los rasgos de su cultura de origen, sus paisajes y personajes, el exotismo de otros mundos y otros puntos de vista. Con su discurso, con el uso de la voz narrativa, con la filigrana descriptiva, Ana María Shua logra, no sólo el placer liberador del miedo, sino también el placer por el lenguaje. En su propuesta de enriquecimiento de lo imaginario a través de lo foráneo, lo oculto, lo tabú, Shua procura lo que Sánchez Corral (1995) califica como “la semántica de sus materiales” (p. 135).

Se trata sin duda de una propuesta audaz. Ingresar a la literatura infantil el tema de la muerte, la transgresión, la violencia, el deseo, la sensualidad, supone una apuesta arriesgada. El miedo y el terror están ampliamente representados en la literatura comercial, en el cine y en la televisión, pero su valor estético y artístico son dudosos. Puesto que allí se busca el efecto más inmediato y no indaga en los miedos íntimos del ser humano. La propuesta de Ana María Shua difiere fundamentalmente, en tanto apuesta a construir sentidos contrapuestos a la identificación mimética de la

realidad, al sondear en los niveles emocionales y simbólicos de nuestro inconsciente. El miedo permite confrontarnos con nosotros mismos. Esto necesita de una literatura que asuma su función estética, y al mismo tiempo, enfrente al sujeto con lo inquietante, lo desconocido, lo siniestro. Un desafío al lector dispuesto a entrar en juegos ficcionales y realizar distintas lecturas aún a expensas de la razón y el conocimiento, que lo estimule a encontrar los sentidos implícitos en la literaridad del lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Burke, E. (1909–14) *A Philosophical Inquiry into the Origin of Our Ideas of The Sublime and Beautiful*. *Harvard Classics*. Recuperado de <https://www.bartleby.com/24/2/>
- Cixous, H. (Spring, 1976) Fiction and Its Phantoms: A Reading of Freud's *Das Unheimliche* (The "Uncanny") *New Literary History*. Recuperado de <http://users.clas.ufl.edu/burt/touchyfeelingsmaliciousobjects/HeleneCixousuncannynoteondollFictionanditsphantoms.pdf>
- Gómez Grueso, F. D. (2017). El horror en la literatura. *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/actionova2017.1>
- Jackson, R. (1981). *Fantasy, The Literature of Subversion*. London: Routledge.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Shua, A. M. (2010). *Planeta Miedo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Shua, A. M. (noviembre, 1997). Los caminos del cuento popular. *La Mancha*. 5. pp. 34-35.
- Todorov, T. (1994). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Ediciones Coyoacán.
- Van Gennepe, A. (1982). *La formación de las leyendas*. Barcelona: Alta Fulla.

La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani (1959 – 1978)^[1]

Lucía Belén Couso

Lucía Belén Couso es Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata), Becaria Categoría B (UNMdP) y doctoranda en Letras (UNMdP). Integrante del proyecto de investigación *Las prácticas de lectura entre la Escuela y la Universidad* (Centro de Letras Hispanoamericanas, UNMdP). Docente en el *Seminario de Enseñanza de la Lengua Materna y la Literatura* (UNMdP). Coordinadora Editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* (CeLeHis, UNMdP). Miembro de la ONG Jitanjáfora. Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura.

Introducción

El siguiente trabajo analiza algunas de las operaciones críticas^[2] (Panesi, 1998, 2001) en parte del corpus crítico de Fryda Schultz de Mantovani^[3] y su mirada frente al emergente^[4] (Williams, 1977) campo^[5] (Bourdieu, 1976) de la literatura argentina para niños (LAPN). Para ello tomamos lo publicado por la autora entre 1959 y 1978 referido a la literatura para niños (LPN) y nos serviremos de la caja de herramientas teórica que propende el texto *Marxismo y literatura* de Raymond Williams (1977), como así del concepto de campo propuesto por Pierre Bourdieu (1971, 1976), y algunas ideas en torno a la sociología de la recepción de Gisele Sapiro (2016).

El bloque temporal elegido es una época (Gilman, 2003),^[6] en la que se observa una “estructura de sentimiento” (Williams, 2009) sustentada en las transformaciones culturales, políticas y sociales. Entendemos estructura de sentimiento como el organizador de “(...) significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente...” (Williams, 2009, p. 180) en una época determinada y las relaciones internas variables y en tensión entre esos significados y valores con las creencias sistemáticas. El concepto nos permite pensar los efectos de la LPN emergente sobre el campo de la LAPN, su difusión y recepción a través del trabajo con los estudios críticos de la temática.

A su vez, en cuanto al corpus aquí recortado, se trata de conjunto de textos publicados en formato libro: en 1959 *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil* de Fryda Schultz de Mantovani, un completo estudio enraizado en la vertiente conservadora de la LPN^[7] que abarca temas diversos como las hadas en la historia de la literatura, algunos arquetipos literarios asociados a la literatura infantil, y el estudio o semblanza de algunos autores y sus obras; *Nuevas corrientes de literatura infantil* de 1970 que toma como objeto la evolución de la LPN desde las autobiografías que recrean la infancia como tema, hasta el cómic, la televisión y el cine destinado a los niños; y, finalmente, el prólogo publicado en 1978 como parte de la reedición de *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*, publicado originalmente en 1968, en el cual la autora junto con Beatriz Ferro y Lydia P. Bosch reseña diversos libros pertenecientes al campo de la LPN mundial.

1. Solidaridades estables: escribir sobre literatura infantil en la *Revista Sur*

Para componer este libro nos hemos valido de dos ensayos publicados originalmente en la revista "Sur"... Schultz de Mantovani, 1959, p. 151.

Si tuviéramos que ubicar la escritura crítica de Schultz de Mantovani en el campo intelectual de la Argentina lo haríamos dentro de la formación cultural^[8] (Williams, 1977) que conforma el grupo asociado a la *Revista Sur*. En ese sentido, su lugar dentro del campo de la LAPN se diferencia del de otros escritores relevantes en su contexto de producción, que escriben desde formaciones culturales relacionadas con lo formativo pedagógico y la escuela^[9], más habituales de la época.

Como expresa María Teresa Gramuglio, *Sur* "ocupó una posición dominante en el campo literario, sustentada en sólido entramado que se configuró entre la literatura, la crítica y las traducciones publicadas en la revista y ese suplemento insoslayable que fue la editorial Sur." (Citado en Prieto, p. 171). Es en este espacio donde, Schultz de Mantovani comienza a publicar algunas de sus investigaciones en torno a la LPN que forman parte, a su vez, de un corpus de investigaciones en torno a la literatura en general, que también se difunde en la misma publicación. La relación entre el mundo de la literatura y el mundo de los lectores propuesta por la revista *Sur*, a través de los artículos de la autora, abre el camino para la difusión del entonces considerado un género menor de la literatura, la literatura infantil.^[10]

Así, la LPN es instalada dentro de las redes de la crítica, al generar puntos de vista en sus lectores sobre este objeto de estudio. Como expresan Sarlo y Altamirano (2001),

Toda revista incluye cierta clase de escritos (declaraciones, manifiestos, etc.) en torno a cuyas ideas busca crear vínculos y solidaridades estables, definiendo en el interior del campo intelectual un "nosotros" y un "ellos", como quiera que esto se enuncie. Ético o estético, teórico o político, el círculo que una revista traza para señalar el lugar que ocupa o aspira a ocupar marca también la toma de distancia, más o menos polémica, respecto de otras posiciones incluidas en el territorio literario (p. 185).

En ese sentido es interesante destacar la reseña que Fryda Schultz de Mantovani (1960) realiza para *Sur* con motivo de la publicación de *Tutú Marambá*, en 1960. Se trata de la primera edición realizada por María Elena Walsh, y que posteriormente en diversos panoramas históricos de la LAPN será el hito que marca el corte entre una literatura preocupada por la formación del lector (ética, moral, política) y otra por su goce estético. En esta reseña, la autora ubica la poética de Walsh enlazada con la tradición inglesa del nonsense, una literatura que califica despreocupada de los imperativos éticos y morales, a diferencia de gran parte de la LAPN publicada hasta ese entonces. Presenta a la publicación como algo nuevo que atraerá también a los adultos:

María Elena Walsh opera desde otro ángulo; su irreverencia con el idioma y con la vida, que es alarde de travesura, conquista un plano poético cuyo encanto sorprenderán los hombres, por encima de la cabeza de sus hijos... (p. 56).

Avizora de algún modo la marca insoslayable que deja la obra de María Elena en el campo de la LAPN y la desadjetiva al hacerla visible para los adultos, ya no

desde una postura censuradora, describiéndolos como otro lector posible de esos textos. Además de la reseña de *Tutú Marambá*. *Sur* publicó otras en relación a la obra de Walsh, por ejemplo las que realizan Victoria Ocampo y Eduardo Gonzalez Lanuza sobre *Canciones para mirar* que hasta ese momento era sólo una obra de teatro musical. El texto de Ocampo es recordado por Walsh en el prólogo de la publicación en formato libro de las canciones en el año 2000, referencia que hace pensar en la relevancia esta crítica. *Sur* también reseña los diferentes estudios realizados por Schultz de Mantovani en torno a la LPN y su variante nacional, y de su libro de poesía para niños, *El árbol guarda-voces*^[11]. Se trata de publicaciones aisladas en *Sur* durante la época que nos ocupa. La omisión de otras publicaciones de la literatura emergente escrita para niños como parte del universo reseñable para la revista, nos hace preguntarnos por qué estos textos se volvieron relevantes para los responsables de *Sur*. Más allá de la calidad estética o los avances críticos que estos textos pudieron aportar al campo de la LAPN, se trata de dos escritoras que de diversos modos formaron parte del campo intelectual y que se relacionaron con la formación cultural que configuró *Sur*, incluso como colaboradoras. De hecho, en el número 244 de 1957, Walsh publica “Juan Ramón Jiménez, Premio Nobel” una especie de crónica de su estancia en Maryland con el escritor, mientras que Schultz de Mantovani publica “Biografía de las Hadas”, hipotexto de su segundo libro dedicado a la infancia y a la literatura para niños, al que hace referencia en el epígrafe de este apartado.

Finalmente, la relevancia de Fryda en *Sur* fue tanto crítica como afectiva, ya que luego de su muerte, la editorial *Sur* publica *A Fryda. Homenaje de sus amigos* (1979); libro donde diversos autores, entre ellos la propia Victoria Ocampo, dan cuenta de la importancia del trabajo de la autora en *Sur*, lo que de algún modo también explica la insistencia en visibilizar su obra a través de las diversas reseñas de sus textos aparecidas a lo largo del tiempo.

2. Las hadas de los porteños

Dentro de un siglo se hablará de él como de Andersen, que convidó a su fiesta a las hadas de Dinamarca. Nuestro poeta, que era más humilde, las llevó a los barrios de la ciudad... (p. 65)

De los muchos comentarios y citas que podríamos seleccionar para dar una idea de los abordajes teórico críticos en torno a la LAPN de Schultz de Mantovani en *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*, nos interesa dar cuenta de la operación crítica que realiza en torno a la obra de José Sebastián Tallon^[12] dedicada a los niños: *La garganta del sapo* (1925) y *Las torres de Nuremberg* (1927). Se trata de dos poemarios que proponen universos poéticos diversos en relación a la infancia y sus temas asociados. A partir de una lectura que relaciona vida y obra, Schultz de Mantovani traza relaciones entre la poética del autor argentino y la poética de Hans Christian Andersen para instalar al primero como un clásico de la LAPN: “Los primeros años y la juventud de Tallon sin duda no fueron míseros como los de Andersen, el dinamarqués a cuyos productos imaginarios se igualan algunos de los del nuestro” (p. 52).

La lectura analítica de *La garganta del sapo* permite a Schultz de Mantovani (1959) inscribir a “el primer Tallon” (p. 53) en la “corriente neorromántica” (p. 53) a la que relaciona con la literatura infantil de base folclórica. De este modo, establece una primera semejanza entre este autor y Andersen. Inscribir las poéticas de los autores

en corrientes literarias no es algo común dentro del corpus crítico que observamos en nuestro proyecto mayor. En general, se estudian las poéticas en relación a los tratamientos del lenguaje, la adecuación a la edad, los personajes y el argumento en relación al receptor infantil. Por eso, esta peculiaridad nos permite pensar en el interés de la autora por convertir a la LAPN en un objeto de estudio ávido de lecturas críticas semejantes a las realizadas para la literatura sin adjetivos. No sólo inscribe el poemario de Tallon en una corriente literaria, sino que habla de dos momentos determinados de su obra, a pesar de tratarse de poemarios publicados de forma cercana.

La idea de pensar que pueda existir una LAPN, que haya un corpus de obras y autores que establezcan una tradición dentro de esta literatura es un problema que los escritores que la toman como objeto en esta época van a abordar a través de diversas operaciones críticas, en general relacionadas con actitudes directivas y/o censuradoras en torno a qué y cómo escribir. Si bien en los sesenta el número de publicaciones de literatura infantil empieza a crecer –como también el interés de los críticos y editores por estos textos-, no todo lo que aparece en el campo literario es tomado como objeto de estudio. En muchos casos los textos son censurados u obliterados. Revisar escritos que tienen más de treinta años, como lo hace Schultz de Mantovani posiciona de algún modo a las nuevas publicaciones en un territorio que tiene un pasado. Pero la operación crítico de Schultz de Mantovani frente a la obra de Tallon va más allá al consagrarlo como autor insoslayable para todos los lectores al comparar la importancia de su trabajo literario con el de Andersen, cuyo nombre, por ejemplo, desde 1956 es utilizado para nombrar al premio literario más importante entregado a los escritores de LPN, tan consagradorio como el Nobel de literatura^[13]. Del mismo modo, iguala la calidad estética de *Las torres de Nuremberg* con la de *Pinocho* (1882) de Collodi y *Peter Pan* (1904) de James Berrie al tratarse de textos que se encuentran dentro de la “mayor jerarquía de la ficción infantil moderna” (p. 45).

Así, más adelante en el libro, cuando se refiere a Andersen en el apartado del libro que reseña brevemente la importancia de su obra, dice que se trata de “(...) el más grande de los creadores en la literatura infantil...” (p. 71) e intuitivamente nos remite a la comparación anterior entre el escritor y Tallon, para que este último quede inscripto como una especie de voz fundadora de la LPN nacional. Como expresa Gisèle Sapiro (2016):

Como la referencia a la historia del campo resulta constitutiva de su autonomía relativa, el redescubrimiento de escritores del pasado por parte de un autor o de un grupo puede tener una función de autolegitimación y servir para discutir la definición dominante de literatura... (p. 113).

3. Los escritores lentos

(...) nuestros autores del género infantil en la literatura tardan en comprender que el cine es una nueva y lícita forma de comunicación para la que se necesita el “libro” – argumento y guión- que sostenga el filme.
(Schultz de Mantovani, 1970, p. 67)

Como hemos dicho, en el libro *Nuevas corrientes de literatura infantil*, Schultz de Mantovani (1970) estudia diferentes aspectos de la LPN: desde las autobiografías que recrean la infancia como tema y los clásicos literarios, hasta el cómic, la televisión

y el cine. Este recorrido hace pie, según metáfora de la autora, en “lo que se está haciendo y puede hacerse de aquí en adelante” (p. XV) en relación con el arte destinado al niño. Es decir que intenta definir y dar cuenta de esas nuevas corrientes en la literatura infantil, pero también expone ciertos lineamientos para que la literatura argentina destinada a los niños crezca y se acerque al nuevo panorama artístico.

Por ello realiza una especie de estado de la cuestión del cine para niños a nivel mundial y en Argentina. De nuestro país, expresa la importancia de los festivales internacionales de cine infantil organizados en la provincia de Buenos Aires por Cándido Moneo Sanz, en los que, se lamenta Schultz de Mantovani, no se premian filmes nacionales, aunque concurren muchos niños e interesados. En el contexto de estas reflexiones expresa la preocupación por el escaso aprovechamiento en nuestro país de esta “nueva vía de acceso al público” (p. 67) por rechazo o desconocimiento, con aportes que “no resisten el parangón de las extranjeras” (p. 68). En los autores, entonces, como vemos en la cita que inicia el apartado, recae el trabajo de propiciar al arte cinematográfico para niños guiones que salden sus expectativas.

De este modo, el crecimiento o afianzamiento de estas “nuevas corrientes” depende de que los autores adopten nuevos formatos para contar ficciones. Pero no cualquier nuevo formato ni de cualquier modo, ya que si por un lado el cine es la nueva “forma lícita”, el cómic es el “pariente pobre” (p. 53) del filme y no se incita a los autores a explorarlo, ya que allí “la palabra juega en la superficie” (p. 51). Por otro lado, a estas manifestaciones de la cultura infantil se les adosarán sujeciones pedagógicas y educativas que de algún modo funcionan como guía para esos posibles autores.

La persecución sobre el cómic, que en este texto aparece atenuada por la aceptación obtenida entre los adolescentes, es corriente en gran parte de las publicaciones de la época en torno a la literatura infantil, es, junto con la televisión una de las preocupaciones de los críticos. Siguiendo a Sapiro pensamos que “Las persecuciones emprendidas contra algunas obras constituyen un buen revelador de las fronteras de lo decible o de lo representable en una configuración sociohistórica dada, pero también de su labilidad.” (Sapiro, 2016, p. 113). La aparición del cómic y su aceptación inmediata en los lectores niños y jóvenes da cuenta de la caducidad de las representaciones de niños y adolescentes como lectores sujetos por la escuela y los textos que se preocupan por su formación moral. Si estos textos no conforman lo que los especialistas del campo de la LAPN de la época entienden como textos valiosos, legibles, al menos aportan nuevos significados y prácticas de lectura que se oponen a los significados y las prácticas dominantes establecidos por los estudiosos y escritores de LPN a través de sus textos literarios, críticos y en los corpus que proponen para los lectores en edad escolar.

En las antípodas de la mirada de Schultz de Mantovani sobre la historieta, Juan Carlos Merlo, en su libro de 1976, *El problema de la literatura infantil*, expresa la incidencia que tuvo en cómic en las formas elegidas por los autores para contar a los niños, en tanto lectores- consumidores:

Pero, a nuestro juicio, nada ha sido tan definitorio en este cambio como la nueva actitud de los propios creadores que, abandonando su posición de prescindencia y rechazo, se prestaron a colaborar en la edición de este tipo de “cuadernos”. En alguna medida debieron cercenar parte de su libertad creadora, a fin de someterse a ciertas pautas que resultan prescindibles en estas ediciones; pero fue mucho lo que pudieron aportar, a cambio, para alcanzar la esperada jerarquización de este género tan particular de

literatura infantil. Alemania, Francia, Italia, Checoslovaquia, España, Estados Unidos y, más recientemente, Argentina han abierto las puertas de los “cuadernos infantiles” a los auténticos creadores; con ello no se han abandonado, en lo esencial, los beneficios de la producción masiva e industrializada; y en cambio se ha demostrado que es posible armonizar los intereses industriales con la exigencias artísticas y literarias. Cuánto más se avance en estos logros, más se beneficiaran los niños, que son los consumidores naturales y espontáneos de estos modernos materiales de lectura y goce espiritual (p. 14-15).

Estas ideas contrapuestas, dan cuenta de los puntos de conflicto que generan estas “nuevas corrientes” en el discurso crítico, y las posibles ampliaciones (o restricciones) que hacen funcionar dentro de su concepción de la literatura.

4. La literatura infantil como hecho pedagógico o límite del ojo adulto

La pedagogía nació antes que la literatura entre nosotros.
Es decir, la lectura escolar precedió al libro para niños en la
Argentina.
(Schultz de Mantovani, 1978, s/p).

La Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin encarga, en 1968, a Fryda Schultz de Mantovani, Beatriz Ferro y Lydia Ponchansky de Bosch la publicación del *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* a través de editorial Troquel. Este texto se reedita en 1978 con la inclusión de algunos títulos dentro de las reseñas y un nuevo paratexto, el “Prólogo a la segunda edición”, escrito por Schultz de Mantovani.

En este texto, la autora retoma brevemente la evolución del ideal sarmientino de instruir al pueblo y su relación con la nacionalización del país. Relaciona algunos cambios en los métodos de enseñanza y lectura con los cambios y avances en relación a la LPN. Un camino que va desde el Método de Lectura Gradual, avanza hacia las corrientes pedagógicas que reivindican la lectura de literatura ficcional, hasta los cambios que la lectura y la demanda de literatura infantil provocó en el mercado editorial.

De este modo, cuando se refiere a los textos literarios destinados a los niños realiza dos operaciones críticas que juzgamos de interés para comprender la inclusión de este prólogo en la nueva edición del *Repertorio*. En primer lugar, refiere a la escuela como agente de canonización: “Se podría decir entre nosotros que, gracias la escuela, son tan estimados el poeta de Platero y Yo, un clásico del idioma, como el francés Saint-Exupéry” (Schultz de Mantovani, 1978, s/p.). En segundo lugar, expone una serie de títulos que confecciona una especie de canon de la LAPN en el que puede leerse un breve panorama sobre el campo de la LAPN de su tiempo; en esa lista figuran: *Las torres de Nuremberg* de José Sebastián Tallon, *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga, *El potrillo Ruano* de Benito Lynch, *Juan sin ruido* de Roberto Ledesma, y el poemario *Tutú Marambá* de María Elena Walsh, de la que además reseña el trabajo como cantautora:

(...) se convirtió en canciones y en espectáculo con el título *Canciones para mirar*, vigente un año entero en el principal escenario de comedias de Buenos Aires y vuelto a representar en diferentes teatros argentinos y

uruguayos. Seis o siete títulos de poesía y cuentos, también difundidos por el disco, han seguido aquel éxito inicial de una autora de talento. (Schultz de Mantovani, 1978, s/p.).

La inclusión de Walsh en esta lista recuerda el planteo que realiza Ana Garralón en su *Historia portátil de la literatura infantil* sobre la revisión crítica en torno al mayo del '68 en Francia que permitió una renovación en los enfoques y las temáticas de la literatura infantil por un lado, y también la posibilidad de considerar a esta literatura como herramienta de transformación del mundo en estrecha relación con la infancia. Sin embargo, "fueron pocos los autores que optaron por esta alternativa, en la que el libro fue considerado por encima de todo, literatura. Ellos consiguieron no solo escribir buenos libros, sino renovar las discusiones teóricas entre los mediadores." (2016, p. 168) Es en este selecto grupo en donde se inscribe, en el panorama nacional, la obra de Walsh, por eso su inclusión en la lista es de suma importancia. Schultz de Mantovani propone un recorrido histórico que da cuenta de los cambios en una literatura generalmente asociada a las lecturas escolares (de las que forman parte algunos de los textos mencionados en la lista propuesta) hacia otras prácticas lectoras asociadas, por ejemplo, al mundo del espectáculo, que dan cuenta de nuevas configuraciones dentro de la LAPN. Esta postura implica un gran avance en su punto de vista sobre la LPN, porque aunque entienda que la literatura infantil "participa de uno de los fines de la educación en cuanto pretende desarrollar y mejorar el alma del hombre en la infancia" (1978, p. 13) a través de una intencionalidad "latente, subyacente" (1978, p. 13) también observa que "libre de trabas dogmáticas, la nueva literatura infantil juega con conceptos y otra visión del niño, quizá más pura, quizá más desinteresada: porque es la de la infancia en una perspectiva distinta, hasta donde lo descubren nuestros ojos." (1970, p. XV). Es en esa aclaración final que indica el límite del ojo adulto, donde una nueva representación de infancia y, en consecuencia, de literatura, empieza a operar, a abrir el juego.

Conclusión

Si pensamos el trabajo del crítico como un hacer que practica la mediación (entre el texto y otros mediadores, en este caso, ya que no podemos pensar al niño como destinatario de las ideas críticas en torno a los textos que lo conciben como lector) la propuesta crítica de esta autora nos hace preguntarnos acerca de los términos de esa mediación. Si de un lado está siempre el texto o autor, la literatura, ¿quién está del otro lado? ¿La sociedad toda? ¿Una parte de ella: los docentes o los padres? ¿u otros intelectuales?

La pregunta que, emulando las palabras en torno al cómic de la propia Fryda Schultz de Mantovani, titula este trabajo quiere relevar un problema clave para esta escritora: la visibilización de la LPN como un campo de estudio tan relevante como el de la literatura sin adjetivos y que puede compartir con ella los espacios de difusión y estudio. Más allá de las sujeciones notables que imponen las lecturas de los críticos de esta época sobre la LPN, más allá del imperativo moral, de la invasión de la psicología y el psicoanálisis sobre los textos, de la literatura infantil como "un hecho pedagógico" (1970, p. XIII; 1978, s/p), esta autora, como tantos otros, no piensa a la LAPN como la pariente pobre de la literatura sin adjetivos, sino como parte de esta, o en todo caso como un "género" (1957, p. 27) concebido como creador, fermental y estimulador (1978, p. 13), un género tan rico como otros géneros.

La experiencia de una lectura crítica de la crítica nos habla más del modo en que ese objeto de estudio se ha leído que del objeto en sí mismo que parece volverse difuso, escurridizo. En estos textos críticos leemos resonancias de ciertas tradiciones sobre el par infancia/ lectura que aportan y conservan, configuran un territorio, un campo emergente, en el que nuevos modos, nuevas representaciones del niño empiezan a trastornar sus basamentos y a reconfigurarlo.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1971). Campo intelectual y proyecto creador. En *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. En Bourdieu P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Couso, L. (2015). ¡Lee niño! Representaciones del niño como lector en La escuela de las hadas de Conrado Nalé Roxlo y en Las torres de Nuremberg de José Sebastián Tallón. IX Congreso Internacional Orbis Tertius. "Lectores y lectura". La Plata, 3, 4 y 5 de junio de 2015.
- Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura Infantil*. Buenos Aires: Libro del Quirquincho.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En Drucaroff, E. *Historia crítica de la literatura argentina: vol.11*. La narración gana la partida. Buenos Aires: Emecé.
- Garralón, A. (2016). *Historia portátil de la literatura infantil*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Goldín, D. (2001). La invención del niño: Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. En *Lectura y Vida*, año 22, nº 2, Buenos Aires, s/d. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2>
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Panesi, J (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En *Las operaciones de la crítica*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo-UNS.
- Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. En *Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, Rosario, UNR, p. 104- 115.
- Pardo Belgrano, M. (1978). *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Prieto, M. (2011). *Breve historia de la literatura Argentina*. Buenos Aires: Taurus.
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE.
- Sarlo, B., Altamirano, C. (2001). *Literatura/ Sociedad*. Buenos Aires: Edicial.
- Schultz de Mantovani, F. (1970). *Nuevas corrientes de literatura infantil*. Buenos Aires: Estrada.
- Schultz de Mantovani, F. (1959). *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Nova
- Schultz de Mantovani, F. (1978). Prólogo a la segunda edición. En Schultz de Mantovani, F.; Ponchansky de Bosch, L.; Ferro, B. (1968). *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Schultz de Mantovani, F. (septiembre, octubre, 1960). Tutú Marambá: juego y poesía. En *Revista Sur*, núm. 266, Buenos Aires, pp. 55-57.

V.V.A.A. (1979). *A Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Sur.
Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura 1977*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

[1] Esta investigación se inscribe en el plan de tesis La literatura en pugna. Los protocolos y las operaciones de la crítica que fundan y legitiman el campo de la literatura para niños en Argentina (1959-1976) para el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

[2] Siguiendo a Jorge Panesi (1998, 2001), entendemos por operaciones de la crítica a aquellas formalizaciones, explicaciones metodológicas que implican una toma de posición frente a otros textos o tradiciones críticas, discusiones teóricas.

[3] Fryda Schultz de Mantovani (1912-1978) fue una investigadora, escritora, crítica literaria y docente. Transitó por espacios en relación con la educación y la política a través del trabajo con su marido, Juan Mantovani, quien era pedagogo. Fue miembro del Comité de Colaboración de la Revista Sur y directora de la revista para niños *Mundo Infantil*, de gran importancia en los años cincuenta.

[4] “Lo emergente” es una de las interrelaciones dinámicas, de los elementos históricamente variados y variables de los procesos verdaderos de una cultura, propuestas por Raymond Williams (1976). “Lo emergente” da cuenta de los nuevos significados y valores, las nuevas prácticas, relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente.

[5] Tomamos el concepto de campo de Pierre Bourdieu ya que sus reglas de funcionamiento y circulación construyen un territorio específico en donde sus agentes – escritores, editores, ilustradores, críticos, mediadores, entre otros – generan y debaten posicionamientos. Un campo se circunscribe en la propuesta de Bourdieu a: “aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo” (1976, p. 136). El concepto de campo nos permite ubicar el corpus seleccionado en el sistema de relaciones que componen el contexto de producción. Ese sistema es determinante para comprender las condiciones específicas de producción y circulación de la LPN.

[6] Claudia Gilman en su trabajo *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina* (2003), propone la noción de época para denominar al bloque temporal que comienza en 1959 con el triunfo de la revolución cubana, y finaliza con el comienzo de las dictaduras que se sucedieron al golpe de Chile en 1973.

[7] María Adelia Díaz Rönner en su artículo publicado en la *Historia crítica de la literatura argentina* dirigida por Noé Jitrik da cuenta del corpus producido entre los años 1950 y 1976 en relación con las vertientes productivas, conservadora y popular, aportando datos, pero además componiendo un protocolo de lectura de la LPN (2000, p. 511-531). Anteriormente, en el ensayo *Cara y cruz de la literatura infantil*, María Adelia Díaz Ronner propone la categoría de “intrusión” para referirse a los diferentes arquetipos que dominan el discurso literario destinado a la infancia. Esto se debe a las concepciones artificiosas que ponen en juego los autores y que representan el discurso hegemónico (1988, p. 17). Las cuatro intrusiones más relevantes son: a) la psicología y la psicología evolutiva; b) la pedagogía y sus excesos; c) la ética y la moral; d) la moralización. En diversos pasajes de este ensayo de Schultz de Mantovani, las intrusiones aparecen definiendo el alcance de la LPN o en relación a su concepción. Por otro lado, si bien el punto de vista en torno a su objeto de estudio evoluciona hacia una mirada más abarcadora, algunas ideas que enlazan pedagogía, psicología y literatura infantil prevalecen, como veremos en el apartado final.

[8] Entendemos el concepto de formación cultural desde una perspectiva williamsiana como “aquellos movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, que tienen una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y que presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales.” (2009, p. 161). Las formaciones pueden ser literarias, artísticas, filosóficas o científicas y sus articulaciones son más amplias que la identificación con las instituciones, significados o sus

valores formales con los que se relacionan. Existen formaciones alternativas y formaciones dominantes, pero todas efectivamente variables y no reductibles en relación alguna función hegemónica.

[9] Por ejemplo, el grupo asociado al Instituto SUMMA en el que se inscriben los nombres de Martha Alcira Salotti, Dora Pastoriza de Etchebarne, Mercedes Lacava, María Cruz Oruz y, posteriormente, María Ruth Pardo Belgrano.

[10] No entendemos del mismo modo “literatura infantil” y “literatura para niños”. El adjetivo infantil, que en el uso coloquial tiene un valor peyorativo, significa etimológicamente “sin habla”, idea que asociamos con las sujeciones impuestas a un sujeto, el niño, a través de lo literario. Sobre esta diferenciación resulta significativo citar a Daniel Goldín: “En este sentido podemos adelantar que la evolución de la literatura para niños ha pasado de ser una literatura infantil, es decir una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura para niños que busca o propicia, de diversas formas, el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo. Para comprender la definición “simultánea” de la infancia y la literatura para niños es preciso atender los espacios en donde se establece el vínculo entre ambas, las estrategias y protocolos que los textos proponen, las formas en que se accede a los textos o relatos, las relaciones que éstos establecen o propician con otros discursos y entre los diversos actores sociales.” (2001, s/d)

[11] La reseña, escrita por Jaime Rest, aparece en el número 251 de 1968.

[12] José Sebastián Tallon es reconocido y rescatado por la mayoría de los estudios históricos sobre literatura infantil (Perriconi, 2012; Montes, 1990; Díaz Ronner, 1988, 2001) “como uno de los precursores de la poesía para niños, junto a Javier Villafañe, German Berdiales y Fryda Schultz de Mantovani. Sus poemas representan el mundo de los niños con sus propias reglas y códigos, y también, la nostalgia del adulto por ese mundo. El niño se construye como sujeto complejo con pensamientos y sentimientos que exhorta el mundo y que tiene una forma propia de estar en el mundo, relacionada con la creatividad y el juego...” (Couso, 2015)

[13] Los premios Hans Christian Andersen son entregados cada dos años, desde 1956, por el International Board on Books for Young People (IBBY) para autores e ilustradores.

Reconstrucción de la maravilla. María Teresa Andruetto

Rocío Malacarne

Rocío Malacarne es Profesora y Licenciada en Letras por la UNMdP. Se desempeña como docente en nivel secundario, terciario y universitario. Es socia de Jitanjáfora desde 2009.

María Teresa Andruetto, nacida en Arroyo Cabral, una ciudad ubicada a 167 kilómetros de Córdoba Capital, en 1954, en una familia de inmigrantes italianos, se crio en Oliva. Su Licenciatura en Letras Modernas cursada entre los años 1971 y 1975, la reposiciona en un campo académico que, aún en el silencio de la dictadura militar del '76, le permite años más tarde, en el CEDILIJ, observar críticamente la literatura para niños y jóvenes.

La figura de María Teresa Andruetto surge dentro de un colectivo mayor, nacido a comienzos de la década del '80, el Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (1983/1984), espacio en el que se desempeñara desde su conformación hasta el año 1995 -aunque en la actualidad aún se destaca como colaboradora- y su revista *Piedra Libre*, donde fuera secretaria de redacción hasta 1996.

La palabra maravillosa: de tradiciones y reescrituras

En esta presentación se da cuenta de la recuperación de lo maravilloso que realiza Andruetto. Este eje de su poética puede agruparse en tres grandes zonas discursivas organizadas a partir de topos comunes: una producción que elige situarse en Oriente, exclusivamente en Corea, Japón y China, de la mano de esta, una específica de Países Árabes, y, por otro lado, una de Europa occidental, vinculada con las recopilaciones francesas y alemanas y, en vínculo con éstas, la italiana, sobre la que se inscribe especialmente la escritora, manifiesta deudora de sus antepasados de ese país. Las diferencias no son significativas, sino que sobre esquemas comunes se perciben cambios que tienen que ver especialmente con la configuración del lugar sobre el que se presenta la historia y elementos culturales que las identifican; cada elección significa un cambio o adaptación mínima a especificidades geográficas, históricas, políticas, culturales, económicas y sociales de cada espacio elegido. Más allá de estas tradiciones, aquí se rescatan sólo algunas de sus publicaciones del género, centrándose en *Huellas en la arena*, *El anillo encantado*, *La durmiente* y *Había una vez*.

De mujeres y hombres que esperan

La estructuración en pares del cuento maravilloso conforma, entre otros, el par hombre/mujer, articulado por una relación amorosa. Los cuentos "Huellas en la arena" y "No es fácil encontrar una piedra", incluidos en la antología *Huellas en la arena*, "El anillo encantado", "Los nueve mirlos", "Olor a nardos", "Guijarros blancos, guijarros negros" y "De luz y de sombra", incluidos en *El anillo encantado*, y *El árbol de lilas*, se agrupan a partir de dicho eje; en todos hay dos personajes que se conectan en la narración: en algunos casos, a partir de la ausencia de uno de ellos, de la búsqueda o de alguna situación problemática que amenazara a la pareja. La representación de

la mujer adquiere nuevos matices en la poética de Andruetto, dándole un lugar distinto dentro del par trazado en relación al poder.

Sadha, la protagonista de “Guijarros blancos, guijarros negros”, “hermosa de toda hermosura” (Andruetto, 2010b, p. 31), se presenta al comienzo del cuento como contrapunto del sultán Talafú, quien la desafía a condenar o salvar de la muerte a su marido a partir de arrojar dos guijarros. Éste hace trampa para salir victorioso, pero sin prever que la mujer lo engañaría y terminaría siendo la vencedora, logrando que su marido -quien a lo largo de todo el cuento no aparece más que como una referencia- viva. La elección de la mujer como interlocutora y verdugo, justificada en la historia por el grado de maldad del sultán, ya revierte los roles en los que la víctima era una joven débil; pero, además, con sus acciones es que logra la victoria. El sultán ya no es “dueño de la vida y de la muerte” (p. 34), sino que el débil tuerce la arbitraria decisión por su astucia.

En “El anillo encantado”, Ifigenia, quien también se destacaba por su belleza, muere al comienzo del cuento, pero su presencia discursiva permanece, ya que el emperador, Carlomagno, enamorado de ella, olvida todos los elementos que le daban poder (dinero, caza, guerras y batallas) y queda en un estado de letargo tras la muerte de la joven. Bajo los efectos de un encantamiento, no puede actuar a lo largo de toda la historia por estar enamorado. Pero el objeto amoroso resulta ser un anillo que se compara con el lago de Constanza; cuando sacan la joya del cuerpo de Ifigenia, quienes se convierten en sus nuevos dueños terminan siendo enamorados de Carlomagno, hasta que cae a orillas del lago y el emperador se enamora de él, lugar por donde solía caminar la joven. La mujer es nombrada en la primera palabra del cuento, con su nombre, y, pese a sólo caminar y morir, logra desplazar al poderoso.

Geraldina, la protagonista de “Los nueve mirlos”,

Deseaba irse tras él [el carbonero]. Y el deseo se hizo grande. Más grande que el reino. Más grande que sus riquezas. Más grande que el amor de su padre. Lo siguió un amanecer, antes de que el sol desnudara las laderas, cuando hombres y animales dormían.

Nada se llevó. Atravesó corriendo el campo florecido. Iba con lo puesto. (Andruetto, 2010b, p. 17)

La huida y renuncia de esta heroína la reconfiguran en la estructura de muchos cuentos de hadas (Propp, 2011) que esperan como función, entre otras, una boda para el desenlace: “El héroe se casa y asciende al trono” (p. 83). Quien tuerce lo establecido, en este caso, es la mujer, que deja los tradicionales castillos y riquezas de lado en busca del hombre a quien ama, con quien convive y tiene hijos, en medio de la pobreza material.

Otra princesa es la hija de Almanzor, Halima, en “Olor a nardos”, quien es encerrada, “como a la bella Rapunzel” (2010b, p. 45), por un rey otomano invasor del califato de Bagdad. La descripción física la presenta como bella, “Tenía la piel suave. Y el pelo negro. Y olía a nardos. (...) piel de seda con brillo de luna, / aquel pelo tormentoso, / aquellos ojos negros.” (2010b, 45-49 pp.). El rescate del encierro se concreta mucho tiempo después, cuando su figura estaba avejentada y conservaba sólo el olor a nardos. En este caso, la reconfiguración se da a partir de la vejez, presentando a una mujer arrugada y con pelo blanco. La búsqueda de la mujer para, como en la función del cuento anterior, concretar el designio de la boda, se actualiza al corromperse el cuerpo femenino.

En todos los casos mencionados, la contraposición entre el hombre y la mujer, otorgándole a ésta un rol protagónico, establece un vínculo, como lo reconoce Connell (1995), con la diferenciación entre géneros, producto social e histórico relativamente reciente: lo femenino se construye a partir de lo masculino, y a la inversa.

La investigación histórica sugiere que aquello fue así en la propia cultura europea antes del siglo dieciocho. Las mujeres fueron ciertamente vistas como diferentes de los hombres, pero en el sentido de seres incompletos o ejemplos inferiores del mismo tipo (por ejemplo, tienen menos facultad de razón). Mujeres y hombres no fueron vistos como portadores de caracteres cualitativamente diferentes; esta concepción también formó parte de la ideología burguesa de las esferas separadas en el siglo diecinueve. (p. 2)

La reconfiguración genérica que hace Andruetto tiene que ver con esta construcción antitética que funciona simultáneamente, de ahí el par necesario en los relatos mencionados. Así, la cuestión del género no se relaciona con los personajes maniqueos clásicos de los cuentos de hadas, que se definen a partir de la fealdad y la belleza, la maldad o la bondad, sino que instaura nuevas modulaciones en la literatura para niños (LPN) de nuestro país.

La imagen de mujer abnegada puede reconocerse, también, en “La bella durmiente del bosque” (Perrault), ya que lo femenino se reduce a un cuerpo físico casi inerte que nace, crece, y al cumplir años, queda dormido hasta el despertar gracias a un hombre: la espera de que se cumpla un hechizo, al comienzo, y la espera de que alguien lo deshaga, son los dos momentos estructurales y, en ambos, la protagonista depende, en silencio, de un elemento externo que la ayude a resolver el conflicto. En los paratextos de *La durmiente*, un libro álbum de Andruetto e Itsvansch, se establece un diálogo intertextual con este cuento maravilloso. En su contratapa se observa una sugerencia editorial: “Desde 6 años”. En relación con esto, Bourdieu habla de que “un libro jamás llega al lector sin marcas. Está marcado en relación con sistemas de clasificación implícitos.” (2018, p. 268); es decir, que esos índices ya determinan protocolos de lectura que ubican a Andruetto, y específicamente a este libro, dentro del campo de la LPN.

Pero, esta recomendación etérea se amplía apenas descubiertas las primeras páginas. En esta versión hay una princesa rica, pero no un príncipe azul y, por lo tanto, tampoco existen besos que despiertan, sino revoluciones que lo hacen por medio del sonido del pueblo (“trompetas. Y tambores. Y arcabuces. Y cañones”. Andruetto, 2010a, p. 30).

El recorte etéreo realizado en la primera edición de Alfaguara da cuenta, a su vez, de determinada representación de lo femenino en vínculo con los cuentos de hadas que tiende a asociarlo con la niñez; el mercado parece necesitar servirse de eso. Estos índices, si bien pueden resultar útiles en ocasiones, en otras, suelen funcionar como barreras que dificultan una circulación libre de los chicos en la lectura, ya que ellos se convierten en censores que valoran de acuerdo a dichos parámetros ajenos al relato; por eso la necesidad de la “literatura sin adjetivos” (Andruetto, 2009).

El epígrafe de José Antonio Martín, “Había una vez una princesa/ a quien despertó, no el beso/ de un príncipe, sino una revolución” (2010a, s/n), ya posiciona a esa durmiente desde antes de comenzar la lectura. “Los textos de Andruetto hablan de otros, con otros y hablan también sobre ellos mismos, sobre cómo están hechos. Este procedimiento de reescritura y versiones de otros textos (...) encarna esa

“vocación de no desperdiciar nada” que la autora dice tener.” (Stapich, Troglia, 2013, p. 93). Esta relación dialógica e intertextual (Genette, 1989) retoma, una vez más, la importancia de la oralidad explicitada por la escritora: se recuperan palabras de la tradición familiar personal e íntima, pero, al mismo tiempo, discursos del orden social y del campo literario; un texto de Andruetto es una zona de entrecruzamiento.

Este libro álbum, además, es atravesado por imágenes de Istvansch que incorporan pinturas de Velázquez, Murillo, Delacroix, fotografías y artículos de revistas bajo títulos como “Máscaras de belleza”, “Alegría y color en los repasadores”. Es decir que el personaje femenino ya no representa el estereotipo de los cuentos de hadas clásicos, sino una nueva mujer, alguien que da cuenta del hambre de un pueblo, de las injusticias sociales, porque “No fue como dicen los cuentos.” (2010a, s/n). Así, la relectura que propone este cuento se presenta como un movimiento capaz de reactualizar sentidos.

De esta manera, en este libro álbum, se muestra un contrapunto con otras mujeres que han circulado en ciertas representaciones como las de las revistas femeninas de los años ‘50 y el cine, por ejemplo. “Vive emancipada, pero... ¿es feliz?”; “A la lima y al limón / que no tiene quien la quiera... / a la lima y al limón / te vas a quedar soltera...”; “Alegría y color en los repasadores”, “El dormitorio de la jovencita” (Andruetto e Istvansch, 2010a, s/n), entre otras frases que resuenan en las imágenes. Claramente, la figura de la durmiente que se cubre los ojos en la tapa del libro da cuenta de un posicionamiento de los autores; parece ser una oportunidad de revisar críticamente esas imágenes de lo femenino, aún presentes actualmente en torno a lo bello.

A nivel discursivo, la imposibilidad de definir claramente la pertenencia a un género determinado, en este caso la narrativa o la lírica, no sólo es reconocible en sus textos, sino que la propia Andruetto se ha pronunciado en fronteras sin clara delimitación en numerosas reflexiones (2009). En textos que podrían pensarse inicialmente como cuentos se presentan recursos propios de la musicalidad de la poesía, como las repeticiones de palabras y de estructuras sintácticas, las retahílas, las anáforas, la diseminación y recolección de elementos, entre otros recursos que densifican el lenguaje y se vinculan íntimamente con estructuras de la tradición oral. Este trabajo sobre el lenguaje provoca una oscilación entre lo dicho y lo sugerido, ya que, también, el silencio y la elipsis resultan una constante en la poética de la autora.

La ausencia de paratextos u otros indicios que anticipan o condicionan la lectura en clave de género, refuerza la dificultad de definir su producción a partir de estas variables. *La durmiente* se observa espacialmente como un poema recién al final del libro, cuando se reúnen todos los versos antes presentados de manera aislada en la doble página. En este sentido, aunque con matices distintos, resulta operativa la imagen de “las plumas del ogro” recuperada por Montes (2005) de los cuentos maravillosos tradicionales al hablar de lo extraño en la literatura para niños y la lectura; en Andruetto no se debe pensar en lo esperable, respecto a convenciones preestablecidas, sino que en su poética lo que se puede prever es esa zona de tránsito entre formas y discursos, como su escritura en capas (Andruetto en Sorín, 2011) que densifica y complejiza aún más la escritura, como una práctica cuidada y artesanal.

La doble lectura posible, del texto de Andruetto y de las imágenes de Istvansch, se imbrica en un aparato de recepción (Alvarado, 1994; Genette, 1989) que trasciende las líneas y resemantiza el género maravilloso ya desde este soporte de lectura particular (Chartier, 1994). Al respecto, el propio ilustrador afirma que

Así apareció la mezcla de dibujo de línea con pincel sobre papel vegetal, que permite traslucir los recortes y collages pegados debajo. El dibujo refiriendo al texto, el collage armando una trama a partir de fragmentos de fotos y noticias tomadas de viejas revistas, los recortes de cartulina de colores creando un efecto de ensueño y relativizando todo. Creo que vimos el álbum `hecho a cuatro manos`, como decís, cuando apareció ese `texto` de la mujer, por detrás del texto. (2011, p. 23)

Nuevamente, el género y la figura femenina cobran protagonismo y resultan estructurantes en la poética de Andruetto. Posicionarse dentro de la tradición infantil relacionada con lo maravilloso manifiesta un contrapunto que le sirve para habilitar nuevas figuras de lo femenino, donde la mujer se presenta de forma independiente, con una autoridad discursiva que le permite tener voz y articular relatos, como en el caso de las protagonistas de *Había una vez*, ese relato enmarcado donde se articulan cuentos de mujeres que contaban cuentos.

Las recuperaciones discursivas de la literatura de Andruetto son pensadas como un remolino (Andruetto, 2009), que retoma rasgos y características propios de los relatos maravillosos, en la tarea de narrar a los niños; determinada concepción de lo maravilloso y la infancia parecen estallar y reacomodarse en nuevos universos de significación. Esta tarea de reacomodar la reconoce en el mismo libro de ensayos:

Me gusta –decía- trabajar a partir de ese material desechado, la literatura moralista que nutrió durante muchos siglos el narrar en los pueblos. En los cuentos de *El anillo encantado* partí a veces de historias un poco aleccionadoras (el amor vale más que las diferencias de clase, o se puede ser feliz sin tener nada) y, como quien hace pátinas sobre un mueble nuevo hasta convertirlo en viejo, caminé hacia ese pequeño libro. En algunos casos tomé una historia de base y fui alejándome de los rasgos de oralidad que tiene la literatura popular, distanciándome de lo folclórico en el tratamiento, a partir del trabajo con el lenguaje. En otros casos, la historia es inventada y el trabajo fue hacer que pareciera antigua, como quien hace pátinas sobre un mueble nuevo para avejentarlo. (Andruetto, 2009, 70-71 pp.)

Había una vez (2012a) podría, en este sentido, funcionar como relato estructural de este aspecto de su poética, ya que presenta estas escenas mencionadas: nueve mujeres misteriosas, lejanas, que creían en los cuentos, y tanto creían que los contaban a un gran Señor; “Cuentos de mujeres que contaban cuentos. Y él, fascinado, fue dejando la tarea de matarla para el día siguiente y el siguiente. Y así fue que, esperando morir, ella contó más de mil cuentos. Y en esos cuentos vivió para siempre” (Andruetto, 2012a, s/n). Cada uno de los personajes femeninos enmarca desde la narración el relato de otra mujer, teniendo como eje a Scheherezade, en forma intertextual con las historias de *Las mil y una noches*.

La recuperación de la cultura oral se manifiesta con el acto de recordar desde la escritura y, de esta manera, dejar huella. “Las palabras son sonidos. Tal vez se las `llame` a la memoria, se las `evoque`. Pero no hay dónde buscar para `verlas`. No tienen foco ni huella (una metáfora visual, que muestra la dependencia de la escritura), ni siquiera una trayectoria. Las palabras son acontecimientos, hechos.” (Ong, 1997, p. 38). El corpus seleccionado oscila, de esta manera, entre el

acontecimiento y la huella: historias y formas discursivas que son recuperadas por Andruetto en sus textos literarios, en los paratextos de algunas ediciones.

La oralidad también se encuentra manifiesta en *Había una vez*, que resulta estructural en este aspecto de su poética, ya que el personaje femenino es quien articula temporalidades distintas a partir del acto de narración.

El intertexto con *Las mil y una noches* se manifiesta, además, en las ilustraciones de Claudia Legnazzi para la edición de *CalibroscoPIO: cúpulas y guardas islámicas*, mujeres con velos y la tipografía del título dan territorialidad a la indefinición de todo relato maravilloso con su fórmula “Había una vez, en un país lejano” (2012, p. 2). El cronotopo (Bajtín, 1999) del comienzo otorga permanencia al relato y sirve para actualizar el género: los abusos hacia la mujer, presentes entre otros en *Barba Azul* y *Caperucita roja* (Perrault), como ejemplos paradigmáticos en los que se podrían analizar las moralejas de Perrault que advertían a las mujeres acerca de posibles ataques de los hombres en la Francia de los siglos XVII y XVIII, son revisitados y resignificados generando un cambio en la figura femenina, que en el texto de Andruetto cumple el rol central al ser discursivamente, a través del relato enmarcado, la garante de narrar atemporalmente: “Y en esos cuentos vivió para siempre”. El rey Schahriar es el “asesino en serie más célebre en la historia de la humanidad” (Zipes, 2014, p. 121) y sirve como contrapunto de Scheherezade; si bien es quien mata, también su figura enmarca el acto de contar, se narra a partir de él y las noches en las que escucha. Aquí, sucede algo similar que en “(...) los cuentos de tradición oral, que no estaban dirigidos especialmente a los chicos, [y] descubren [entre muchos otros dispositivos y prácticas medievales] las relaciones de poder, la ideología dominante y la desprotección infantil” (Fernández, 2014, p. 89). La recuperación de la imagen de la mujer, discursivamente más importante que la del hombre, pone en cuestión ciertas representaciones de lo femenino vinculadas con el silencio y la abnegación.

Revisitar el género maravilloso, en este caso, consiste en la recuperación de un caso literario en el que la figura de la mujer es central y que se contrapone con ciertas representaciones femeninas presentes en las recopilaciones de los Grimm o Perrault -como los recopiladores más difundidos de la literatura europea para niños de los siglos XVII, XVIII y XIX- y que asociaban a la mujer con el silencio o la ausencia. En el texto de Andruetto, además de que la mujer cuenta, como en el original oriental, se multiplica en otros personajes femeninos y vive para siempre; como refiere Valeria Sardi,

Un recorrido por la obra de María Teresa Andruetto nos presenta otra configuración de la mujer, ya que esta autora aborda la figura femenina a partir de la presentación de modelos alternativos para confrontar con aquellos naturalizados por la cultura y reforzados, en la actualidad, desde los medios de comunicación masiva y las industrias culturales destinadas al público infantil. En sus textos, las mujeres habitan la feminidad desafiando la desigualdad entre los géneros, confrontan con los mitos arraigados en torno a lo femenino y hacen oír su voz para cuestionar o discutir la pervivencia de estereotipos en torno a ellas. (2015, p. 163)

En “Huellas en la arena”, Suraqadima, mujer de Ramadán, no logra sobrevivir como Scheherezade, y es asesinada por el hombre. Pero quien cuenta el asesinato es ella misma, metaficcionalmente; al final de la historia ella narra un cuento idéntico a su huida con el hombre por el desierto: “Cuenta esa historia que nace, sin que sepa

por qué, de sus labios y mira al amado a los ojos. Y entonces el amado la mata por segunda vez.” (Andruetto, 2007, p. 6). Es decir, que la estructura recursiva le permite seguir viviendo discursivamente al personaje femenino, quien es el que tiene el poder de narrarse a sí mismo, a su amado, su huida y hasta su propia muerte que, en forma espiralada, se volverá a repetir.

En otro sentido, el par hombre/mujer se vincula en relación a la espera en dos cuentos de Andruetto: “De luz y de sombra” y *El árbol de lilas* tienen como centrales a un hombre que espera a una mujer, en el primer caso, y una mujer que, de la misma manera, espera a un hombre, en el segundo. Dentro de la tradición de lo maravilloso, el acto de esperar es una recurrencia: alguien espera de otro que acabe con un encantamiento -a partir de un beso o una gran hazaña, por ejemplo-; una princesa espera de un príncipe que se case con ella; un grupo de personajes esperan que un héroe resuelva un conflicto (Propp, 2014).

En el primero de los cuentos, el que espera es un hombre, sentado en una plaza. Este estado resulta hiperbólico, ya que se extiende temporalmente, efecto logrado por Andruetto a partir de construcciones anafóricas, repeticiones y estructuras paralelas que refuerzan desde lo sonoro el aspecto semántico. Tamaña espera no le permite ver que su amada se encontraba cerca suyo. En *El árbol de lilas*, el “espero” de un hombre encuentra a su interlocutor femenino y se transforma en el “Te espero” del final del cuento (2008). “No es fácil encontrar una piedra”, incluido en la antología *Huellas en la arena*, narra también una búsqueda, pero, en este caso, de una piedra. Aquí, un hombre deja la ciudad y parte hacia el campo, donde además de la piedra observa la naturaleza detenidamente (el sol, la luz, el agua de su llanto) y se detiene en un tiempo de espera similar al par anterior.

En estas recuperaciones del género maravilloso, propio de la tradición popular, María Teresa Andruetto actualiza y legitima, de esta manera, la literatura folclórica dentro del campo de la LPN, dando nuevos matices a la figura de lo femenino y su vínculo con lo masculino, y a la oralidad, como una forma de memoria.

Referencias bibliográficas

Literaria

- Andruetto, M. T. (2007) *Huellas en la arena*. Buenos Aires: Sudamericana.
Andruetto, M. T. (2008) *El árbol de lilas*. Ilustraciones de Menéndez, L. Córdoba: Comunicarte.
Andruetto, M. T. e Istvansch (2010a). *La durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara
Andruetto, M. T. (2010b) *El anillo encantado*. Buenos Aires: Sudamericana.
Andruetto, M. T. (2012) *Había una vez*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Teórica

- Alvarado, M. (1994) *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
Andruetto, M. T. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
Bajtín, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
Bourdieu, P. (1983) *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
Chartier, R. (1994) *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
Connell, R. (1995) La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y Olavarría, J. (Eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, pp. 31-48, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24. Traducción de Oriana Jiménez.

- Fernández, M. (2014) *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Genette, G. (1999) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Montes, G. (2005) "Las plumas del ogro. La importancia de lo raro en la lectura". En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. núm. 165. 12 de octubre de 2005. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>
- Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panesi, Jorge (2001). "Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". En *Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, Rosario, UNR, p. 104- 115.
- Propp, V. (2014) *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Akal.
- Sardi, V. (2015) "Lecturas en conflicto: miradas sexo/genéricas en torno a un corpus de textos de María Teresa Andruetto" En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; Nº. 1, diciembre de 2015. ISSN (en línea): 2525-0493. 159-176 pp.
- Sorin, V. (2011) "Andruetto/Istvansch de ojos abiertos". Reportaje. En *Cultura LIJ. Reflexiones sobre la literatura infantil y su cultura*. Año 2, núm. 10, marzo-abril 2011. 22-26 pp.
- Stapich, E. y Troglia, M. J. (2013) "María Teresa Andruetto: una poética de la desobediencia". En Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Zipes, J. (2014) *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ponencias Turno Tarde

Mesa 6: Lecturas críticas II

Comentarista: Marianela Valdivia⁶

1. Bustamante, P., "L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial".
2. Fuertes, C., "Una aproximación a las prácticas de buena enseñanza".
3. Girardin, C. y Retamal, M. P., "Un hilo de agua en la tierra seca de la historia: la novela histórica en tercer ciclo de la escuela primaria".
4. Hidalgo Rosas, S. "Defender la palabra como una trinchera. Sobre adaptaciones en la literatura para la infancia".

Ante el hastío, la angustia, el dolor, el desconcierto de un grupo humano -de un auditorio, por modesto que sea- hay siempre alguien dispuesto a construir un relato, un mundo de palabras que engaña o consuela, que abriga y demora la destrucción, que salva de la locura y el desamparo, o los provoca.
Andruetto, 2015

La selección de textos literarios, su circulación en la escuela, los modos de leer que se habilitan o clausuran a partir de los diversos tipos de mediación (del mercado, del Estado, de los editores, de los escritores, de los docentes) son los ejes que enmarcan estos trabajos.

Las colecciones distribuidas en las escuelas a lo largo y ancho del territorio argentino en el marco de políticas nacionales en torno al libro y la lectura (2003-2015) son el foco de dos trabajos que se preguntan qué representaciones de infancia atraviesan dicho corpus, cuáles son sus alcances e implicancias en la conformación del canon escolar, en la formación de lectores críticos, en la merma de desigualdades.

Otros dos trabajos reflexionan acerca del discurso literario para niños a partir del análisis de diferentes textos. Por un lado, los cruces y tensiones entre las historias y la Historia. Por otro, los clásicos y las adaptaciones. Ambas propuestas presentan una lectura crítica y pormenorizada de los textos, propia de todo mediador que no menosprecia a los lectores, y exhortan a pensar una infancia fuera del corral, al decir de Graciela Montes (1990), con derecho al acceso a objetos culturales que los desafíen y ensanchen su frontera indómita (1999).

Finalmente, un recorrido por diversas concepciones de "buena enseñanza" dan luz a las prácticas de una docente de Literatura en un contexto particular como lo es el Secundario para adultos. Este recorte conceptual invita a visitar cuestiones

⁶ Es Bibliotecaria Escolar y Bibliotecaria Documentalista (UNMdP). Se desempeña como tal en instituciones educativas y forma parte del equipo docente de las asignaturas "Literatura infantil y juvenil", "Teoría de la lectura" y "Administración de unidades de información" en la UNMdP, donde investiga en el grupo "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II", dirigido por la Dra Carola Hermida. Es socia de Jitanjáfora desde el año 2009 y entre otras acciones participa del voluntariado "Puntos de lectura".

didácticas y tensiones sociales, políticas e históricas que atraviesan todo acto educativo.

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

L.I.J. y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial

Patricia Beatriz Bustamante

Patricia Bustamante es Profesora Adjunta a cargo de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil. Profesora Asociada a cargo de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Escuela de Letras, Universidad Nacional de Salta. Dirige proyectos de investigación sobre literatura, formación de lectores y prácticas docentes. Entre otros, ha publicado: Puentes...entre lectores y lecturas (Coordinadora), Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta (Coordinadora), Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado (en coautoría), Caleidoscopio. Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas; Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura. Universidad Nacional de Salta. ptrcbustamante@gmail.com

Resumen

Pensar la educación literaria nos interpela en varios sentidos: la selección de textos y autores (que lleva- necesariamente- a la discusión del canon) las estrategias didácticas, la formación del lector, entre otras. En estas discusiones, no es menor la cuestión de la presencia material de los textos en las escuelas, en tanto el canon literario disponible juega un papel central en los procesos de canonización y en las prácticas de lectura.

Resulta evidente la responsabilidad del Estado en la distribución de bienes materiales y simbólicos. Las políticas públicas de lectura constituyen una concreción de esta responsabilidad y abarcan tanto el desarrollo de planes estratégicos de formación de lectores como las entregas sistemáticas de textos. En ese sentido, nos interesa poner el foco de esta reflexión en las políticas de dotación de colecciones literarias desarrolladas durante el período 2010-2015 y sus posibles efectos sobre el canon literario escolar.

Para hacerlo, revisamos, en general, las políticas de lectura llevadas a cabo entre los años 2000 y 2015 y, en particular, los procesos de selección, la constitución de los acervos, la presencia de autores de las literaturas argentinas, los textos incluidos en las bibliotecas literarias distribuidas en las escuelas argentinas entre 2012 y 2015 y las discusiones registradas en torno de ellos cuando llegaron a las instituciones.

Pensar la educación literaria nos interpela en varios sentidos: la selección de textos y autores (que lleva- necesariamente- a la discusión sobre el canon), las estrategias didácticas, la formación del lector, entre otras. En estas discusiones, no es menor la cuestión de la presencia material de los textos en las escuelas, en tanto la disponibilidad juega un papel central en los procesos de canonización y en las prácticas de lectura. Por ello, nos interrogamos acerca del canon escolar y sus relaciones con la disponibilidad material de los textos en el marco de las políticas públicas de provisión de libros. Nos preocupa –básicamente- problematizar los criterios de selección con que se incluyen autores y títulos propuestos por el mercado

editorial y preguntarnos acerca de la potencialidad de éstos para traccionar del canon escolar.

Como parte de las políticas desplegadas por el Ministerio de Educación de la Nación, la provisión de dotaciones de libros se atendió desde diversos planes y programas, en tanto la lectura se definió como prioridad y las políticas de lectura se comprometían –según los acuerdos de los jefes de estados- a garantizar “los mecanismos de financiamiento y organizativos para la disponibilidad de libros y otros materiales de lectura que permitan a la población el acceso a la cultura escrita” (la XIII Cumbre Iberoamericana realizada Santa Cruz de la Sierra, en el año 2003).

Estos acuerdos tienen, obviamente, diversos grados de concreción en el país y pueden ser objeto de distintos enfoques y análisis. El primer antecedente de políticas nacionales de provisión de libros con cobertura nacional se registra con el Plan Social Educativo, entre 1993 y 1999. A partir de 2004 el Programa Global de Adquisición de Libros (2004–2006) fue gestionado por el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE, 2004 y 2007- Florencia Finnegan y Adriana Serulnikov, 2016). En 2010 emprende la tarea la Dirección Nacional de Políticas Socieducativas, a través de la conformación de Comisiones Asesoras Nacionales. La operatoria contempló la adquisición en el mercado editorial de libros de texto, literarios y de consulta, a partir de una selección realizada por comisiones de expertos. Es ésta la etapa que nos interesa estudiar para reflexionar acerca del posible impacto que estas políticas educativas podrían tener en el campo curricular para la didáctica de la literatura, en tanto en los procesos de constitución del canon literario escolar se entrecruzan prescripciones curriculares, decisiones profesionales y personales de los docentes y la disponibilidad material de los textos, como “canon disponible” (Fowler, 1988; Bombini, 1996; Piacenza, 2001)

Las políticas de provisión del estado estarían garantizando cierta disponibilidad material de los textos literarios. Nótese el potencial, en tanto la noción de disponibilidad material de los libros de literatura debe relativizarse en línea con la disponibilidad simbólica, a través de la cual los sujetos se sientan habilitados e interpelados para su lectura. Por ello, entendemos, además, que otra variable fundamental a considerar es la formación inicial y continua del docente como mediador de lectura.

En efecto, distintos estudios sobre impactos de las políticas públicas de lectura en la provincia de Salta (Bustamante et al, 2012) nos ponen frente al hecho de que la existencia material de los libros no conlleva necesariamente su circulación y/o la habilitación en términos simbólicos para que los sujetos se apropien de su lectura. Inciden en ello la propia biografía lectora de los docentes, la educación literaria recibida no sólo en su trayectoria escolar sino también en su formación docente, su formación teórica y estratégica como mediador de lectura, entre otras cuestiones. Por esto, resultan por lo menos polémicas las decisiones de entrega de libros sin el acompañamiento de políticas de lectura que entiendan a ésta como práctica sociocultural y de políticas de formación docente continua que acompañen las decisiones didácticas en torno de las bibliotecas recibidas. Sin embargo, es evidente

la importancia que tienen las entregas de libros –en el formato de bibliotecas/colecciones escolares, organizadas con cierta lógica de *corpus*- para la vida de las instituciones educativas. Por ello, resulta fundamental para la investigación analizar las colecciones distribuidas en relación con su circulación y los posibles efectos de estos corpus en la constitución del canon escolar durante los próximos años.

La lectura de las “Bases para la selección de colecciones literarias destinadas a adolescentes y jóvenes que concurren a la educación secundaria” de 2010 da cuenta de un interesante proceso: la convocatoria a las editoriales para presentar los títulos que ofrecerían para las compras estatales y la constitución de una Comisión Asesora Nacional (en adelante CAN) -conformada por representantes de las distintas provincias- para la lectura y selección de los textos y armado de las colecciones. Con ello, se amplió la gestión de las políticas públicas en tanto los encargados de la selección provenían de sectores y formaciones diversas y no se trató solamente de funcionarios educativos centrales y/o de asesores procedentes de la academia.

La amplitud de la convocatoria -tanto en términos de editoriales, géneros y subgéneros como de responsables de la selección- tiene su correlato en el corpus distribuido como “Colección de obras literarias de nivel secundario”. En esta oportunidad nos abocaremos a realizar un paneo descriptivo/analítico sobre los títulos y autores del recorte “literatura argentina” existentes en la colección, especulando acerca de sus posibles diálogos con la educación literaria y el canon literario escolar.

Lo primero que nos llama la atención es el evidente énfasis puesto en la invariante genérica de la colección. Si bien el análisis de las “Bases” antes citadas da cuenta de cierta labilidad en el criterio de tipologización -en el que se entremezclan clasificaciones genéricas (narrativa, teatro, poesía) con cuestiones temáticas (“viajes, humor, misterio”...), otras provenientes de los recortes de las literaturas nacionales (“teatro argentino, latinoamericano”, etc.) y/o con los enfoques historiográficos (por ejemplo, “literatura siglo XX”)- interesa resaltar la innegable voluntad de la convocatoria para ampliar el canon de lecturas que se pondrían en circulación en el mundo escolar desde la política de dotación del Estado. Ello se tradujo en una colección escolar que incorpora no sólo textos narrativos, sino también muchos de teatro, poesía, novelas gráficas, historietas y libros álbum. Puede inferirse el objetivo de sostener/fortalecer en las bibliotecas escolares el canon literario escolar en tanto se incluyen en la colección títulos y autores altamente canónicos para la escuela secundaria argentina, como *Martín Fierro*, (aunque en la versión ilustrada por Fontanarrosa) o *El matadero* junto a otros provenientes de circuitos no canónicos, como la literatura juvenil o la novela gráfica.

Entendemos el campo cultural como un espacio *poblado de galaxias textuales* (Barei, 1993), en el que reconocemos *fuerzas gravitacionales* y *fuerzas nucleares*. Desde el punto de vista de las *fuerzas gravitacionales* (Barei, 1993) -entendidas como aquellas que tienden a atraer a los textos entre sí- encontramos títulos como *La saga de los confines* de Liliana Bodoc, *Dragón* (Gustavo Roldán) y *Las mil y una noches argentinas* (Draghi Lucero) Éstos dan cuenta de fluidos diálogos con la tradición

literaria del *fantasy* en tanto existencia de mundos paralelos, con diversas cualidades oníricas junto a una serie de datos que subvierten el género, en el sentido propuesto por Jackson (1986). Así, por ejemplo, en el caso de *La saga de los confines*, el traslado de los escenarios lejanos -típicos de la épica fantástica- al escenario americano, junto a la densidad poética de Bodoc constituyen dos de las apuestas más fuertes de esta selección. Resulta fundamental señalar que la biblioteca incluye los tres tomos de la saga. Con ello se favorece la oportunidad de emprender -en las escuelas- itinerarios completos de lectura de literatura fantástica al tiempo que se confía en lectores dispuestos a recorrer mundos complejos, con extensas genealogías y escenarios diversos como los que ofrecen las sagas en general y la de Liliana Bodoc en particular.

La construcción de la memoria social, junto a la problematización de una serie de representaciones del “otro” cultural pueden rastrearse en textos como *El oscuro* (Daniel Moyano) *Memorias de Vladimir* (Perla Suez), *La casa de los conejos* (Laura Alcoba), *Una sombra donde sueña Camila O’Gormann* (Enrique Molina), *El desertor* (Marcelo Eckhardt), *Los que llegamos más lejos* (Leopoldo Brizuela), *Como si no hubiera que cruzar el mar* (Cecilia Pisos) y *El león rendido* (Eduardo González) En la selección enunciada relevamos la coexistencia de voces del centro y de la periferia de la literatura nacional, junto a textos provenientes del recorte “literatura infantil y juvenil”. La plurivocidad de lugares de pertenencia de los autores, lugares de enunciación de los relatos y de ámbitos de circulación en el sistema literario argentino permiten reconocer en la colección descrita una fuerte provocación a la educación literaria en la escuela secundaria argentina en tanto la construcción monológica del canon literario escolar en torno de la consolidación de la nacionalidad -ocurrida a través de la operación nacionalista de Ricardo Rojas - se ve interpelada por la inclusión de estos títulos en los que se inscriben voces y prácticas culturales históricamente silenciadas.

En el género teatral registramos – entre otras- la presencia de antologías que recogen las obras pertenecientes a “Teatro Abierto”. El ciclo “Teatro abierto” constituyó un hito en la historia socio-cultural de nuestro país, que fue descrito como un “teatro bajo vigilancia” (Giella, 1991). El movimiento cultural “Teatro Abierto” nace, se representa y desarrolla en el marco de la etapa final de la dictadura argentina y el comienzo de la democracia (1981-1985) La censura, las condiciones sociopolíticas, la existencia de “listas negras” de actores y escritores que no podían trabajar, las desapariciones, todo había cercado la actividad creativa, con lo cual, la primera búsqueda del movimiento de teatro independiente fue una toma de posición que le permitiera burlar estas condiciones y avanzar en la producción de un fenómeno artístico que, sin resignar el hecho estético, adviniera en una denuncia de la opresión social que se vivía. Su inclusión en una biblioteca escolar, treinta y cinco años después del fenómeno compone un escenario que interpela a docentes y estudiantes en el ejercicio de lectura de un género y unos textos fuertemente metafóricos e imbricados en la memoria social y cultural del país y, por lo tanto, desafían a repensar la educación literaria desde la perspectiva de la lectura como práctica social. Leer

teatro, como afirma José Sanchis Sinisterra (2002) permite asistir a una representación imaginaria, es decir

leer teatro es poner en escena: el lector es un director virtual. La perspectiva del autor supera la idea escolar de la lectura/interpretación del teatro en la escuela como medio para favorecer la oralidad y el manejo del cuerpo y se adentra en un desafío que implica no sólo tener “sentido escénico, sensibilidad e imaginación escénica” sino, sobre todo, en ser un lector capaz de percibir la simultaneidad y la interacción de todos los sistemas de signos que están ahí, funcionando, aunque el discurso textual no los focalice o ni siquiera los mencione (p. 237)

La inclusión de una variada selección de textos teatrales en la colección descripta permite leer otra invitación para la educación literaria en el país: la formación de un lector que vaya más allá del género narrativo como el más remanidamente transitado en el curriculum para instituirse como un lector “paragramático”, al decir de Barthes (1994):

Imaginarnos un lector total –es decir, totalmente múltiple, paragramático– tiene quizá la utilidad de permitirnos entrever lo que se podría llamar la Paradoja del lector: comúnmente se admite que leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable, pero acumulando decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, retirando el freno que es el sentido, poniendo la lectura en rueda libre (que es su vocación estructural), el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica: finalmente, y no decodifica, sino que sobre-codifica; ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente: él es esa travesía... (48-49 pp.)

Para finalizar, quiero realizar una mención al sector de historietas. En nuestro país, la historieta ha vivido una historia de resistencia, de silencios y olvidos. Silencios y olvidos que tuvieron mucho que ver con la situación de producción de un género con frecuencia circunscripto a sectores de cierto poder adquisitivo. Nacida como un género de consumo popular y mirada por la crítica especializada y la escuela como un género menor, la historieta se constituyó como un discurso “otro” y desde los márgenes tensionó el canon escolar. El consumo masivo de los inicios se vio afectado históricamente por diferentes factores económicos que dificultaron la producción y la edición en nuestro país, lo que ocasionó en muchos casos el exilio de los creadores y el repliegue de los lectores. Afirma Laura Vázquez (2004) en Tebeosfera:

La concentración de la comercialización de revistas en sectores sociales medios y altos es una característica del desarrollo del desplazamiento

creciente del consumo hacia capas con mayor capital dinerario. Esta focalización socioeconómica (en la que juegan un papel fundamental las empresas anunciantes) ha implicado también una segmentación cultural, en términos de géneros, temáticas, diseños gráficos, impresión, etcétera. No es un dato menor el hecho de que la pérdida de capacidad de gasto de los sectores populares tiene implicancias directas en aspectos sociales culturales y educativos, en tanto se reduce la práctica de la lectura en amplios sectores de la población (s/p)

Introducir títulos como *MortCinder* (Oherterheld- Breccia), *La mano del muerto* (Lalia), *Perramus* (Breccia- Saturain), *Reunión* (Cortázar- Breccia) o *Los ojos de la pantera y otras pesadilla* (Lalia) en una colección literaria destinada al secundario del país implica un esfuerzo por restituir el acceso de todos los sectores socioeconómicos a un importante capital simbólico de nuestra historia cultural. Al respecto, afirmaban los especialistas de la CAN, en ocasión de defender la colección frente a críticas surgidas en los medios nacionales durante el año 2013:

seleccionar historietas para una biblioteca distribuida por el Estado Nacional implica ofrecer una oportunidad de diálogo entre las denominadas cultura letrada y cultura popular, entre los conocimientos y experiencias del mundo de las diversas juventudes que recorren nuestro país a lo largo y a lo ancho de su geografía y sus padres, docentes y compañeros de ruta. Creemos firmemente que es la escuela el ámbito más democrático y convocante para que los temas considerados escabrosos, perturbadores, inquietantes se traten, se elaboren, se debatan y, por esto, sostenemos que es en ella donde todas las manifestaciones culturales deben entrar, sin censuras, temores ni ambigüedades. Reivindicamos, pues, el papel del Estado que garantiza el derecho de todos y todas al acceso y circulación de los textos. Quedará en la conciencia y profesionalidad de cada docente, bibliotecario, directivo y otros mediadores acompañar, hacerse cargo y discutir sobre los libros entregados, sus temas, sus denuncias sociales en pos de la construcción de una ciudadanía crítica y responsable (Carta a Alejandro Garay, firmada por integrantes de la Comisión Asesora Nacional para la selección de obras literarias)

El rápido pantallazo realizado nos permite conjeturar que si las colecciones circulan adecuadamente, durante los años por venir puede producirse una importante reversión del canon literario escolar en la secundaria argentina. Es de desear que las políticas públicas de lectura presentes y futuras entramen con las aquí estudiadas, de modo de corregirlas, fortalecerlas, profundizarlas como una fuerte apuesta a la construcción de un sistema educativo que -estudiando lúcidamente su pasado- se proyecte en un porvenir más justo y democrático para todos. Sin lugar a dudas, la

formación de un lector crítico de las literaturas argentinas presentes en las colecciones analizadas constituirán un aporte en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. (1996). Sobre el sentido de enseñar literatura en *Fuentes para la transformación curricular*; Buenos Aires: MCyEN (pp.15-53)
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2016). *Políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/08-florencia-finnegan-y-adriana-serulnikov-provision-de-libros-issn.pdf>
- Fowler, A. (1988). Género y canon en Garrido Gallardo, M. A. (Ed) *Teoría de los géneros literarios* (pp.95-127). Madrid: Arco.
- Giella, M. A. (1991). *Teatro abierto 1981*. Volumen I; Buenos Aires: Corregidor.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n° 1(pp.86-96)
- Sanchis Sinisterra, J. (2002). Lectura y puesta en escena. Sanchis Sinisterra, J.- Aznar Soler, M. (Ed.) *La escena sin límites. Fragmentos de un discurso teatral* (pp. 33-39) Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Vázquez, L. (2004) El silencio de la industria editorial argentina en la producción de revistas de historietas. *Tebeosfera. Revista electrónica de estudio de la caricatura, el humor gráfico, la historieta y medios anejos*. Recuperado de <http://www.tebeosfera.com/1/Seccion/AEC/06/Revistas.htm>

Una aproximación a las prácticas de buena enseñanza

Constanza Fuertes

Constanza Fuertes es Profesora en letras egresada de la UNMDP. Se desempeñó como adscripta con funciones en docencia en la cátedra de Literatura y cultura europeas en 2007. Participó como tallerista en VII y VIII Jornadas “La literatura y la Escuela” de la Asociación Civil Jitanjáfora. Realizó la pasantía “Programa de Talleres Barriales de Literatura 2008”. Participó del Proyecto de Voluntariado Universitario “Los chicos tienen las palabras”. Realizó la “Especialización docente de nivel superior en escritura y literatura” en 2017. Actualmente trabaja en diversas escuelas secundarias, tanto privadas como públicas y está cursando la “Maestría en Práctica docente” de la UNR. letrascfuertes@gmail.com

La presente ponencia parte de una investigación que forma parte de mi proyecto de tesis para la “Maestría en Práctica docente” que tiene como título “La lectura literaria en la asignatura Lengua y literatura. Un estudio interpretativo de las buenas prácticas de enseñanza en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) en la ciudad de Mar del Plata”. Su principal objetivo es Interpretar las buenas prácticas de enseñanza de la lectura literaria realizadas por los docentes de Lengua y literatura en algunos CENS de la ciudad. Esta investigación está en sus primeras etapas, donde me centro en la búsqueda de material y análisis de conceptos teóricos.

Un primer problema que surge de este tema es establecer qué es la “buena enseñanza” y a qué se hace referencia con la “práctica”. Si bien este concepto no es nuevo, se ha podido observar que desde su primera aparición, diversos autores han ido generando distintas acepciones del mismo.

Uno de los más reconocidos por su contribución en la definición de “buena enseñanza” es Gary Fenstermacher (1989), filósofo de la educación, quien la diferenció de la enseñanza con éxito y la ligó, en cambio, con la fuerza moral y epistemológica de la palabra “buena”. En su análisis, establece que la enseñanza y el aprendizaje están en estrecha conexión, pero no hay una relación causal entre ellas. Es decir, se puede enseñar a un alumno determinado tema, pero eso no significa que se produzca el aprendizaje como consecuencia de ello. Para este especialista: “(...) *una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje*”. El docente tendría como función primordial ejecutar sus tareas de enseñanza alentando a sus alumnos a adquirir habilidades, procedimientos y reglas propias del estudiar. En tanto el alumno debe estar predispuesto a aprender. De esta forma, tanto alumnos como docentes tendrían su parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza y en el del aprendizaje.

Finalmente, se encarga de definir a la buena enseñanza de la siguiente manera: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. (p.7).

Posteriormente, Fenstermacher y Richardson (2005), redefinieron las relaciones entre “buena enseñanza” y “enseñanza exitosa” donde quedan imbricadas. La enseñanza es entendida doblemente: como la *tarea* de intentar que los alumnos aprendan, guiada por principios de instrucción sólidos y moralmente defendibles que tengan en cuenta al aprendiz; y como un *logro* obtenido por los alumnos al incorporar los contenidos con destreza razonable y aceptable. La enseñanza exitosa y buena es sinónimo de calidad, es decir, aquella que conduce al aprendizaje. Para ello, deben generarse las siguientes condiciones: la voluntad y el esfuerzo de parte de los alumnos, un entorno que ayude a que se produzca la enseñanza y el aprendizaje, las oportunidades ofrecidas para enseñar y aprender (tiempo, recursos, etc.) y la buena enseñanza. (Sarasa, Porta, Alvarez; 2014).

En la misma línea que Fenstermacher se inscribe la investigación de Edith Litwin quien, junto con su equipo, establece: “Desde una perspectiva moral reconocimos a lo largo de nuestro trabajo, buenas prácticas de los docentes. Los alcances de la palabra “buena”, en este caso, difieren del planteo en el que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores donde se remitía a enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes con los objetivos que se anticiparon.” (Litwin, 1997, p. 92). Esta definición rescata la ética y los valores que funcionan en las prácticas de enseñanza. Pero Litwin los resignifica según las condiciones sociales y contextos en los que se desarrollan, en el marco de las relaciones entre los diversos actores del ámbito educativo. Hace hincapié en las “actitudes, conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase” (p. 93).

Además, Litwin rescata los ámbitos donde la dimensión moral se expresa, abarcando tanto la manera de abordar los contenidos como la actitud del docente (guardando exámenes de sus alumnos, escuchándolos y dando respuestas inmediatas a sus consultas, etc.). El valor que representa lo que enseña “(...) implica la cualidad o el mérito de la acción educativa y se refiere tanto al contenido como a la práctica que llevó a su adquisición” (p.95). De esta manera, la práctica moral deviene en una reflexión acerca de qué contenidos son significativos para los alumnos, teniendo en cuenta su cultura, su forma de pensar y expresarse por medio de un lenguaje, su comprensión del medio en el que su existencia adquiere sentido.

La preocupación de Litwin y su equipo por la construcción de una nueva agenda para la didáctica los llevó a reconocer ciertas “configuraciones didácticas” que dieran cuenta de las características de la buena enseñanza. Estas son definidas como “(...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). Todas estas dimensiones se enmarcan en una enseñanza reflexiva, el desarrollo del pensamiento crítico y son analizadas desde la perspectiva de la comunicación didáctica.

En el caso de la enseñanza de la lectura literaria en el contexto de los CENS, se podría pensar en posibles configuraciones didácticas que favorezcan los procesos de construcción del conocimiento. Si bien no se trata de constituir un modelo capaz de trasladarse a cualquier situación y contenido, creo que es fundamental permitir al alumno una reflexión constante en relación con la realidad en la que se encuentra.

Estos alumnos que son adultos, muchos de ellos con una fuerte carga horaria laboral y familiar, vuelven a la escuela principalmente por gusto y por necesidad. Frente a un aula tan heterogénea donde algunos estudiantes vieron su escolaridad interrumpida hace diez años, otros sólo unos meses y sus trayectorias han sido tan erráticas, la institución sigue siendo un pilar en sus vidas. En sus propias palabras: “vuelvo porque no pude estudiar cuando era más chico/a” o “porque quiero ser un ejemplo para mis hijos”; además del factor laboral, la escuela es la etapa que se vio truncada, la posibilidad de demostrar al otro que se puede. Es, fuertemente, constructora de identidad.

Teniendo en cuenta que muchos de estos adultos han vivido esos años de ausencia como una falencia, generar el espacio para el intercambio de ideas es fundamental. Para eso es necesario crear un clima de escucha donde se sientan seguros, donde no se los juzgue y se valoren sus aportes. De esta manera, se favorecerá la participación de la mayoría y el que sus reflexiones sean expresadas al resto promoverá un aprendizaje grupal.

Ken Bain (2009), quien propone otra definición de “buena enseñanza”, considera que la mente crea significado a partir de los estímulos que le llegan y elabora, a partir de ellos, modelos mentales sofisticados que los relacionan. Creo que el compartir una cultura, una lengua, una historia, situaciones político-económicas similares pueden influir en esos modelos mentales creados por los alumnos. Sin caer en una postura determinista, quiero reiterar que considero que esos factores influyen pero eso no significa que todos nuestros alumnos piensen de la misma manera, ni realicen conexiones semántico-pragmáticas de igual modo. Sin embargo, se pueden rescatar ciertas formas de interpretar la realidad que a la luz de los paradigmas que han ido construyendo en sus vidas utilizan para comprender nuevos aportes.

En cuanto a la configuración de la clase, una posible consistiría en establecer relaciones entre los contenidos y situaciones cotidianas. Al hacerlo más familiar para ellos, con términos y ejemplos de su vida diaria, pueden acceder por analogía, ejemplificación o contraste (entre otros recursos) de manera más sencilla a esos modelos mentales que serán la puerta de otros nuevos.

No obstante, transformar un modelo que ya se posee o reemplazarlo por uno nuevo no es tarea sencilla. Según este posicionamiento “los mejores docentes” son aquellos que logran desafiar los paradigmas más preciados de sus alumnos. Bain distingue entre aprendices superficiales, estratégicos y profundos. Sólo estos últimos serían capaces de modificar o cuestionar los modelos de la realidad dado que: “(...) están interesados principalmente por comprender, aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos. Sólo ellos probablemente teorizarán y establecerán conexiones con otras ideas y problemas. Sólo ellos probablemente se convertirán en expertos adaptables que reconocerán y hasta disfrutarán de la oportunidad y de la necesidad de romper con los enfoques tradicionales, inventando otros nuevos” (p.66).

Ahora bien ¿cómo lograr que los alumnos cuestionen sus paradigmas? Una posible respuesta es la que da el autor y que denomina “Entorno del Aprendizaje

Crítico y Natural”, en el cual se evita “revelar” la verdad y se incentiva a los alumnos a responder sus propias preguntas y problemas. Se intenta resolver las dudas que surgen del propio alumnado, aquellas que ellos mismo consideran interesantes.

Así, por ejemplo, en una clase de Lengua y literatura donde leímos diversos mitos griegos y egipcios, surgieron distintos interrogantes sobre el origen del ser humano y de nuestro universo. Luego de relacionarlo con algunas nociones bíblicas, otros reconocieron que no sabían exactamente de dónde veníamos y tenían una idea más vaga aún sobre el principio del cosmos. La clase terminó con estos interrogantes y algunas respuestas azarosas, pero continuaron ni bien llegué al aula la clase siguiente. Se dieron respuestas desde científicas, hasta prácticamente hilarantes basadas en documentales de Discovery Channel y una posible filiación alienígena. Lo que rescato es la búsqueda que provocó la incertidumbre genuina sobre estas cuestiones, que los llevó en todo caso a profundizar y complejizar su comprensión del tema.

Serge Boimar en su texto “Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer” (2016) propone que el trabajo con los relatos fundadores de nuestra cultura permite abordar las inquietudes regresivas del ser humano. Esto, de alguna manera permitiría reactivar el pensamiento al “restaurar la función creadora de imágenes”. Enfatizo sobre todo esta posibilidad de despertar el interés por desentrañar los grandes misterios de la humanidad. No sólo permite que el alumno se cuestione, sino que lleva a la curiosidad y posterior investigación. Favorece una posible profundización en el camino de la conformación de la identidad del ser.

La reflexión se convertiría así en uno de los motores principales de la buena enseñanza. Bain también menciona el carácter sorpresivo de la clase ya que desde un elemento en apariencia absurdo o desconectado del resto, se logran relaciones interesantes que abren el abanico hacia posibles conexiones con el resto de los temas más generales y centrales de la disciplina. Por otro lado, se logra que los alumnos se entusiasmen con las propuestas a partir de un interés real del docente que se halla profundamente involucrado en los modos de comprensión de sus estudiantes y tienen “una actitud positiva que indica “pienso que ustedes pueden hacer esto” (p.72).

Don Finkel (2008), por su parte, establece que la “buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas” (p.42). Si bien el concepto se asemeja a los anteriormente mencionados, aquí se critica al docente como “narrador”, como figura central de la clase que al igual que un gran actor “pone en escena” su performance. Por otro lado, menciona casos concretos que hacen a la buena enseñanza: el primero se relaciona con cederle la palabra a los buenos textos y dejar que les hablen a los alumnos. Para ello, es esencial saber elegir bien, para lograr captar la atención de los estudiantes y estimular la búsqueda de respuestas a los problemas presentes en los libros. En ese sentido, habla Finkel de la utilidad de los enigmas, las paradojas y las parábolas. Considero, en este aspecto, que más que buscar una respuesta a un “problema” deberían llevarse libros que sean desafiantes para el alumnado. Donde la lectura en sí plantee

un desafío que requiera de la construcción de un lector hábil para desentrañar sus diversos niveles de sentido.

Es por eso que la selección de los textos es fundamental, teniendo en cuenta el público al que va dirigida y sus intereses. En mi caso, suelo utilizar novelas breves y por lo general se leen una o dos en el año. Esto no es debido a que crea que mis alumnos no pueden leer novelas extensas, sino que prefiero trabajarlas en clase, dado que la mayoría no dispone de mucho tiempo fuera del aula. Es por eso que el salón se convierte en un espacio idóneo ya que la lectura se puede ir comentado a partir de las inquietudes que surgen, se fomenta la relectura de fragmentos difíciles, se abre la posibilidad de nuevos interrogantes hipotetizando sobre lo que vendrá.

Otra propuesta un poco más radical es la de Mariana Maggio (2016), alumna de Edith Litwin, continúa en la misma línea de investigación pero es más innovadora aún. Ella propone una enseñanza “poderosa” que está formulada en tiempo presente, da cuenta de un modo de entender el campo del que es objeto la enseñanza en un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, ofrece una estructura original, conmueve y perdura. Maggio destaca la emoción, aquellas prácticas que dejaron una huella y las volvieron memorables en el tiempo. La potencia de la clase que transforma y de la que es imposible volver porque modifica los esquemas de interpretación de la realidad es el eje de su enseñanza. Es “poderosa” porque también pretende “dar confianza”, “dar a alguien más control sobre su propia situación”, vocablo que toma del inglés empowerment y empower. (p.46).

Maggio propone una renovación de las prácticas en sentido amplio, para ello destaca algunas dimensiones que interpelan las condiciones político-institucionales. Pero una de ellas prevalece y sostiene a las otras: “(...) la intención de generar una intervención en la realidad es lo que estructura la propuesta didáctica” (Maggio, 2018, p.17). Uno de sus focos es transformar más allá del aula, partiendo de problemas de la realidad para construir conocimiento. Un conocimiento de tipo colectivo, donde todos intervienen: docentes, investigadores, alumnos, etc. En el marco de las tecnologías busca construir con otros, tejer redes entre diversas instituciones y actores, en ella la universidad tiene un rol fundamental para lograrlo. Propone prácticas que construyen “hacia afuera” pero que deben ser revisadas “hacia adentro”, es decir, documentadas y reconstruidas analíticamente para comprender lo acontecido y enriquecer la teoría (p.17).

Destaca la necesidad de una didáctica de la invención que requiere de propuestas en vivo que lleven al aula los últimos conocimientos en el campo disciplinar y que junto con los alumnos creen nuevos conocimientos que sean subidos a las redes para poder analizarse después junto a aquellos a quienes haya alcanzado. De esta forma, recupera el metaanálisis propuesto con anterioridad por Litwin. Se propone así, una práctica que esté a la vanguardia constantemente, ya que requiere que cada clase sea reinventada, implica un “poner el cuerpo” aunque reconoce la dificultad que ello conlleva. En palabras de Maggio:

Plantear una clase inolvidable no es fruto del azar, sino una creación compleja que requiere una búsqueda constante, saberes y reconstrucciones sucesivas. También es fruto de la participación activa y crítica en fenómenos culturales contemporáneos; una participación que nos inspira para crear, imaginar y diseñar, y también para reconocer aquello que tiene escaso sentido en términos pedagógicos y que necesita ser revisado, descartado o reconstruido en función de lo que sea relevante desde una perspectiva local y en el marco de las finalidades educativas (p. 66).

Una de las dificultades de esta propuesta sería que para poder realizarla, se necesitaría del apoyo de la institución, ya que el alto grado de innovación requiere del compromiso de todo el plantel docente.

María Yedaide (2015), por su parte, destaca el problema en cuanto al concepto de “prácticas”: “La palabra “práctica”, como todos los términos, tiene múltiples, contiguas y superpuestas acepciones, y muchas veces aparece en la producción como aquello que el docente sencillamente “hace””. Tal sentido deja afuera lo que piensa y siente, lo que cree, quiere y desea, lo que dice y cómo y por qué lo dice, las distorsiones en la traducción entre las intenciones y los hechos, la complejidad radical del acto de la enseñanza. Las buenas prácticas, en un sentido amplio de la palabra práctica, no pueden comprenderse ni justificarse por fuera de estos universos simbólicos que los docentes habitan y nutren cotidianamente, y que exceden tanto los espacios escolares como permean las dimensiones viscerales, artísticas, estéticas y vitales”. (p.5). Parece acertada esta observación, ya que numerosos autores no se plantean siquiera el problema y se sobreentiende esta relación como un hecho simple del “hacer docente”, cuando la realidad es mucho más compleja e involucra una reflexión constante sobre el propio trabajo docente, su didáctica y la relación con el contexto.

Yedaide critica algunas de las concepciones sobre la buena enseñanza y cree necesario “re-equilibrar la balanza de las responsabilidades en la enseñanza, que tradicionalmente se limitaba a los contenidos (...) y el método.” Para pasar a entenderla como creadora de un escenario de réplicas, disputas, revisiones, etc. que se justifican por el impacto en la vida de los sujetos y su posibilidad emancipatoria. Por otra parte, menciona que toda transmisión es interrumpida, no hay conocimientos completos o puros, sino que se resignifican: “La buena enseñanza debe entenderse como un estímulo para su propio desafío, una invitación a la deconstrucción para la reconstrucción, donde la réplica o reproducción es una ficción (...)” (p.8). Finalmente propone que se inscriba en una pedagogía total que tome en cuenta el currículo oculto e incorpore las emociones, deseos y erudiciones.

Todas las acepciones hasta aquí analizadas buscan promover un aprendizaje profundo y comprensivo que tenga incidencias duraderas y con sentido en la vida de los estudiantes. Sin embargo, se pueden percibir ciertas diferencias en cada una de ellas según el punto de vista adoptado por el investigador en cuestión. Esta

enseñanza apunta a transformaciones profundas, pero el modo en que se plantean esas transformaciones varía ampliamente. Algunos autores focalizan en los métodos o la configuración de la clase, los materiales utilizados, la práctica docente en general, otros en los contenidos, la comprensión del estudiante, el contexto o circunstancia en la que surgen, los afectos que intervienen en ella, las conexiones humanas establecidas, la postura tomada frente a los problemas que se presentan, entre otros factores. Se debe tener en cuenta que las propuestas no son prescriptivas y que no deberían utilizarse en cualquier clase, ya que cada una de ellas responde a una situación particular, en un momento y lugar dado.

Como plantean las autoras recién mencionadas, la enseñanza de este tipo busca ser significativa e implica una transformación de la cognición. Yedaide, además, hace hincapié en la restitución de la dimensión política que apuesta a una transformación de la sociedad a través de la enseñanza, en el marco de un contexto particular, con su historia y sus condiciones. Mariana Maggio parece ligar la misma función transformadora a la buena enseñanza, una que requiere un alto grado de formación de parte de sus docentes y donde la clase se crea colectivamente. La figura del profesor “artesano” parece haber quedado atrás, y tal vez estemos asistiendo a la configuración del docente como “ingeniero” del conocimiento. Esto podría pensarse así por el nivel de instrucción requerido, la necesidad de trabajar junto a otros como equipo y la complejidad de una labor altamente creativa. Para concluir, considero pertinente poner en el centro de la cuestión la buena enseñanza en el secundario para adultos. El educador se ve en la doble tarea de repensar su práctica y hacerlo a la par de un diseño totalmente desactualizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, C. (2009): *La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables* en Revista de educación, Año 1, N°1.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, C. (2011): *Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior* en Revista de educación, Año 2, N°3.
- Bain, K. (2009) *¿Qué es la buena enseñanza?* Revista de educación. Año 3 n°4.
- Fenstermacher, G. D. (1989): *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza* Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_enseñanza.pdf
- Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As: Paidós Educador.
- Litwin E. (1998): *La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria*. Educación UBA Vol VII N°13.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As: Paidós.

- Maggio, M. (2016) *Enriquecer la enseñanza*. Bs. As: Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Bs As: Paidós.
- Sarasa, M. C. (2011): *La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza*. en Revista de educación, Año 3, N°4.
- Boimar, S. (2016) *Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer*. Chile: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso
- Yedaide, M. (2015) *Relatos y narrativas para la formación del profesorado*, en VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas”, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Un hilo de agua en la tierra seca de la historia: la novela histórica en tercer ciclo de la escuela primaria

Carolina Girardin
Mariana Paola Retamal

Carolina Girardin es Profesora y Licenciada en Letras (UNCo). Docente en escuelas de la provincia de Neuquén y de la cátedra “Lengua, Literatura y sus Didácticas” de la Facultad de Ciencias de la Educación UNCo, desde 2006. Integrante de proyectos de investigación en Literatura de la misma facultad desde 2008. Actualmente participa en proyecto “Elige tu propia aventura: la selección literaria en la escuela primaria” dirigido por Fabiola Etchemaité. Fac. de Ciencias de la Educación. U. N. del Comahue. carogira@yahoo.com

Mariana Paola Retamal es Licenciada en Comunicación Social y Profesora en Letras. Docente en escuelas de la provincia de Río Negro. Integrante de proyectos de investigación en la Universidad Nacional del Comahue desde 2013. Actualmente participa en el proyecto “Elige tu propia aventura: la selección literaria en la escuela primaria” dirigido por Fabiola Etchemaité. Fac. de Ciencias de la Educación. U. N. del Comahue. marianapaolaretamal@yahoo.com.ar

El vínculo entre la literatura y la escuela, la literatura y los jóvenes y los chicos, tiene una historia compleja. Le costó y le sigue costando mucho trabajo a la literatura infantil y juvenil defender su autonomía. A la escuela, defender el espacio de lo poético, del “ensanchamiento de esa frontera” como dice Montes (1999, p. 55). Siempre, los cuentos para chicos tuvieron el peso de lo moralizante, de lo que se debe enseñar a partir de la literatura. Desde ese comienzo nos acompaña Marta Salotti y su patito coletón. Enseñar a hacer caso, a bañarse, a ordenar, a conocer la vida de San Martín o la creación de la bandera La autonomía del discurso literario fue, y sigue siendo, una dura batalla.

Actualmente, cambiaron algunas cosas (la idea de familia, por ejemplo) pero sigue muy fuerte la presencia en la escuela de una literatura “para”. Ya no es más el niño que no debe separarse de mamá pata pero sí la niña y el niño que tienen que aprender a compartir, a respetar al prójimo, a manejar su enojo. O temas transversales como la educación sexual integral, la perspectiva de género, la “educación en valores” como se encargan de aclarar las editoriales. Y, dentro de esos propósitos aparece también la literatura para aprender historia.

No es el problema que la escuela elija libros que ponen en juego hechos históricos, que se dé espacio en el aula para el plano ideológico, la diversidad, la perspectiva de género. De hecho en toda literatura existe también una concepción de infancia, de adolescencia, un lugar desde el que se construyen los personajes femeninos, una idea de poder, de sociedad, de justicia o de injusticia. Pero una de las diferencias más importantes es que no haya sido escrito “para”, sino que su lectura esté atravesada “por”. Esos temas aparecerán entonces como una de las lecturas posibles. No la única. No clausurada.

Nosotras dos venimos del Comahue y estamos mirando en este momento qué libros se seleccionan en las escuelas primarias de las ciudades de nuestra región: el Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Antes de empezar con los libros que estamos encontrando les contamos un poco cómo es la primaria, allá. Neuquén y Río Negro lograron resistir la Ley federal de Educación y entonces quedó una primaria de siete años. 1º, 2º y 3º forman el Primer Ciclo, 4º y 5º Segundo y 6º y 7º Tercer Ciclo. En Río Negro, se crearon en los últimos años escuelas urbanas de jornada extendida que ofrecen talleres. En muchas de ellas, la literatura, aparece como un taller.

El proyecto de investigación del que formamos parte se titula “Elige tu propia aventura: la selección literaria en la escuela primaria” está dirigido por Fabiola Etchemaite en la Facultad de Ciencias de la Educación. Uno de los objetivos es caracterizar la literatura que circula en la escuela primaria de nuestra región y conocer cuáles son los criterios de selección.

Uno de esos criterios es el cruce con la Historia. Tema que nos convoca en esta mesa. A partir de segundo ciclo empiezan a aparecer novelas que tienen un fuerte cruce con la historia.

La escritura como ficción, la narración como ficción ha sido uno de los problemas difíciles de delimitar por la crítica. ¿Hasta dónde la narración del historiador implica una ficcionalización en tanto narra hechos de los cuales no fue testigo? o ¿Qué decisiones narrativas entran en juego en los testimonios? La relación entre historia y literatura es un cruce especialmente interesante y tenso. Gloria Pampillo (1999) trabaja sobre categorías postuladas por Ricoeur y su tesis de entrecruzamiento de los objetivos del relato histórico y el ficcional y plantea que la historia se sirve de alguna manera de la ficción para refigurar el tiempo, y en cuanto que, por otra parte, la ficción se sirve de la historia para el mismo fin: refigurar los acontecimientos que podrían haber sido. (pp. 101-102)

Hyden White (2003), por su parte, analiza también el aspecto ficcional de la historia no en cuanto a la dicotomía de lo “real” frente a lo “imaginado” sino como construcción a partir de un relato. El hecho histórico se hace presente gracias al relato del historiador. Y en ese sentido, señala White, la narración histórica se homologa a literaria entre otros aspectos por el empleo de técnicas narrativas como “la caracterización, la repetición de motivos, la variación del tono y el punto de vista, las estrategias descriptivas alternativas y similares; en suma, mediante todas las técnicas que normalmente esperaríamos encontrar en el tramado de una novela o una obra”. (p. 113)

Ricardo Piglia (1993), por su parte, analiza la relación entre la ficción y la política en la literatura argentina y nos dice que

No se trata de ver la presencia de la realidad en la ficción (realismo) sino de ver la presencia de la ficción en la realidad (utopía) (...) La literatura construye la historia de un mundo perdido (...) La ficción argentina es la voz de Macedonio Fernández, un hilo de agua en la tierra seca de la historia. (pp. 178-179)

La literatura juvenil no escapa a esta compleja relación entre la historia y la ficción. María Teresa Andruetto (2009) reflexiona sobre ese lector niño, ese lector adolescente, y nos plantea preguntas que siguen atravesando el campo de la literatura infantil y juvenil:

Para escribir cuentos o poesía para chicos, ¿hay que escribir sobre niños? ¿Existen temas para chicos y para grandes? ¿Se puede hablar de todo en la literatura infantil? ¿Cómo se integran los temas de la marginalidad social en las historias para chicos? (p. 73)

Sin embargo, estas tensiones discursivas parecen desvanecerse en algunas de las novelas denominadas históricas que aparecen en el segundo y tercer ciclo de

la escuela primaria. En *Cuento de amor en mayo* de Silvia Schujer y *La moneda maravillosa* de la misma autora, el discurso histórico aparece claramente dentro de la narración. Se distinguen con claridad los fragmentos que son para aprender historia. *El secreto del tanque de agua* de María Inés Falconi presenta procedimientos narrativos más complejos, la construcción de los personajes también lo es y la explicación histórica se cruza con lo que les va pasando a los chicos. Y hay dos, que están en las bibliotecas pero tienen menor presencia en las aulas; en ellas nos detendremos: *El mar y la serpiente* de Paula Bombara y *El país de Juan* de María Teresa Andruetto.

Los libros

Un cuento de amor en mayo, Silvia Schujer (2010), Santillana

Esta novela se lee mucho en varias escuelas de nuestra región, en general en 4to o 5to grado. Centra el relato en una chica de once años con una perspectiva de género un tanto anacrónica. Como inferimos de este ejemplo:

Clara Inés de los Ángeles era hija de un rico comerciante criollo: José Agustín Orihuela. Y de una dama de la alta sociedad: doña María del Carmen Ordóñez y Velazco. Clara había nacido el 4 de abril de 1799 en una casona de la ciudad de Buenos Aires. Muy cerca del Cabildo y de la recova que dividía en dos alas la Plaza Mayor. Ahora tenía once años y unos cuantos problemas: odiaba bordar y lo decía. Tocaba mal el piano, bailaba peor el minué, le encantaba correr, pero se enredaba con las enaguas. Prefería la ropa de varón y lo decía (2010, p. 11)

Se hace amiga de un chico negro que tiene a su padre preso y es huérfano de madre. Todos temas políticamente correctos. Sus aventuras transcurren en Mayo de 1810, contexto que busca “explicarse” con referencias históricas

Doña Carmen se oscureció de golpe. Trataba de entender algo de todo lo que su esposo le había escrito en su carta. Que en España el rey ya no reinaba; que si el rey no era más rey, tampoco había virrey... que algo ocurriría en Buenos Aires, que los criollos podrían gobernarse y comerciar de igual a igual con todo el mundo (2010, p. 30)

Y más adelante cuando Clara y Chicombú andan solos por las calles:

Clara vio a Chicombú refugiándose de la llovizna bajo un alero y empezó a caminar hacia él. Pasó por delante y Chicombú la siguió. Así fueron atravesando las calles, contentos, saltando para salpicarse. Uno delante, el otro muy cerca, detrás. Hasta que, a pocas cuadras, algo los paralizó y se miraron perplejos, interrogándose en silencio si debían o no continuar: un amontonamiento de vecinos, entre alegres y ansiosos, ocupaban la Plaza Mayor y gritaban frente al Cabildo. “Queremos saber qué está pasando”, se escuchaba por ahí (2010, p. 53)

Mayo, llovizna, Cabildo, Plaza de Mayo, “soberanía y libertad calientes para quemarse los dientes”. Es como si el discurso de un manual de historia hubiera entrado en esta novela. No olemos, ni escuchamos esa mezcla, no vemos desde los

ojos de Clara y Chicombú ese amontonamiento de vecinos. Son hechos históricos que enmarcan el relato, pero, los personajes no llegan a estar atravesados por ellos.

La moneda maravillosa, Silvia Schujer (2017), Santillana.

Esta es otra de las novelas más elegidas en las escuelas de nuestra región. El contexto es el Tucumán de 1816 y los protagonistas asisten al momento en que llegan los Congresales para desarrollar ese acto histórico.

La historia se trata de dos hermanos mellizos que viven con su madre, Dominga, quien es una muy buena narradora de historias y con estas logra cautivar a sus hijos y clientes en una improvisada venta de empanadas:

Relataré a los presentes
Una fábula asombrosa

De una vieja, un cuchillito
Y una moneda virtuosa. (p. 92)

Las historias de Dominga se sitúan en lugares muy remotos China o Japón donde, seguramente, ningún tucumano en 1816 había imaginado poner la mirada:

Los chicos querían desayunar bien temprano ese día porque saldrían de excursión con el maestro al centro de San Miguel. Desde hacía unos meses a Tucumán estaba llegando gente desde distintas provincias y, según se comentaba, traían la orden de declarar la independencia (p.23)

En esa excursión con Martiniano Molina, el maestro, los chicos se enteran de que los congresales de visita en la ciudad pagaban muy bien por los favores. Mientras tanto, el maestro está deseoso de explicarle a sus alumnos de qué se trataba aquello: “¿O acaso no debían aprender desde mocosos lo que era tener una patria?” (p. 24)

En la feria, los mellizos ven un catalejo y realizan distintas travesuras con tal de conseguirlo. Una de ellas es venderle a los congresales las empanadas que su madre había hecho para celebrarles el cumpleaños. Los muchachos siguiendo la habilidad familiar escriben unas dedicatorias que pinchan a las empanadas que venden, “Desde Jujuy a / Don Sánchez de Bustamante./Tomás Manuel Anchorena./Empanada rica y buena”.

Estas simples coplitas son muy festejadas por los diputados provinciales, quienes les compran toda la producción. Los niños se hacen populares por sus empanadas con dedicatoria y venden tanto que logran adquirir el objeto deseado. El catalejo, según el narrador, les hace preguntarse “¿Qué habría más allá del tiempo y de ese espacio que los contenía” (p. 53)

El viaje en el tiempo es solo una insinuación, un cable conductor que permite afirmar que “Hasta lograron acercar el tiempo. Más aún puede que ahora nos estén espionando” (p. 102)

Promesa de viaje en el tiempo que no se cumple. No hay nada mágico en el cuento, salvo la moneda que estaba en el cuento remoto de Dominga y de repente aparece entre las monedas que reciben los chicos por las empanadas. Esta moneda prodigiosa hace que se multipliquen las empanadas que gracias a los versos y las historias de Dominga se vendieron todas y no alcanzaban para los clientes

El secreto del tanque de agua, María Inés Falconi (2016), Alfaguara.

Es un texto que se lee asiduamente en el tercer ciclo de las escuelas que hemos recorrido. La novela está dividida en 25 capítulos y un epílogo. Cada uno de ellos trae una fecha que nos permite ubicarnos en el tiempo, porque la historia cuenta el viaje al pasado de dos hermanos, Rocío y Lucas, que caen en un tanque de agua.

El pasaje los lleva a 1810, en plena revolución de mayo. Los niños son confundidos por huérfanos que han huido de un orfanato de la zona y son tomados por una familia como parte del servicio doméstico. Allí conviven con los esclavos negros quienes son los que logran ubicarlos en el lugar y en las costumbres de esa sociedad colonial. Sin embargo, pasado y presente dialogan continuamente:

-No, porque yo soy chiquita y los niños no deben trabajar. Está en los Derechos del Niño.

-Me parece que en 1810 todavía no se habían dado cuenta de que los niños tenemos derechos.

-Y que los negros también. (p. 119)

El temor de Lucas y Rocío por estar en un lugar y tiempo desconocido se disipa porque viven la Revolución de Mayo como una aventura. Increíblemente, los niños conocen a todos los personajes históricos y se sienten fascinados cuando conocen a French, Moreno, Saavedra y Vieytes.

Lucas se convierte en escriba y mensajero del señor de la casa: "Día por medio, don Nicolás lo mandaba a llamar para que le escribiera los mensajes; y también era cierto que Lucas estaba encantado". (p. 154)

La posición de Rocío es más contradictoria, si bien vive con fascinación la oportunidad de conocer y hablar con los próceres como Manuel Belgrano, sufre las costumbres coloniales.

-Odio esta época. Me quiero ir a casa. Acá lo único que hago es limpiar, y servir, y coser, y todas esas estupideces.

-Al menos estás aprendiendo algo útil...- se burló Lucas

-No quiero aprender. Quiero estar ahí, como vos, no metida en la cocina. (p. 175)

Los roles sociales de hombres y mujeres entran en discusión a partir de estas situaciones de la historia que lo ponen a Lucas como un joven héroe y a Rocío como una criada graciosa y un poco elocuente que, por ejemplo, le sugiere a Manuel Belgrano que cree una bandera de color celeste y blanco.

También aparecen otros personajes divertidos e interesantes, la familia de esclavos negros: Francisca y sus hijos Nazareno y Teresa. Alojados a los jóvenes viajeros y los protegen porque además viven en la casa de Doña Casilda y don Nicolás con bastante libertad y autonomía, a pesar de la época.

Otro personaje mágico y enigmático es el de la vieja india que aparece una noche envuelta en frazadas y que les revela el secreto de cómo podrán volver a su casa. Los niños le temen pero la consideran una sabia y creen en lo que les dice. Según Nazareno, es la única que puede ayudarlos ya que

Dicen que es una 'tegulche' o algo así. Cada tanto las negras van a vela para que les prepare maleficios les ayude con alguno que les anda gustando. La tía Francisca ha dicho que también te cura si estás enfermo, pero eso no sé... (p. 101)

El encuentro con la misteriosa mujer no tiene desperdicio. Los jóvenes se encuentran con ella a la orilla del río y les dice:

Agua qui vay qui viene por dibajo del Infierno.
El río ti lleva di andi ti ai traido.
Con la luna en lo alto y la estrella en lo bajo. Ese día si abren las aguas.
Esperar. La paciencia navega en el agua calma. (p. 114)

Cada una de las frases dichas por la india esa noche resuena en la cabeza de Lucas, que espera con paciencia el momento para, finalmente, junto con su hermana, poder regresar. Especial mención debemos hacer al lenguaje utilizado para describir a la india y a los negros, que se caracteriza por modismos que contrastan con el habla refinada de los Señores de la casa.

Esta novela de Falconi tiene magia y aventura, desde ese lugar se presenta como un texto entretenido que puede despertar el interés de los chicos por su lectura. La historia argentina está cuidada y bien documentada, aparecen notas a pie de página que recuerdan las fuentes consultadas.

El mar y la serpiente. Paula Bombara (2005) Norma, Zona Libre

Mamá me retó. No lloré. Dije que me iba. Grité. Me mira y dice “¿ah, sí?” Digo, “me voy a casa de la abuela”. “Bueno, esperá que te hago el equipaje”. Una bombacha y el librito del gato en una bolsa. Mamá me da la bolsa. (p. 11)

Primera página y nos metemos de lleno en la mirada y en la vida de esta niña tan niña. No hay estereotipos que se reproduzcan, no hay deber ser, no hay mandato moralizante subyacente. Son una madre y una hija que se pelean discuten y se enojan.

Esta novela de Paula Bombara se organiza en tres partes: 1. “La niña”, 2. “La historia” y 3. “La decisión”. Es la historia de una niña, hija de padre desaparecido en enero de 1976. A su madre se la llevan presa durante dos meses y ella se queda con sus abuelos maternos. La novela abarca su vida desde el día (la madrugada) en la que se llevan al padre hasta su primer año del secundario. La primera parte está narrada en primera persona. La segunda parte es el diálogo madre/hija. Ella tiene ocho años en el comienzo de esta parte y trece al final. La parte tres es breve y vuelve a centrarse en la voz narradora en primera persona. Es la decisión de ella de romper con el silencio sobre su historia familiar y escribirla para presentarla frente a sus compañeros.

Como decíamos, en la primera parte la voz narradora no solo se construye desde la mirada sino desde la percepción del mundo y desde el lenguaje. Presencia de su familia, de la vida cotidiana contada desde el punto de vista de la niña en un aquí y ahora que se vuelven tangibles:

Tengo que caminar mucho hasta la calle por un camino con paredes y sin techo. Me canso de caminar. Salgo a la vereda. Me siento acá. Ahora no quiero irme. Pasa un perro. Un señor. Una mamá con un nene. Un auto azul. Otro señor ¡Viene papá! (p. 12)

Pura presencia. Puro presente de abrazo. Que se desvanece y va in crescendo en ausencia, vacío e incertidumbre sobre el futuro

Mamá me prepara la leche. Papá no está. Digo “¿Y papá?” “Se fue a trabajar” dice mamá. Miro la puerta. La bici no está (...) Mamá viene a mi pieza. Tiene el bolso verde. Abre los cajones y saca ropa. “¿vamos a lo de los abuelos?” Papá no está. “¡Dale, vamos!, dice mamá. “¿Y papá?, digo. “Cuando vuelva nos va a buscar a lo de los abuelos”. Mamá está seria. Apurada. Mamá tiene los ojos con agua. Pero no llora. Mentira. Llora pero para adentro. (p. 13)

A partir de este momento el relato se vuelve completamente desgarrador. Cuenta la ausencia, la desaparición y el dolor. La repetición sirve para narrar ese vacío: “Papá no está.” “Papá se perdió.” “Papá se perdió pero ya va a encontrarse.” “Papá se perdió pero ya va a volver porque los grandes conocen los caminos.” “Papá se perdió en bici.” Todas estas frases se repiten a lo largo de la primera parte que se construye con oraciones cortas (habla una niña pequeña) y con partes de monólogos interiores en los que nos enteramos de lo que le gusta, lo que disfruta, la arena que toca, las olas del mar que escucha mientras conversa con su padre después de que su mamá le dice “papá se murió. Se le paró el corazón.” (pp. 19-20). El vacío se vuelve insostenible cuando desaparece su madre. “Se fue.” (p. 37).

La parte dos se aleja de esta mirada tan interna de la niña y se centra en el relato explicativo de la madre. En estas páginas aparecen datos, fechas, términos que poco tienen que ver con la forma fragmentaria y a retazos que se cuenta la historia dentro de una familia y más con el propósito explicativo de la novela. Pareciera que los destinatarios de esas respuestas son los estudiantes que tienen que aprender esos temas y no una hija reconstruyendo su vida. “Fue unos meses antes de que subieran los militares. Un hombre, López Rega, formó grupos de militares que se dedicaban a desaparecer gente mientras estuvo Isabel Perón en el poder.” (p. 60)

La última parte recupera el monólogo interior y cierra con la composición en la que decide romper el silencio: “No puedo seguir diciendo que se murió de un paro dos años con el secreto a cuestas escribir lo que siento y leerlo en voz alta” (p. 101)

Son libros que dejan marcas pero no solamente por el tema sino porque nos devuelven al mundo de otra manera. La literatura. En palabras de Gemma Lluch (2014) “Y eso ofrece, también, esta novela: una voz, un estilo, una manera de acercarse a la realidad, un modo de poner palabras a sentimientos que poco a poco va descubriendo esta niña.”

El país de Juan. María Teresa Andruetto (2010), Aique.

Otro de los libros sobre los que queremos detenernos es *El país de Juan* de María Teresa Andruetto. Este libro forma parte de las Bibliotecas de Aula que fueron enviadas desde Nación hace ya algunos años a todas las escuelas públicas de nuestro país.

La historia no está datada en un primer momento. Narra crisis que bien podrían corresponder a los 90, 2001 o a la actualidad. Recién en la página 52 hace referencia al comienzo de la dictadura: “Un día llegaron Los Hombres Violentos, en unos autos verdes, y aplastaron los gritos y el llanto de los que pensaban como Juan” (p. 52)

Presenta dos secuencias paralelas entre Juan y Anarina con hechos que se van encadenando como lo hacen en los relatos folklóricos. La estructura de causa-consecuencia tiene que ver con problemas económicos y políticos.

Pero la sequía, los gobiernos y los ladrones de ganado hicieron que poco a poco fueran perdiendo sus vacas. (p. 11)

Pero los vendavales, los gobiernos y los ladrones de lana hicieron que poco a poco fueran perdiendo sus ganancias (p. 23)

Lo que quitan los gobiernos no es el ingreso de dinero. Es el abrigo, los cuadernos de la escuela, los zapatos, un mate retozando junto al río, unas palomitas de maíz sentados en la plaza.

Al mejor estilo Andruetto, la historia se narra organizada a partir de capítulos numerados, los primeros tres se centran en Juan, cuatro y cinco en Anarina y en el seis se cruzan las historias, las vidas, los caminos. Ambas familias tienen que mudarse del campo a Villa Cartón porque ya no podían vivir de sus producciones (de las vacas, de la lana). En ningún momento aparecen explicaciones explícitas ni económicas ni sociales ni políticas. Son hechos que atraviesan la vida y el alma de los personajes y desde esa mirada llegan a nosotros como lectores.

A Villa Cartón van a parar los que pierden sus casas en los barrios y los que pierden su trabajo en las fábricas... y las mujeres que están solas para criar a sus hijos. Y a ese sitio también llegaron Anarina y su mamá. Y se hicieron cartoneras, como todos los que viven en la Villa, porque ahí hasta los niños más pequeños, y hasta las niñas, separan los cartones sanos de los rotos, los mojados de los secos. Y los venden (p. 34)

En Villa Cartón, Juan conoció a Anarina. Supo que tenía el pelo muy largo y muy negro, como el cielo del norte en las noches sin luna. La veía por la tarde, cuando regresaba de la escuela; cuando después de tomar el mate cocido, jugaban a la mancha o al gallo ciego.

Esta es una historia de amor entre una niña y un niño, entre una mujer y un hombre después. Una historia de amor en nuestro país, en el país de Juan. Hay hambre, hay padres que mueren, madres y padres que quedan sin tierra, sin trabajo, hay presos políticos. Y también hay juego y canto y escuela y amor. Y en ningún momento la narración necesita recurrir a datos históricos. La voz narradora mantiene el ritmo y el tono en todo momento. "Juan estuvo encerrado en una pieza oscura y húmeda, sin saber si era de noche o de mañana, durante mil ochocientos cuarenta días."

A este ritmo hace referencia en uno de los ensayos de su libro *Hacia una literatura sin adjetivos* (Andruetto, 2009)

Por un lado el deseo de contar el empobrecimiento, es decir caminar por las calles del realismo. Por otro lado lo maravilloso como género, un género delicioso y delicado. ¿Es posible contar la realidad- una realidad áspera- como si se tratara de un cuento lejano y difuso? (...) Me dediqué a buscar un ritmo (me interesa mucho el ritmo, esa herencia que la prosa recibió de la poesía) y una arquitectura llena de simetría. Así fue como nació *El país de Juan* (p. 73).

Historia y ficción en la escuela primaria

Nos preocupa la inclusión de estas novelas históricas en las propuestas de los docentes ya que parece una literatura ad hoc, una literatura que el mercado editorial viene imponiendo ligada a las efemérides y que no siempre ha dado los mismos resultados. Y no es que nosotras creamos que la literatura no puede recrear la historia, muy por el contrario, nos parece que es maravilloso que lo haga, pero, no por eso admitimos que siguiendo ese propósito se pierda la importancia de la literatura.

Y muy particularmente, nos preocupa la oportunidad que pierde la escuela cuando la elección del texto no es la más feliz.

Hace unos años, en una entrevista María Teresa Andruetto decía:

La literatura, si en algún lugar habita, es en el lugar donde las buenas conciencias se sacuden, se ponen molestas, se descolocan. Un buen libro nunca es 'políticamente correcto', un buen libro siempre es incómodo (...) Es a través de esa incomodidad que la lectura de un buen libro nos provoca, que aprendemos. (2013, p. 11)

La literatura y la historia pueden ir por el mismo camino, sin embargo, creemos que debe inquietar, que debe hacer pensar y problematizar. De nada sirve poner estos dos lenguajes en diálogo sino despertamos y abrimos el juego de la imaginación.

Simplemente, es eso lo que queremos transmitir, nuestro deseo de que las aulas se inunden de propuestas interesantes, que les permitan a nuestros niños y jóvenes hablar de literatura. Discutir y discurrir sobre nuestra historia, no como una excusa para celebrar y recordar, sino, porque creemos que somos parte de esa historia. Y los niños, desde su lugar, nos pueden enseñar mucho.

Tenemos un compromiso con la historia, pero, también con la literatura, que nos convoca, nos invita a abrir los surcos para dejar que entre "un hilo de agua en la tierra seca de la historia".

Referencias bibliográficas

- Andruetto M.T. (2009). *Hacia una Literatura sin adjetivos*. Bs. As.: Comunicarte,
- Andruetto M.T. (2010). *El país de Juan*. Bs. As.: Aique.
- Bombara, P. (2005). *El mar y la serpiente*. Bs. As.: Norma Zona Libre,
- Falconi, M. I. (2010/14). *El secreto del tanque de agua*. Bs. As.: Alfaguara.
- Hanan Díaz, F y Pomeraniec, H. (agosto 2013) María Teresa Andruetto. *Barataria*. *Revista latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*. Ed. Norma. N°15, pp 08-13
- Lluch G.(2014) El mar y la serpiente, Paula Bombara. Recuperado de <http://www.gemmalluch.com/esp/el-mar-y-la-serpiente-paula-bombara/>
- Montes G. (1999). *La frontera indómita*. México: FCE.
- Pampillo G. (1999) .*Permítame contarle una historia*. Bs. As.: Eudeba
- Piglia R. (1993). *Crítica y Ficción*. Bs. As.: Ediciones Fausto

Schujer S. (2010). *Cuento de amor en mayo*. Bs. As.: Santillana
Schujer S. (2017). *La moneda maravillosa*. Bs. As.: Santillana
White H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós.

Defender la palabra como una trinchera. Sobre adaptaciones en la literatura para la infancia

Sonia Gabriela Hidalgo Rosas

Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, es un libro de relectura, de descubrimiento constante, cargado de huellas y señales, que suscita incesantemente "polvillo de discursos críticos" Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. (Ítalo Calvino, *¿Por qué leer a los clásicos?*)

Sonia Gabriela Hidalgo Rosas es Profesora Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil y de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Escuela de Letras, Universidad Nacional de Salta. Forma parte de proyectos de investigación sobre literatura y formación de lectores. Publicó artículos en los siguientes libros: *Puentes...entre lectores y lecturas*, *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*, *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura* y en la revista digital *LIJ IBERO*. gabyrosas68@yahoo.com.ar

¿Por qué comenzar esta exposición en unas jornadas de literatura infantil con una cita de Calvino referida a los clásicos? ¿Qué hay de realidad y de deseo en este epígrafe si lo combinamos con la literatura infantil? Y en todo caso ¿Un clásico infantil puede ser menos que esto a lo que se refiere Calvino? ¿Los libros para niños deberían perder la oportunidad de convertirse en clásicos?

Preguntarnos hoy por la literatura infantil, no significa, como en décadas anteriores, cuestionar la existencia de esta forma discursiva que prevé un destinatario específico, sino cuestionarnos por aquello que hace a la literaturidad en los libros para niños. Esta noción de Jonathan Culler (1993) nos pone frente a la necesidad de una práctica crítica y teórica en este vasto campo de producción, que en muchas ocasiones se escribe, se difunde y se lee a la orilla de los estudios literarios.

Este trabajo propone despojar del adjetivo infantil a esta literatura para poder comprenderla desde los mismos parámetros que a otro texto literario. Esto implica traicionar las representaciones sociales más hegemónicas respecto de la infancia que se construyen en algunas adaptaciones de cuentos clásicos infantiles. Intentaremos por los tanto, poner a la LI bajo la lupa del lenguaje poético y poder analizarla desde el lugar que le corresponde: el de la Literatura.

Primera traición o sobre la palabra

Los fragmentos que se presentan a continuación pertenecen al inicio de diferentes versiones de un mismo cuento para niños: "El traje invisible" de Hans Christian Andersen. Partimos de la traducción compilada por la editorial Porrúa (2005) ya que consideramos que es la traducción más cercana a la original. Los otros fragmentos pertenecen a diferentes reescrituras de dos autoras argentinas: Liliana Cinetto (2010) y Silvia Schujer (2012)

En una comarca de Italia hubo un gran duque tan aficionado a los trajes nuevos, que gastaba enormes sumas en vestirse. Cuando pasaba revista a su ejército o cuando iba a un teatro o a un paseo, su principal objetivo

era que le viesen elegante. Cambiaba de traje cinco o seis veces al día, y así como se dice de un rey: “está en Consejo de Ministros”, se decía de él “El gran duque está en su guardarropa”. La capital era un pueblo alegre y animado visitado por muchos extranjeros. Un día llegaron a ella dos bribones, que dijeron ser tejedores...” (pp. 60-64)

Fragmento de Liliana Cinetto:

Había una vez un emperador muy vanidoso al que sólo le interesaba la ropa que se ponía. Cada día quería estrenar un atuendo nuevo. Y sucedió que dos pícaros, aprovechando que el emperador estaba desesperado por conseguir ropa nueva, le prometieron que le harían el mejor traje del mundo, pero con una tela muy especial, una que sólo podían ver las personas inteligentes. (p. 3)

Fragmento de Silvia Schujer:

Había una vez un pueblo. Un pueblo lleno de calles, plazas, casas, mercados, animalitos sueltos y gente. Sobre todo, gente. La gente del pueblo era alegre y fiestera. Mendigos, señoras, gordos, flacos, abuelos y bebés iban de aquí para allá a toda hora, inquietando las calles y llenándolas de color. En el medio del poblado había un castillo. Un edificio enorme y lujoso donde vivían el emperador y sus sirvientes.

El emperador era un señor medio gordo y con cara de sapo que, ayudado por un ejército y algunos ministros, trataba de gobernar el imperio: daba órdenes, mandaba que se hiciera todo lo que a él se le ocurría y castigaba a los que no le hacían caso. Claro que este emperador no era del todo igual a los otros. Porque, a decir verdad, más que ocuparse de sus ejércitos, o de salir a pasear por los bosques, o de maltratar a los sirvientes, lo que este soberano más hacía era vestirse: probarse trajes nuevos y volverlos a colgar. (pp. 7-8)

Dice Culler (1993), retomando a Mukarovsky, que el lenguaje poético no “se define por su belleza, ni por el ornamento, ni por su afectividad, ni por su carácter metafórico, sino por el hecho de hacer perceptible su propia materialidad” y en este afán deja claro su falta de transparencia. Por lo tanto, el lenguaje literario es un lenguaje figurativo que exige un esfuerzo de interpretación, esto lo vuelve raro, extraño y distinto, constituyendo así la literaturidad del texto (pp. 39-40).

Entonces, nos preguntamos de qué estamos privando a la infancia cuando decidimos leer con los niños un texto “adaptado”, pero no desde la mirada sobre adaptación de la que habla Marc Soriano (1999), es decir como divulgación; sino como simplificación de un lenguaje que existe en tanto complejidad y opacidad. Las palabras “tonto y retonto” reemplazando a “bribones” no sólo retrae las posibilidades literarias de un texto, sino que posiciona a un literatura infantil en un lugar de no significación, automatizando el lenguaje al impedir el contacto con un lenguaje enrarecido, nuevo, con ecos de palabras antiguas, masticadas por generaciones anteriores, que dejan huellas de otras culturas y de otros tiempos.

En versiones como las actuales, el lenguaje pierde su falta de practicidad para volverse familiar, llano, sólo al servicio de la interpretación o de la comprensión de un

destinatario al que se cree muchas veces incapaz de entender la complejidad de la palabra literaria. Al decir de Culler (1993), el lenguaje literario deja de lado el aspecto práctico del lenguaje porque “está vinculado a una situación de comunicación diferida en la que reina la convención de la importancia de los detalles y de las estructuras lingüísticas especiales diferentes.” (pp. 43-44).

En este sentido, en el fragmento 2 los detalles necesarios para comprender la naturaleza del emperador, como son el mundo que lo rodea y lo determina, el aspecto festivo que anticipa la afición del personaje, no existen. No quedó nada de la construcción del pueblo pensado por Andersen, en el inicio de esta última versión. De esta forma, un texto clásico llega a los niños deshistorizado y desficcionalizado, puesto que los detalles que construyen ese mundo donde se mueven los personajes, desaparece. El afán de simplificar el lenguaje se explicita con la presencia del adjetivo “vanidoso” para reemplazar el hecho de que el rey era, al decir de Andersen, “un gran duque tan aficionado a los trajes nuevos, que gastaba enormes sumas en vestirse. Cuando pasaba revista a su ejército o cuando iba a un teatro de paseo, su principal objetivo era que le viesen elegante”. Sintetizar este retrato del emperador, estas características que sin decir, dicen todo acerca de ese personaje, y reemplazarlo solo por un adjetivo, reduce la posibilidad de construir ese personaje por parte de los lectores, dejando de lado la apuesta por los detalles necesarios para construir un personaje. La adjetivación en este caso clausura una lectura del detalle, de las escenas, de los momentos, no permite detenerse e imaginar ese personaje en ese espacio.

El lenguaje literario juega en el límite entre lo dicho y lo no dicho, en la selección de las palabras y de las frases que, en su presencia dentro del texto, sean capaces de crear un universo distinto, nuevo para el lector. A veces la selección de una sola palabra puede elevar o degradar un texto, puede volverlo inmortal o dejarlo en el olvido. La escritura de Andersen (o su traducción) dice de un pueblo “alegre, animado, visitado por muchos extranjeros”, tres palabras que nos permiten imaginar el bullicio, las voces, la alegría de esa comarca. Por el contrario, el pueblo descrito en el fragmento 3, se satura de enumeraciones, no nos permite ingresar a ese pueblo alegre, a esas voces y aún más, nos vuelve tan familiar el lenguaje, tan denotativo, que no vemos la diferencia entre esta realidad actual y la historia que alguna vez Andersen imaginó hace muchos, muchos años.

Reescribir un clásico destinado a niños juega con el inconveniente de pretender hacer asequible un texto escrito hace más de cien años, pero sin que por eso pierda la aspecto estético de un relato concebido para otros lectores de otras épocas. En el caso que nos ocupa “El traje invisible”, se agrega una dificultad más: a diferencia de los cuentos recopilados por Perrault o por Grimm, los cuentos de Andersen son creados por él, son cuentos de autor y son relatos creados para la infancia. Por lo tanto, adaptar un texto que ya fue concebido para niños obliga a quien lo hace a darle una nueva vida, a refrescarlo, a volverlo nuevo. Pretender hacerlo desde la simpleza de la adjetivación, de la enumeración o de la omisión de descripciones necesarias para crear un ambiente lejano y de otra época, impide volver al relato de Andersen con aires nuevos, a refrescar la fascinación de la historia de un rey desnudo frente a su pueblo. Veamos ahora el inicio de la versión de Mariana Fernández (2012) para CalibroscoPIO:

Hace poco, poco tiempo... en un reino no tan lejano, gobernaba un emperador al que le encantaban los trajes.

Así como otros mandatarios eran dueños de inmensas bibliotecas, tesoros ancestrales, legados de sabiduría o espadas invencibles; el Rey de este cuento poseía un guardarropa inigualable, donde una multitud de chalecos, pantalones, capas y todo tipo de ropas de los más variados colores y texturas esperaban por él cada mañana.

Era común que llegasen a su reino visitantes deseosos de disfrutar del clima festivo que se mantenía en la ciudad. (pp. 3-5)

Decir “Hace poco, poco tiempo, en un reino no tan lejano” además de invertir las fórmulas de inicio de los cuentos maravillosos, reactualiza el cuento de Andersen, lo vuelve nuevo, acerca las características de este rey y de este reino a nuestra realidad. ¿Podríamos pensar, tal vez, que si fue hace poco poco tiempo que vivió este rey, es porque se parece mucho mucho a nuestro presente? ¿Que el rey al que sólo le preocupa su vestuario y lo que la gente pueda decir de él es más cercano de lo que imaginamos? Por otra parte, las enumeraciones en este caso no se limitan a una seguidilla de nombres, sino a frases que sintetizan lo que implica el poder de un rey: la sabiduría, los libros, la espada en contraposición a los gustos de nuestro protagonista.

La versión de Mariana Fernández reaviva un clásico, lo vuelve nuevo, lo acerca a nuevos lectores sin perder “el ruido de fondo” del que habla Calvino, las voces que la preceden, los giros, una época que cuanto más lejana, más parecida a la nuestra. El lenguaje en este caso no pierde su condición distintiva respecto al lenguaje ordinario, aunque se vuelva accesible a la infancia. La forma de usar las palabras le devuelven al clásico su condición de texto inmortal, de nunca terminar de decir “lo que quiere decir”. Retomando a Culler (1993), esta misma cualidad le permite al cuento de Mariana Fernández “seguir inscripto en una tradición literaria con la que dialoga y a la vez se opone” (p. 43).

Segunda traición o sobre la infancia

La segunda traición tiene que ver con ciertas representaciones sociales de infancia, en el sentido de Jean-Claude Abric (2001), que subyacen en algunas adaptaciones publicadas en blogs y en diferentes sitios web. Muchas veces, se hace presente la enseñanza en valores o la aparición de una moraleja que busca aleccionar a los niños, a partir de una historia que se construye muy lejos de esas intenciones.

Di siempre lo que piensas, sin importarte lo que los demás piensen de ti. A veces, el emperador no necesita un traje nuevo, sino simplemente pensar en qué es lo que a su pueblo le hace falta. No tiene que pensar en sí mismo, sino en el conjunto de su pueblo, y mucho menos debe dejarse aconsejar por encantadores de serpientes a los que no les importa nada ni él ni su pueblo, sino simplemente sacar beneficio propio gracias a las debilidades del emperador. No presumas de lo que no tienes (Ecured, s.f.).

Este cuento sirve para demostrar que nunca debemos llevarnos por criterios ajenos, sino decir la verdad siempre y pensar por nuestra propia cabeza (Chiquipedia, s.f.).

Pretender que estas historias de tiempos pasados dejen “una enseñanza” al niño, implica también despojar al cuento maravilloso de su aspecto histórico y cultural que al decir de Zipes (2014) “refleja los deseos de las clases populares” de poder burlar el orden establecido poniéndolo patas arriba, mirándolo desde abajo (p. 43).

Nada más alejado del aleccionamiento y la domesticación de la infancia que los cuentos de Andersen que al decir de Mirta Gloria Fernández (2017) “crea un estilo propio dirigido a los niños, reniega de las fórmulas reiterativas, del lenguaje ramplón, o los finales necesariamente felices... en sus cuentos configura una inventio que dejará sentadas las bases de una estética merecida por los niños” (p.17).

Pensar en una literatura para la infancia que busque allanar el camino de la complejidad del lenguaje literario, a la par de aleccionar supone siempre una mirada deficitaria sobre la infancia, creer que por un motivo u otro los niños no pueden entenderse con palabras nuevas, con huellas de otras épocas, misteriosas y ¿por qué no? difíciles. Privar a la infancia de esta experiencia y ofrecerle a cambio historias simples, con un lenguaje en apariencia conocido, cargado de una impronta didáctico moralizante, nos lleva a seguir defendiendo el valor de la palabra poética, para que los clásicos y las nuevas propuestas no dejen nunca de hacernos escuchar el “ruido de fondo” del que habla Calvino, el ruido del eco que produce la palabra literaria.

Contra las miradas simplistas, contra la domesticación de la infancia, contra solo leer lo conocido y lo cercano, contra todo eso, seguiremos defendiendo la palabra poética como una trinchera.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.P. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Recuperado de <https://www.dropbox.com/sh/cgoi3dbrzzzml5g/AAAqclWShKRp7GJ4ojVbtq01a/Unidad%201/Abric%20Jean%20Claude%20-%20Practicas%20Sociales%20Y%20Representaciones.PDF?dl=0>).
- Andersen, H. (2005). *Cuentos*. México: Porrúa.
- Culler, J. (1993). La literaturidad. En Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D., Kushner, E. (Coord.). *Teoría Literaria* (pp.36-50). México: Siglo XXI.
- Cinetto, L. (2010). *El traje nuevo del emperador*. Buenos Aires: Pictus.
- El traje nuevo del emperador*. (s.f.). Recuperado de https://www.ecured.cu/El_traje_nuevo_del_emperador, visitado el 18 de abril de 2019.
- El traje nuevo del emperador*. (s.f.). Recuperado de <https://www.chiquipedia.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-con-moraleja/el-traje-nuevo-del-emperador/> visitado el 18 de abril de 2019.
- Fernández, M. y Singer, I. (2012). *El traje nuevo del emperador*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Fernández, M (2017). *Como por encanto. La obstinada presencia de lo maravilloso en a literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Schujer, S. (2012). *El traje del emperador*. Buenos Aires: Alfaguara.

Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.

Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural de un género*. Buenos Aires: FCE.

Mesa 7: La lectura literaria como eje del proyecto escolar

Comentarista: Romina Sonzini⁷

1. Senki, D., “Bitácora poética”.
2. Lepori, A., “Un mapa, una brújula, una bitácora: un año de viajes a través de las lecturas”.
3. Iglesias, G. y Argüello, M. R., “En la casa de las palabras”.
4. Zolotarchuk, L., “Proyecto literario: *Tomasito cumple 4*”.
5. Marcataio, K. “Engánchate conmigo. Reseñas literarias” (póster).
6. Pionetti, M., “Testimonios insólitos: escribir, confesar y reír con Fontanarrosa en la escuela”.

En esta mesa se compartieron cinco ponencias y un póster, en torno a proyectos que trascienden el aula e involucran a toda la institución. Estas experiencias se desarrollaron en distintos puntos del país: La Pampa, Córdoba, Buenos Aires; y en diferentes niveles educativos: dos relatan proyectos en el nivel Inicial; dos en nivel Primario; y dos, en Secundario.

Cada uno de los recorridos puso el foco en la importancia de seleccionar materiales literarios de calidad, de generar encuentros de lectura significativos entre los niños y los libros, en la necesidad de construir puentes que promuevan la conformación de comunidades de lectores en las instituciones. Talleres, bitácoras, kioscos literarios, producciones colaborativas, reseñas son algunas de las propuestas que se desarrollaron en las distintas escuelas y jardines, con el propósito de hacer de la lectura de textos literarios una práctica institucional.

Palabras que se entrelazan, se regalan, se degustan, atraviesan a niños y niñas de todas las edades, acompañados de mediadores que entienden que dar de leer libros de calidad desde la primera infancia, impacta directamente en la conformación de la subjetividad, genera sujetos más críticos, plenos y autónomos.

⁷ Romina Sonzini es Profesora en Letras (UNMdP). Ha realizado las Especializaciones en Alfabetización Inicial y en Educación Maternal. Ejerce la docencia en Nivel Superior, en instituciones estatales y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Forma parte del Equipo Técnico Regional de la Provincia de Buenos Aires, como capacitadora del área de Prácticas del lenguaje para el Nivel Primario y de la Dirección de Educación Primaria, como especialista del área. Es socia y miembro de la Comisión Directiva de la Asociación civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, entidad desde la cual desarrolla diversas actividades vinculadas con la animación cultural. Ha dictado talleres, cursos y capacitaciones para la promoción de la lectura y el abordaje de las prácticas del lenguaje en distintas instituciones de la ciudad.

Bitácora Poética

Daniela Senki

Daniela Senki es Profesora en Letras Modernas, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente del área de Literatura Infantil en nivel primario, en cuya institución tiene a cargo la biblioteca, especializada en literatura infantil. Alumna de la carrera de Posgrado Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Se ha desempeñado también como docente en nivel superior y como bibliotecaria. Instituto de Educación Córdoba. Nivel Primario (Segundo Ciclo). danisenki@gmail.com

Punto de partida

Uno de los puntos principales que nos planteamos recurrentemente al enseñar literatura es justamente si la literatura puede ser un objeto de enseñanza. Ante esto, surgen interrogantes que van movilizándolo nuestro quehacer docente. Uno de ellos es precisamente cómo pensar la literatura como objeto de enseñanza que contemple el valor estético de la misma, sin reducirla a prácticas aplicacionistas o utilitaristas. En este sentido y parafraseando a Graciela Montes (1999), enseñar literatura implica permitir que la misma ingrese en las experiencias de los alumnos, ensanchando las fronteras literarias, achicadas a causa de la escolarización como forma de domesticación (p.55).

Particularidades del contexto escolar

Para empezar, debemos decir que la propuesta que explicaremos a continuación se desarrolló en el marco de la materia Literatura Infantil, en una institución de doble escolaridad, de nivel primario. El proyecto del área se llevó a cabo en cuarto grado, a lo largo de tres meses aproximadamente. Es necesario destacar también, que la institución cuenta con dos espacios curriculares destinados a la literatura. A la mañana, el área de Lengua y Literatura, dictada por un docente de nivel primario y a la tarde, el área de Literatura Infantil, dictada por una docente de Letras. Esta singularidad deja lugar para que se habiliten otras zonas de la literatura que muchas veces, en otros contextos institucionales, quedan postergadas. Un claro ejemplo de esto es el de la poesía. En este sentido y considerando que la planificación del área Lengua y Literatura (de la mañana) priorizaba la narrativa, se decidió que en el área de Literatura Infantil (de la tarde) se hiciera hincapié en la poesía.

Objetivos

- Generar espacios de lectura de poesía
- Promover instancias de reflexión acerca del lenguaje
- Propiciar momentos de producción escrita

Descripción de la experiencia

El proyecto de poesía se desarrolló en múltiples instancias (de lectura y de producción) que se extendieron por varios meses. Las primeras clases se llevaron a cabo a partir de la lectura en voz alta, por parte de la docente y de los alumnos, de poemas seleccionados de diferentes autores: Edith Vera, Juan Lima, David Wapner, María Teresa Andruetto, Germán Machado, Federico García Lorca, entre otros.

Los niños tenían una libreta personal, a la que llamamos bitácora, que quedó guardada en la biblioteca y que se utilizó para anotar palabras, copiar adivinanzas o trabalenguas, pegar poemas leídos en la clase y/o escribir los propios.

La poesía funcionó como disparadora de debates vinculados al lenguaje. La lectura en voz alta facilitó la reflexión acerca de la musicalidad de las palabras, a partir de los diferentes modos de lectura propuestos por los chicos. Planteándonos la palabra como problema, se buscó desnaturalizar ciertos usos de la lengua, explorando sonidos y significados. En esta instancia se trabajó además con trabalenguas y adivinanzas, apelando también a juegos con el lenguaje tales como anagramas, palíndromos y lipograma.

La intervención de los alumnos se fue dando a través de la participación en espacios de charla e intercambio de opiniones acerca de las lecturas realizadas, como así también, y como mencionamos, mediante la lectura en voz alta de producciones propias y poemas de autor. La lectura de poesía podía provocar instancias de escritura o no, de acuerdo a los momentos individuales de cada niño. La clase no siempre estuvo orientada hacia la escritura, ya que en muchas ocasiones las actividades fueron dirigidas solamente hacia la lectura. Sin embargo, la bitácora estuvo presente en todas las clases y por más que no se utilizara específicamente, cada uno pudo disponer de la misma. Y en este punto, es preciso hacernos eco de lo que Larrosa (2006) plantea:

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones (p.99).

Literatura Infantil tiene una frecuencia de dos clases semanales. Una clase tiene lugar en el aula y la otra, en la biblioteca. Ambas son muy diferentes entre sí debido a que el espacio donde se desarrollan condiciona el carácter de la misma y las formas de trabajo. Por una parte, el aula se presenta como un espacio que favorece el trabajo grupal, con actividades guiadas por la docente y resueltas de manera colectiva por los alumnos. Por otra parte, la dinámica de la clase que transcurre en la biblioteca tiende a una tarea más íntima, con instancias de producción individual, permitiendo que los niños vayan trazando sus propios caminos. En esa “trama de mundos entrelazados de mil maneras”, como define Montes (2017, p. 45) a la biblioteca, los alumnos construyen sus recorridos personales, buceando en las lecturas, buscando palabras, registrando en sus bitácoras sus experiencias más profundas con el lenguaje.

Si bien el proyecto Bitácora Poética se inició en 2018, con niños de cuarto grado, la bitácora permanece actualmente en la escuela y continúa utilizándose, a medida que los niños avanzan en su trayecto escolar. Una vez finalizado el segundo ciclo, la misma será entregada a cada uno de ellos.

Cabe remarcar entonces que las intenciones que sostienen la experiencia descrita están orientadas a propiciar el encuentro frecuente de los niños con la poesía, con el objetivo de que el lenguaje poético no les resulte ajeno o extraño.

Algunas ideas (provisorias) acerca de la poesía en la escuela

Nos parece importante seguir reflexionando acerca de la elección de la poesía como eje de nuestro proyecto. Para empezar, consideramos que la poesía encuentra cierta resistencia para ingresar en el contexto escolar. Quizás tenga que ver con lo que Cano y Vottero (2018) afirman acerca de este género, diciendo que “La poesía repele preguntas escolares como qué quiso decir el autor o cuál fue su intención; está cifrada, es opaca, lleva la metáfora a su máxima expresión” (p.150). En ese sentido, se puede observar que en general, en el ámbito escolar, los niños se refieren a la narrativa, con cierta familiaridad, mientras que se hace notable el extrañamiento que manifiestan ante la lectura de poesía en el aula. Su lectura, muchas veces desconcierta o incomoda y la reacción más frecuente frente esto se expresa planteando el no entendimiento de la misma. Ante esto, creemos que la poesía habilita un vínculo con el lenguaje que nos permite proponer la palabra como espacio de exploración, de cuestionamiento, de enigma y de búsqueda. Problematizar el lenguaje, lo dado, nos permite entrar al mundo. Tal como sostiene Andruetto (2009):

Escribir entonces para recuperar la palabra y su universo pleno de significados. La palabra, las palabras de cada uno de nosotros, palabras para nombrar, no sólo palabras con las que otros nos nombran. Dar a esas palabras un valor personal, crearlas de nuevo, pronunciarlas por primera vez, nombrar uno mismo el mundo, en vez de llamar a las cosas como las llaman todos (pp.55-56).

La poesía nos permite contemplar el lenguaje desde otro punto de vista, resaltando rasgos y propiedades diferentes a las que habitualmente se destacan en el uso cotidiano del mismo. Esto habilita modos de leer diferentes y modos de decir particulares. Habilita la búsqueda y el tránsito por el lenguaje, por la palabra, por los sonidos y por los silencios, habilita lo provisorio y el vacío. Tomando palabras de Andruetto (2018):

...en el acto de leer ligamos en todo momento lo que vemos con lo que ya hemos visto o dicho o hecho o soñado. En ese poder de asociar y disociar, en recorridos que de tan particulares son únicos porque ir hacia lo desconocido es descubrir, es profundizar allí donde uno hace pie y lo pierde (p.10).

El sentido entonces de habilitar, en la escuela, la zona de la literatura vinculada a la poesía adquiere valor cuando la (y nos) liberamos de la lógica utilitarista propia del contexto escolar, alentando múltiples lecturas y recorridos diversos. Esto mismo, que por una parte caracteriza a la poesía en particular y a la literatura en general, a la vez hace de ella un objeto complejo para ser abordado en la escuela, ámbito que tiende a estandarizar, clasificar o buscar certezas, corriendo el riesgo de simplificarla.

Si bien hasta el momento venimos haciendo foco en la poesía, ampliando la perspectiva podemos decir que la literatura, como objeto estético, sin dudas hace un uso especial del lenguaje, cuya finalidad está en sí mismo. Por lo tanto, al abordar la lectura de literatura, no podemos quedarnos sencillamente con argumentos basados en una mirada funcional, que la despojan de su verdadera esencia, convirtiéndola solamente en una herramienta para acceder al saber o a la cultura letrada. Es necesario reconocerle el valor de transgresión e interpelación, como sostiene Andruetto, o el de perplejidad, como propone Montes (2017):

La inminencia de una revelación, que no se produce (...). Algo para entender, que nunca se entiende del todo. Algo para atrapar, que nunca se atrapa. La víspera expectante, que mueve al lector, lo acucia, lo hace desafiar el Caos y lo oscuro. ¿Habrá un lugar para la oscura perplejidad en la prédica contemporánea a favor de la lectura? (p.32).

Conclusiones

Para finalizar, cabe destacar que creemos que habilitar el espacio de lectura y escritura en el aula estimula al alumno a apropiarse de la palabra, encontrando los senderos propios y construyendo sentidos que, aunque provisorios, ayudan a forjar la subjetividad. El trabajo con la palabra le da la oportunidad de nombrar el mundo desde una perspectiva propia, expresándolo con sus palabras, permitiéndole mirarse para adentro y posibilitándole compartirlo con otros. En este sentido, es esencial pensar en un espacio, en la escuela, que contemple la singularidad de cada sujeto y que valore la palabra de cada uno, concibiendo la expresión como un derecho al que todos tenemos que poder acceder.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2018). *Resistencia*. Buenos Aires: Alija.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2010). *Solgo*. Zaragoza: Edelvives.
- Andruetto, M. T. (2007). *Agua/cero*. Córdoba: Comunicarte.
- Cano, F. (2018). *La escritura en taller: de Grafein a las aulas*. Goya: Arandú.
- García Lorca, F. (1987). *Mariposa del aire*. Buenos Aires: Colihue.
- García Lorca, F. (1995). *Caracoles blancos, caracoles negros*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Larrosa Bondía, J. (2006) "Sobre la experiencia". En: *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* [on line], Núm. 19, p. 87-112. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> (Consulta: 02-03-19).
- Lima, J. (2011). *Loro hablando solo*. Córdoba: Comunicarte.
- Lima, J. (2015). *Botánica poética*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Machado, G. (2014). *Ver llover*. Buenos Aires: Calibrosopio.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: M.E.C. y T.- Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación.
- Vera, E. (1997). *Pajarito de agua*. Córdoba: Ediciones Radamanto.
- Vera, E. (2018). *Las dos naranjas*. 1a ed.facsímil. Villa María: Eduvim.
- Wapner, D. (2014). *Cabía una vez*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Un mapa, una brújula, una bitácora: un año de viajes a través de las lecturas

Andrea Lepori

Andrea Lepori es profesora de Educación Inicial. Especialista Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Se desempeña en el Jardín de Infantes Belén; Ayres del Cerro. Ayudante en Didácticas de las Prácticas del Lenguaje II (INSF N°166). Maestra de apoyo en el área de Matemáticas en el Nivel Primario y Secundario. Maestra de apoyo en el área de Prácticas del lenguaje en el Nivel Primario.

Nos proponemos abordar la lectura literaria y la inmersión en el género lírico. Desde una perspectiva histórica, consideramos recorrer los textos de tradición oral o folclórica. Avanzaremos así a los recorridos de género y de autor en nuestro país, desde Javier Villafañe y María Elena Walsh hacia los mapas actuales de autores. Proponemos generar un encuentro poético con otros -dentro y fuera del espacio de la sala- con intervenciones artísticas en simultaneidad: música, plástica, expresión corporal, teatro, teatro de luces y sombras o títeres.

El desarrollo de la propuesta fue en el marco de la Maratón de lectura realizada durante la semana del 24 al 28 de septiembre de 2018. Se utilizaron diferentes espacios: sala, pasillos, sum, patio y la biblioteca. En la misma, participaron las salas de 2,3, 4 y 5 años.

Se realizaron diferentes actividades: el día lunes, para dar comienzo a la maratón, les entregamos una brújula y barquitos de papel a las docentes (“comenzamos un viaje...”). Una de las docentes coordinadoras leyó una poesía. Se ambientaron los pasillos con barcos y/o aviones. Los mismos tenían poesías-rimas que cada docente pudo compartir en el momento que lo consideró.

El martes, con susurradores. Cada sala los utilizó en diferentes momentos. Al finalizar la jornada, se les propuso a los adultos que venían a retirar a los niños que pasaran a buscarlos y les susurraran.

El día miércoles se realizó la exploración de textos versificados y una lectura por parte de la docente, en el patio del jardín. El espacio estuvo ambientado con carpas literarias y paraguas.

El día jueves, en la entrada, se presentó el libro *Poemas de la luna*. Una de las docentes coordinadoras leyó uno de los poemas y se entregó a las docentes una base para hacer móviles con los chicos, utilizando diferentes técnicas. Los mismos se los llevaron a sus hogares.

El día viernes se llevó a cabo el cierre de la maratón. En el pasillo se dejaron a disposición todos los materiales trabajados para que cada docente los utilizara. Se realizó una recreación con teatro de sombras reuniendo a todas las salas del jardín.

Mirar, escuchar leer, leer, cantar, jugar serán así ejercicios poéticos en el cruce de los distintos lenguajes.

Tanto la literatura en general, como la poesía en particular están incluidas en situaciones cotidianas en la sala, convocando a la subjetividad. Su vínculo con la didáctica se sostiene en torno al objeto de conocimiento que puede enriquecerse desde esta mirada, en diálogo intersubjetivo que tiene el privilegio de poder producirse en el espacio compartido, mediado por el docente. El punto de partida es la presencia lúdica en el acto de lectura, no sólo distractiva y consumista.

Hacer poesía y jugar con ella habilita el enriquecimiento del lenguaje y de la capacidad lúdica. Las palabras son también “juguetes” en el sentido de que habilitan el juego, y las historias ficcionales dan material para jugar. El ritmo y la musicalidad

que se producen al acompañar una canción con movimientos de las manos o todo el cuerpo tienen seguramente algún parentesco con el poema. Cada metáfora encierra un juego de palabras e invita a construir un mundo inventado donde podemos jugar, y así, llegar al mundo de la creación de objetos artísticos. Una canción, una poesía son formas artísticas que trascienden la inmediatez.

En entorno a la Maratón de Lectura, trabajaremos dando oportunidad a los niños de crear y recrear, conformando una comunidad al producir manifestaciones artísticas que surgirán desde las posibles sonorizaciones que los tendrán como protagonistas y como autores. Pondremos el acento tanto en el propio juego de los niños con las palabras, como en la escucha, en el papel de espectadores.

Jugar con las palabras es fundamental para iniciar a los niños en el lenguaje poético, para que se apropien de las metáforas, y con ellas, de la sustitución y de la traslación de los sentidos entre una palabra y otra, favoreciendo la capacidad de simbolizar.

“...se trata de un conjunto de voces que brotan de lejanas fuentes históricas y que tienen el poder de evocar elementos de insospechado peso cultural. Son voces que aproximan al niño a los originarios procesos formativos del sujeto humano.” (Blanco, 2007).

Corpus poético

“Ronda del sapo y la rana”, de Javier Villafañe, fue elegida por su innegable y reconocida calidad estética, por su musicalidad, por las repeticiones poéticas a modo de estribillos y, principalmente, por los elementos sonoros (sapos, ranas, agua, pájaros, campanas). Utilizar objetos de descarte y materiales no convencionales.

Jitanjáforas:

Cecilia Pisos: *Nube con forma de nube*.

Poemas a la luna. Ilustrado por Gianni De Conno.

Limerick: Su principal exponente en nuestro país es María Elena Walsh.

Caligrama:

En Argentina, el libro *La vaca ventilador y otros poemas*, de Graciela Repún y Enrique Melantoni, nos ofrece algunos de ellos.

Nuevas categorizaciones

Álbum lírico: Desde la irrupción del libro álbum en las últimas décadas, nuevos géneros van incorporándose al mercado editorial. En relación con la poesía, que es lo que nos ocupa en este curso, incorporamos aquí el *álbum lírico*, que es un álbum ilustrado que no responde a las características de la narratividad. Puede despertar emociones o apelar a la subjetividad, recurriendo a recursos que se asocian al discurso poético, por lo cual lo consideramos en esta categorización.

Nariz de higo, de Roberta Iannamico y Bianki

Diez mil papelitos, de Laura Devetach y María Wernicke

Referencias bibliográficas

- Donato, V. (2018). ¿Cuál es el recorrido de la poesía desde la tradición oral hasta nuestros días? Exploramos, leemos y producimos poesías en la sala. Dirección de Formación Continua - DGCyE.
- López, M.E. (comp.) (2007) *Artepalabra: voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Villafañe, J. "Ronda del sapo y la rana".
- Iannamico, R. (texto) y Bianki (ilus.) *Nariz de Higo*. Buenos Aires: Pequeño Editor.
- Devetach, L. (texto), Wernicke, M. (ilust.). (2012) *Diez mil papelitos*. Buenos Aires: Eudeba, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa Textos Escolares para Todos.
- Pisos, C.(2016) *Nube con forma de nube*. Kalandraka.

En la casa de las palabras

María Roxana Argüello
Gabriela Luján Iglesias

María Roxana Argüello es Prof. Enseñanza Primaria. Egresada de la Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam. Docente de primero/segundo grado (Bloque alfabetizador), Escuela N° 49, Dorila, La Pampa

Gabriela Luján Iglesias es Prof. Enseñanza Primaria. Prof. Jardín de Infantes. Lic. en Educación Inicial. Egresada de la Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam. Ayudante de Cátedra – Literatura y su Didáctica – Prof. Educación Inicial – UNLPam. Adjunto – Práctica III y IV – Prof. Educación Inicial – UNLPam. Docente de primero/segundo grado (Bloque alfabetizador), Escuela N° 49, Dorila, La Pampa. gabicuenta@yahoo.com.ar

Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*

“En la casa de las palabras” es una experiencia escolar puesta en práctica, en primera instancia, con niñas y niños de primero y segundo grado. Más tarde la casa abrió sus puertas a otros grados, al jardín de infantes, a las familias. Cabe destacar que fue presentada en la Feria Escolar como así también en la Feria Zonal en donde fue seleccionada para su posterior presentación en la Feria Escolar Provincial.

A partir de la implementación de la biblioteca del aula (compartida y viajera – entre ambos grados) se seleccionó, entre otros, un recorrido lector que dio inicio a la experiencia presentada en esta ocasión.

Los libros seleccionados fueron *La gran fábrica de las palabras*, de Agnes de Lestrade y Vale, y *Boca sucia*, de Lydia Carreras y Viviana Bilotti.

Durante las clases se iban compartiendo las lecturas, un libro cada vez, y las docentes proponíamos distintas y variadas actividades de animación a la lectura. Así llevábamos a cabo acciones para el antes, durante y después de la lectura.

Cada encuentro significó una oportunidad para conversar y jugar con las palabras, pero, parafraseando a Aidan Chambers, no nos interesaba la conversación en sí misma, sino el papel que juega en la vida de lectores que discriminan, piensan y gozan con la lectura... la conversación como parte esencial de nuestras vidas porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo.

En este sentido, pudimos atrapar palabras con el cazamariposas de Tomás y hasta pedir “más” como sucedió con Alma. Otras veces pudimos seguir los pasos del ladrón de palabras y andar por las calles rastreando voces y luces. Además, si otras veces, nos supimos faltos de palabras para nombrar el mundo, nos “achimpamos” o inventamos “achimpas”. También fue necesario recordar o pasar por el alma otras palabras... aquellas malas palabras, como decía el nene del cuento.

Así, un libro invitó a otro libro y, de alguna forma, regresábamos al primero. Andábamos en busca de palabras como los poetas de Eduardo Galeano. Poco a poco

la propuesta se fue enriqueciendo y así aparecieron los frascos y sus palabras (para jugar, para enamorar, para comprar)

Las distintas acciones que se llevaron a cabo a partir de compartir las lecturas fueron:

-Palabras para jugar: armamos el juego “Pasapalabra” que consiste en hacer preguntas cuyas respuestas tienen que ser palabras que contengan o comiencen con las distintas letras del abecedario.

-Palabras para enamorar: fabricamos susurradores y seleccionamos coplas, piropos, etc que fueron escritos por los chicos en tarjetas para ser susurrados a otros chicos y familiares.

-Palabras para reír: recopilamos palabras y formas de decir que, al estilo de “achimpa”, nos invitaron a imaginar, crear y recrear sus significados. Aportaron sus decires mamá, papá, abuelos, gente del pueblo (chirimbolo, me cache en diez, batifondo, me hice el plato, etc.).

También creamos el “Almacén de las palabras”, algo así como un lugar en donde encontrar y (re)encontrarse, crear y (re)crearse, divertir y divertir(se), servir y servir(se) las palabras necesarias para nombrar el mundo y hablar de uno mismo.

Siguiendo esta propuesta, una familia ofreció un antiguo escaparate de venta de golosinas así que, ahí teníamos los frascos para ofrecer palabras que fueron elegidas y escritas por los chicos, para cada frasco en cuestión (palabritas, palabrotas, palabras de amor, palabras oscuras, palabras de viaje, palabras mojadas, palabras con música, palabras raras).

Más tarde, llegó el tiempo de jugar con otros, de ofrecer palabras y formas de decir; tiempos y espacios compartidos con toda la escuela como así también con otras escuelas y personas que visitaron nuestra muestra en el stand de la Feria Zonal y Provincial.

Cabe destacar que la experiencia fue muy enriquecedora tanto para nuestros alumnos como para nosotras como docentes. A manera de viaje recorrimos otros mundos posibles siendo las palabras nuestros boletos de ida y vuelta. No hubo barco ni avión sino la escuela quien hizo posible este andar entre libros.

“En la casa de las palabras” está enmarcado en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de nuestra provincia como así también en consonancia con los ejes de aprendizajes prioritarios. Pero, más allá de responder a un mandato escolar, nuestro propósito es ofrecer a nuestros alumnos el maravilloso encuentro con los libros... y de los buenos; de esos que emocionan, los que te hacen creer que las hadas sólo viven entre las hojas de los tilos como dice Graciela Cabal en su libro *La emoción más antigua*.

Nuestro propósito es auspiciar de mediadoras entre libros y lectores, entre quienes leen y quienes escuchan creando un clima de intimidad y confianza para despertar el sentimiento de familiaridad por los libros, con el afán de formar lectores autónomos, críticos; niños y niñas que puedan transitar los bosques y sentarse en un claro a pensar y poner en palabras sus propias vidas, deseos, necesidades, elecciones y decisiones.

Animar a la lectura, sentirla en cuerpo y alma, que ande cerca cual ánima que nos empuja a entrar a otros mundos posibles a través de los huecos que dejan las palabras; algo así como una invitación a animar(nos) a fin de producir un acercamiento afectivo e intelectual hacia los libros sin caer en la

escolarización de la literatura... el peligro de que sea usada para. (Para buscar sustantivos, como quería la Catalina, para ejercitar la ortografía,

para hacer resúmenes, para motivar...) De eso sabemos mucho los escritores que visitamos escuelas. “Estuvimos trabajando su cuento”, me dicen a veces los chicos. Y a mí me corre un frío por la espalda, como cuando me asusto, o me empieza a latir la vena de la frente, como cuando me enoja. “Estos no me leen más”, es lo primero que se me pasa por la cabeza. Porque yo no quiero que trabajen mis libros. Quiero que los lean y los disfruten y pidan otro. Y punto. (Cabal, 2001)

Estamos convencidas de que todo encuentro con la literatura, con buenos libros -los que tienen páginas y los que son sin páginas- de esos que te susurran al oído y te inundan el alma, merecen ser celebrados. Porque, como dice Michèle Petit, el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia otro, al ejercicio de la fantasía.

“En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecía los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...” (Galeano)

Referencias bibliográficas

- Cabal, G. (2001) *La emoción más antigua*. Buenos Aires: Sudamericana.
Chambers, A. (2008) *Conversaciones*. México: FCE.
Chambers, A. (2006) *Dime*. México: FCE.
Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México: FCE.
Petit, M. (2015) *Leer el mundo*. México: FCE.

Proyecto literario: “Tomasito cumple 4”

Lorena Zolotarchuk

Lorena Zolotarchuk es Profesora en Educación Prescolar, recibida en el Instituto Sara C de Eccleston en el año 1996. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, recibida en la Universidad de Morón en el año 2015. Actualmente se desempeña acompañando a las primeras secciones del nivel inicial y al equipo directivo como asesora pedagógica del Jardín CADS. Profesora de Campo de la Práctica en el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior CADS: Nivel Inicial. Colegio Atlántico del Sur. zololorena@hotmail.com

Mi nombre es Lorena y trabajo en el Jardín CADS de Mar del Plata. Compartiré una experiencia que transitamos con niños de la tercera sección hace ya algunos años sin embargo continúa presente su esencia en nosotros. En una mañana como tantas otras en el jardín me dispuse a leer un cuento. En esta oportunidad era de la colección de Tomasito escrito por Graciela Beatriz Cabal. Durante dos semanas nos habían acompañado los cuentos de este pequeño que, de a poco, iba creciendo junto a nosotros. En el primero, llamado “Tomasito” él estaba dentro de la panza de su mamá, describía el momento del nacimiento y el encuentro con el nuevo mundo fuera del útero materno, luego llegó Tomasito y las palabras donde lo único que podía pronunciar era “coy” y los nenes y nenas de la sala reían mucho al ver todo lo que sucedía en esta trama donde las frases aún no podían ser enunciadas. Después, nos acompañó Qué sorpresa Tomasito. En esta oportunidad las noticias eran que se convertiría en hermano mayor y que su mamá estaba embarazada de mellizas: se producía el gran encuentro, un nuevo vínculo, la hermandad. Luego en “Tomasito va al jardín” aparecieron los temores, pero también los amigos. Finalmente, les leí el último cuento de la colección, Las vacaciones de Tomasito, donde toda la familia conoce el mar.

Fue muy interesante y enriquecedor escuchar a los niños en la conversación posterior al momento del cuento. En estas historias aparecían las travesuras, los celos, los abuelos, los hermanos y esto los movilizaba: todos compartían experiencias propias. Como enuncia Alicia Zaina, “manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, confrontarlas, argumentar, realizar preguntas, son valiosos aprendizajes que apuntan a uno de los propósitos demarcados para esta disciplina: la formación de un lector competente, sensible y crítico” (2000)

Y allí ocurrió algo, nos despedíamos de estos relatos que tan buenos momentos nos habían regalado, que tantos aprendizajes nos habían ofrecido. Al cerrar el libro hubo un silencio, decidí no preguntar nada para ver que surgía de ellos. Quería probar que surgía de estos niños de la sala de cinco años que habían sido parte de cada historia, y allí sucedió. Se escuchaban varias voces que decían : “¡Ay, no quiero que termine!” Y, de repente, Manuel dijo: “Falta Tomasito cumple 4”. Son esos segundos donde la intervención docente cobra una relevancia clave. Rebeca Anijovich plantea la importancia de las preguntas en la práctica docente: la relevancia del por qué y para qué preguntamos.

Cuando preguntamos, los docentes lo hacemos con diferentes intenciones: despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Pero, ¿tenemos clara conciencia de qué nos proponemos cuando estamos preguntando? Y ¿enunciamos nuestras preguntas de

modo tal que los alumnos logren aquello que nos proponemos? (Anijovich y Mora, 2010, p. 37).

En esta ocasión, luego del recorrido realizado, yo tenía muchas de las respuestas, sabía que el interés existía, lo demostraban con cada intervención y en sus miradas. También me daba cuenta de que los niños comprendían lo leído y, conversado, la reflexión se había presentado en cada diálogo que planteaban luego de las lecturas, por lo tanto creí que la mejor intervención que podría ofrecer como docente, era el silencio. Este tenía como objetivo el ser llenado por sus voces, era una provocación a la creatividad. Uno de los nenes había aportado una idea y esperé... La dejé tomar vuelo unos segundos sosteniéndole la mirada a Manuel. Y luego sí decidí intervenir desde la palabra.

En este caso hice una pregunta cerrada y luego una abierta: "Miren lo que dice Manuel., ¿Alguien recuerda si es parte de la colección Tomasito cumple 4?" Enseguida apareció la respuesta grupal: "¡No, no está ese!", "No existe", decían otros.

Luego, surgió la segunda pregunta: "Es verdad, no está, pero Manu y otros amigos quieren escucharlo, ¿Se les ocurre alguna idea para encontrar la solución?" Y rápidamente se empezaron a escuchar voces que decían "¡Podemos inventarlo!", "¡Podemos escribirlo! Ya estaba la idea flotando en la sala, solo había que darle forma.

No era lo que yo había planificado para esta etapa del año, pero esa es la magia de nuestra profesión. El interés genuino de los alumnos proponía un desafío sumamente interesante para transitar. La escritura colectiva de un nuevo cuento: Tomasito cumple 4. El Diseño Curricular del Nivel inicial expresa que la responsabilidad del Jardín de Infantes es garantizar a todos los niños una rica interacción con textos literarios de calidad y la tarea del docente es trabajar de manera sistemática para asegurar los aprendizajes que inicien o continúen su formación como lectores. El docente es un mediador entre los textos literarios y los niños (DGCyE, 2019) Aquí, yo docente, fui testigo del encuentro con las ganas de los niños de escuchar una historia que no existía todo el camino transitado con los cuentos de Tomasito era el disparador y sostén de esta idea que quisimos concretar, llevar a la realidad.

A partir de estas ganas genuinas nació la planificación de un proyecto que consistió en la producción del libro Tomasito cumple 4. El propósito principal fue "propiciar la exploración y el trabajo de producción de textos para que los niños se expresen libremente y pongan en juego su creatividad" (DGCyE, 2008, p. 161). Ellos ya habían frecuentado una cantidad importante de textos. Al tener incorporada la trama de las historias que ya conocían no les fue difícil generar una propuesta que tuviera los personajes principales debido a que continuaban siendo los de los cuentos anteriores. Fue interesante ver cómo incorporaron en su producción detalles de la colección como la expresión "coy", la perra Bachicha, las hermanas Federica y Macarena.

La dinámica para llevar a cabo el proyecto fue con una variedad de propuestas donde, primero, se repartieron las actividades en pequeños grupos para luego compartirse, con el grupo total, las ideas que se debatían, se justificaban, se modificaban a través de la votación. Siempre pensamos de manera grupal, entre todos, y así decidíamos cuál de las diferentes propuestas formaría parte de esta nueva historia. Para generar la trama les sugerí abordar diferentes aspectos: el inicio, los personajes, pensar en un lugar, acciones, acontecimientos, conflictos, posibles

escenarios. Las intervenciones docentes estaban enfocadas en orientar a los pequeños grupos y ayudar a dar forma a la idea que querían transmitir. Generalmente, a través de preguntas: ¿Cómo? ¿Qué le pasaba a Tomasito ahora? ¿Había alguien más con él?

De esta manera, apareció como escenario el salón de fiestas donde sería el cumpleaños. Hubo conflictos y resolución. El proyecto se realizó en tres semanas de trabajo diario. Antes de continuar con la historia, cada día se revisaba lo pensado y escrito anteriormente, con la intención de realizar los cambios necesarios hasta llegar a la versión más adecuada de lo que se quería transmitir. Con la misma dinámica que la de la escritura de la historia, realizando dictado al docente en todos los momentos, se generaron también espacios para pensar en los dibujos que harían en cada página, según lo que se leía allí. En pequeños grupos realizaron las distintas propuestas de ilustraciones que luego se votaron.

En otra ocasión, se trabajó lo que es una dedicatoria y cada uno tuvo como tarea pensar a quién se lo quería dedicar. Luego, mientras jugaban en los sectores, me fui acercando, de a uno, a preguntarles mientras anotaba cada intervención de los niños. Otra de las actividades fue analizar la biografía de Graciela Beatriz Cabal, nos dirigimos a la fotocopidora y realizamos una copia para cada uno, posteriormente, la incluimos en el libro.

Al realizar el análisis sobre las diferentes partes de un libro, se decidió que la tapa debía ser con un papel más resistente que las hojas. Una vez que teníamos todo el material, realizamos el scaneo de los dibujos en pequeños grupos. Fueron días de mucho trabajo donde el entusiasmo no decayó. Los padres, al venir a buscarlos, me transmitían su intriga por estas propuestas de la que les hablaban sus hijos en los hogares.

Un día, en el momento de intercambio, los esperaba una gran noticia. Todas las hojas ya estaban impresas, solo faltaba abrocharlas y armar los libros. Fuimos juntos a la librería y le pedimos a Nacho, el encargado, que nos prestara la abrochadora de imprenta. Él, con toda la paciencia del mundo, nos enseñó a usarla. Por fin, ¡teníamos los 26 libros de Tomasito cumple 4! Vimos videos de la feria del libro y de cómo algunos autores presentaban su obra ante el público lector. Les propuse hacer un encuentro literario con las familias para hacer lo propio con esta obra, con Tomasito cumple 4. Esta propuesta, este encuentro futuro suscitó aplausos, risas, abrazos, entusiasmo generalizado. Era el cierre luego de tanto trabajo compartido. En el intercambio, al otro día, buscamos en el calendario cuál sería la fecha indicada para la actividad, por lo menos, debíamos avisar con una semana de anticipación, así las familias podían organizarse y compartir con nosotros la presentación de nuestra obra.

Volvieron las preguntas de la docente: ¿Cómo podíamos hacer para que todos supieran de la presentación de nuestro libro? Aparecieron respuestas, desde decirlo a cada uno, hasta hacer carteles y también invitaciones. A partir de ese momento, comenzó la confección de carteles, que fueron pegados en diferentes lugares del jardín, y de las invitaciones, que fueron en sus cuadernos. Todas estas actividades

fueron realizadas en grupos de cinco niños en el espacio de biblioteca durante el momento de juego en sectores. Hubo tres días de trabajo para pensar qué querían transmitir, se armó el texto; luego, escribieron en los afiches y se tipearon las invitaciones en la clase de informática.

Cuando llegó el día de la presentación todos estábamos muy expectantes, era algo diferente, nunca lo habíamos hecho. Conversamos sobre cómo sería cada paso y los niños eligieron un libro de la biblioteca para compartir la lectura junto a su familia.

Eran las 10:30 de la mañana, pusimos música instrumental, preparamos la alfombra, los cuentos elegidos y las familias entraron a la sala. Les di la bienvenida y los invitamos a sentarse junto a sus hijos para compartir una lectura en este encuentro. Al terminar, intercambiaron sus libros y continuaron leyendo.

Finalmente, llegó el gran momento, y así fue anunciado: "Y ahora... ¡el gran momento!" Solo dije que eran muy bienvenidos a la presentación del libro *Tomasito cumple 4*; conté cómo había surgido el proyecto, y lo demás surgió de los niños. Iban levantando la mano y contando el proceso, se animaron casi todos a decir algo, tenían muchas ganas de compartir.

El broche de oro llegó. Había preparado una caja dorada con los ejemplares. Cuando la abrí, todos aplaudían. Tomé un ejemplar. Antes de leer, les pregunté a los niños si querían ayudarme, pero no, prefirieron ser en ese momento oyentes de su propia obra. Si bien la habíamos leído muchas veces, ese momento fue muy emocionante, estábamos socializando el camino transitado, el proceso construido entre todos. Al finalizar la lectura hubo emoción, abrazos, muchos aplausos y la entrega de un ejemplar a cada uno. Terminaba allí un proyecto que nos llenaba de orgullo, que los unió como grupo, que los hacía autores.

La literatura infantil puede acompañar al niño lector, ayudarlo en su desarrollo. También estimularlo en la búsqueda de realidades diferentes a las que se suceden en su vida y a pensar críticamente su realidad y la del mundo en el que crece. Para que esto ocurra, el libro de literatura debe acertar con sus interrogantes, sus búsquedas, que simplemente están a la espera de ese libro que lo satisface con alguna respuesta. (DGCyE, 2008, p. 166).

Pienso que la colección que hemos compartido brindaba eso, las respuestas y la provocación para que cada uno visitara su mundo interior. En cada historia aparecía la necesidad de contar experiencias personales y, en este caso, surgió la búsqueda de una historia nueva. Qué privilegio tenemos los docentes de ser testigos de esos momentos únicos donde surge una idea, donde aparecen las ganas, donde el trabajo cooperativo se transforma en orgullo y emoción.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. Mora, S. (2010) *Estrategias de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- DGCyE. (2008) *Diseño curricular para la Educación Inicial*. La plata.
- DGCyE. (2019) *Diseño curricular para la Educación Inicial*. Dirección de Cultura y Educación. La plata
- Zaina, A. (2000) "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial". En: Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Engánchate conmigo

Reseñas literarias



Producto final

Presentación de reseñas literarias a la comunidad de lectores.

Textos en formato papel, digital o representada en vivo, respetando los elementos propios de la reseña: título, datos del autor, género, edición, publicación, año, ciudad, temas, personajes, comparación con otras obras, valoraciones positivas/negativas, y frases especiales para convocar a la lectura.



Colegios: Nazareth / Proyección XXI
3er año 2018
Docente: Karina Marcataio
e-mail: markarina2@gmail.com
Quilmes, Buenos Aires

Testimonios insólitos: escribir, confesar y reír con Fontanarrosa en la escuela

Marinela Pionetti

Marinela Pionetti es Prof. en Letras, Mag. en Letras Hispánicas por la UNMdP. Ayudante graduada en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras en la misma universidad. Integrante del grupo "Cultura y política en Argentina" y del proyecto de investigación "*Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*" dirigido por la Dra. Carola Hermida, perteneciente al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje, radicados en el CELEHIS. Integrante del comité editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Profesora de Literatura en escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. marinelapionetti@gmail.com

En las ocasiones en que alguien me detiene por la calle para preguntarme, quién es, para mí, un ejemplo de escritor humorista, mi respuesta no presenta ningún tipo de duda ni titubeo: "Roberto Fontanarrosa", digo. Y no son pocas las veces en que esto me sucede. No sé si será porque mi apariencia física transmite una cierta imagen receptiva a tales preguntas o bien que mi forma de caminar induce a la resolución de ciertos cuestionamientos, pero lo cierto es que, por año, nunca son menos de dos o tres colegas los que se me acercan con tal requisitoria: "¿Quién es, para usted, un ejemplo de escritor humorista?" y no sólo de humorismo, diría yo, sino también de carisma, de popularidad, de aguda observación, pues todas ellas eran condiciones que orlaban la figura del Negro.

Inicio este trabajo apropiándome del comienzo de uno de sus conocidos cuentos ("Vidas ejemplares") porque, posiblemente, no haya mejor forma de presentar a este autor que en sus propias palabras. Un estilo propio y tan particular que se ha convertido en un clásico de la literatura argentina contemporánea y, de un tiempo a esta parte, en un referente de la lectura escolar. Esta apreciación, tal vez errónea pero justificada, surge de constatar las múltiples alusiones a su obra en escuela secundaria incrementadas desde que el humor y sus variantes conforman una de las cosmovisiones previstas para 6º año en los diseños curriculares de Buenos Aires. Tal es así, que en ocasiones he leído en grupos de profesores en las redes sociales pedir recomendaciones de textos humorísticos para 6º año aclarando "que no sean los de Fontanarrosa" porque, al parecer, ya todos sabemos que en estas lides, sus relatos son un paso obligado (o, por el contrario, porque no se lo quiere leer, lo cual también sería válido. Aunque me inclino por la primera opción dado que también es casi un lugar común oír que sus cuentos "funcionan" en el aula). Lo son porque satisfacen el hallazgo de todos los recursos y estrategias que caracterizan este tipo discursivo, tan caro a las manías *deteccionistas* (Gerbaudo, 2011) del análisis escolar, pero también, y fundamentalmente, porque su manera de retratar la vida cotidiana del argentino medio, de hombres y mujeres comunes, de barrio, de sus vicios y ocurrencias, de sus costumbres, de sus charlas y sus pasiones, convoca a la identificación, a la empatía y a la reflexión sobre nuestros modos de ser. Un diseño que combina una aguda observación de lo cotidiano con tradiciones literarias también populares: la de la gauchesca, la del compadrito de arrabal, la del folklore argentino, e incluso, la del superhéroe yankee. Y lo son, también, reconociendo ese haz de arbitrariedad que ilumina toda selección, porque nos gusta leerlo.

Por esto, desde hace algunos años los cuentos de Fontanarrosa circulan por mis *aulas de literatura* (Gerbaudo, 2011) en los tres sextos que tengo en distintas escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Primero, a través del humor gráfico de *Inodoro*

Pereyra al que fui incorporando su narrativa, segmento que mejor recepción tuvo entre los estudiantes, para mi sorpresa, posiblemente debido a la motivación y al modo en que compartí ambos géneros, resultado en el que pude evidenciar la incidencia de mi trayectoria, de mi subjetividad lectora en la práctica.

La propuesta: testimonios renegáu

En 2018, mientras trabajábamos con *Inodoro Pereyra* en clase, pedí a los estudiantes que fueran leyendo en casa una serie de cuentos a los que podían sumar los que quisieran a su gusto, de manera que pudieran ir viendo simultáneamente dos líneas de la producción de Fontanarrosa, una con mi acompañamiento en el aula, y la otra fuera de ella. A su vez, me interesaba ver si reconocían en su estilo -sin que yo se lo dijera- ecos del humor que habíamos analizado previamente en *Les Luthiers* desde una perspectiva semántica (Suárez, 2013). Es sabido que el Negro fue, como él mismo decía, “colaborador creativo” (2007) del grupo y que participó en los guiones de obras como “La gallina dijo Eureka”, “Canción para moverse”, “Cartas de color”, “Epopéya de los 15”, “El sendero de Warren Sanchez” y otras; y tanto en éstas como en sus cuentos, el humor se pone a funcionar sobre discursos sociales altamente cristalizados mediante la reinterpretación de enunciados, el uso de conectores, juegos de palabras, exageraciones, contrastes y absurdos.

El corpus propuesto incluía los tres testimonios presentes en *El mundo ha vivido equivocado y otros cuentos* (Testimonio I: “Al principio no experimenté ninguna sensación”, Testimonio II: “Yo vi esa cosa” y Testimonio III: “Yo fui amante del Yeti”) y los “Nuevos aforismos de Esteban Echenique”. El objetivo era que los leyeran solos; luego destináramos una clase a compartir el efecto de esas lecturas, el análisis y el comentario conjunto y, finalmente, cada uno eligiera con qué relato quería trabajar. De esta manera intentaba socializar los ecos de la lectura personal realizada fuera del ámbito escolar, indagar en la perspectiva generacional de la risa y avanzar en la identificación de lugares comunes en ciertos discursos sociales en clave paródica, pero también, motivar el trazado paulatino de un trayecto personal de lecturas, uno de los contenidos previstos en el diseño curricular de Ciclo Superior, que en ocasiones resulta complejo organizar. No obstante, más allá de lo estrictamente formal, se trata de una práctica que promueve un intercambio enriquecedor entre las lecturas que se llevan a cabo en la escuela en las que media no sólo la prescripción sino también la subjetividad del profesor, y las que realizan los adolescentes fuera de ella, todas habitualmente en diálogo con otros géneros, formatos discursivos y trayectorias personales.

Por distintos motivos la fecha de lectura se aplazó y el día previsto para la puesta en común varios alumnos habían leído los cuentos, otros no y otros a medias. Nadie había sumado textos al corpus original y, entre los que habían leído, hubo quienes dijeron que algunos de esos cuentos “no les causaban”, que no les habían dado risa ni habían descubierto nada que provocara humor, que era, sin dudas, lo que esperaban experimentar sin dificultad. Nico contó que, al igual que con *Mafalda* (que habíamos visto antes), le gustó que esta *tarea* lo hizo “conectar con la vieja”, que ella tenía *Mafalda Toda* y le gustaba Fontanarrosa, comentario que tuvo eco en Rodrigo, quien también aludió a que sus viejos conocían a *Inodoro Pereyra*, que lo leían siempre en el diario. Así, antes de entrar en la textualidad de los cuentos, estos comentarios –entre otros- nos permitieron comprobar el funcionamiento social y generacional del humor, en términos de Bergson (2011), en tanto lo que para mí era risa asegurada en ellos no había surtido el mismo efecto, pero también porque

corroboramos la calidad de clásicos de la cultura popular argentina de ambos productos, facilitadores de un intercambio inter generacional entre padres e hijos por fuera de lo estrictamente escolar. Casi como si hubieran ido a un recital de los Rolling Stones o de Roger Waters juntos, la lectura de los cuentos y de las historietas fue una buena excusa para hablar y compartir gustos, y tal vez, para referir alguna anécdota de aquellos tiempos.

Pasado este preludeo, fue necesario indagar por qué no les habían causado gracia algunos cuentos y otros sí, cuáles eran los que sí y sus motivos. Aquí también operó la variable generacional, ya que en general, habían logrado más empatía con los testimonios que emulaban un discurso conocido por ellos, como el del adicto (“Al principio no experimenté ninguna sensación”) que fue el que más llamó la atención porque se inicia con la declaración “Yo caí en la droga a los dieciocho años” manteniendo el tono serio hasta que el remate inesperado de cada oración les permitió reconocer la parodia a este tipo de discurso. Las comparaciones con los modelos originales vistos en programas de televisión (o en la vida misma) no se hicieron esperar, como tampoco el reconocimiento de los recursos que el narrador utilizaba para invertir el sentido. Los otros cuentos fueron más complejos, dado que los estereotipos sobre los que están contruidos (el poeta “consagrado”, las investigaciones sobre fenómenos paranormales y los romances extraordinarios) parecen ser más lejanos a ellos que los del primer testimonio. Aún así, entre todos y trayendo a colación distintos ejemplos, fuimos viendo cómo funcionaba la parodia en cada caso, en ese ejercicio semántico reconocieron el estilo humorístico del Negro en Les Luthiers y en los formatos que ambos elegían parodiar. Nos preguntamos por qué habrían elegido estos tipos discursivos y no otros, por quiénes estaban avalados, quiénes los usufructuaban y qué aspectos se habían mantenido para dar sentido a la parodia. Observamos, incluso, en los testimonios, la elección de un extracto del relato en primera persona a la manera de título de cada cuento, cuestión que nos permitió ver la apropiación paródica de usos y costumbres de la sociología en el estudio de casos.

Como era de esperar, a la hora de elegir el cuento con el que cada uno iba a trabajar, la mayoría se inclinó por “Al principio no experimenté ninguna sensación”, no sin antes advertir, como dijo uno de los chicos, que “esto será una parodia, profe, pero hay gente que es adicta a estas gotitas, posta”, reconocimiento al que siguió otra serie de comentarios sobre la legalidad e ilegalidad de las drogas, la medicina y la industria farmacológica, y que me permitió observar el modo en que los adolescentes se enfrentan a los temas que les interesan y les afectan, indagar en lo que saben y profundizan (o no), en la manera en que van construyendo esos saberes en el intercambio con los adultos, los medios, las redes, los vínculos familiares, amistosos y, por qué no, escolares. Sin embargo, debo reconocer que al seleccionar este corpus imaginé posibles reacciones aunque no sus respuestas efectivas, esperaba algo pero no podía prever qué ni cómo se daría. El resultado fue un diálogo necesario, una conversación seria disparada, nada menos, que por un relato insólito, por una ficción irreverente y políticamente incorrecta pero contruida de manera brillante. Esta red de ideas, opiniones y experiencias todavía frescas fue una buena manera de llegar a la propuesta de escritura de invención. Así, para cada texto elegido había una consigna diferente. Por haber sido mayoría quienes eligieron el primer testimonio, comentaré principalmente la resolución de esta consigna, con alguna referencia a las demás. La propuesta fue la siguiente:

Testimonios I: *Experimentar alguna sensación*

El cuento de Fontanarrosa recrea el testimonio de una persona adicta al descongetivo nasal, logrando el efecto humorístico en el contraste entre *lo que dice* y el *modo en que lo cuenta*. Teniendo en cuenta este caso ¿Cómo sería el testimonio de alguien que ha contraído la misma adicción a la *Coca Cola*, al *Bubaloo*, a las *Pipas* o al *Agarol*?, y más aún, ¿Qué pasaría si esa persona fuera tu personaje?

Escribir el testimonio de tu personaje que cuente cómo se inició y continuó su adicción a uno de los productos mencionados (*Coca Cola*, *Bubaloo*, *Pipas*, *Agarol*) utilizando los recursos y estrategias necesarias para hacer reír al lector.

Incluir en algún momento del relato la frase “Al principio no experimenté ninguna sensación” una o varias veces.

Por último, elegir como título una parte del relato que te parezca representativa de lo que se cuenta.

Con esta consigna intentaba que produjeran otro testimonio en clave paródica de una adicción a productos conocidos por ellos, aparentemente inocuos aunque, como bien sabemos, también adictivos. Por supuesto, podían proponer una adicción a algo que no estuviera entre las opciones, siempre y cuando estuviera acorde a la consigna. La alusión al “personaje” refiere un sujeto ficcional que les propuse diseñar el primer día de clases, al que debían darle entidad y vida, y harían actuar en las distintas ficciones que irían produciendo a lo largo del año.

El tiempo estimado para la entrega era de quince días con la respectiva revisión de borradores en los encuentros que mediaban hasta esa fecha. La misma clase que les entregué la consigna fue de pura planificación, algunas quejas por la dificultad, por la falta de imaginación –como suele ocurrir ante las consignas de invención- y en otros casos, de motivación, al imaginar todo lo que iban a decir y cómo lo iban a hacer.

La semana siguiente revisamos borradores. En uno de los cursos, fue llamativo el predominio de testimonios de adictos a la Coca Cola y al café, absolutamente paródicos, cuyos referentes reales abundan y, como bien observaron los estudiantes, resultan también prototípicos. En los otros, hubo más variedad en la elección del objeto de adicción. La mayoría incluyó en sus escritos aspectos de sus vidas cotidianas o referencias a personas conocidas que les recordaban las situaciones puestas en escena. Comparto dos fragmentos⁸. El de Melina (EESN⁰²):

“Necesitaba coca”

Cuando conocí la sustancia tenía 16 años, estaba en una joda con mis amigos, todos tomaban menos yo, decían “Charlie tomando? bah! Nunca se animará” en ese momento algo en mi se cansó y me animé... empecé con la coca club. Estaba buena, al principio no experimente ninguna sensación, pero luego de 2 minutos me di cuenta, necesitaba más quería más, y así continué un vaso tras otro, una botella y luego el pack de 6. Mis amigos me dejaron en casa vomitando de tanto que había tomado,

⁸ Se realiza una transcripción textual de los originales.

pegaba duro, al día siguiente tenía sed, se me secaba la boca, nada me quitaba la sed, ni el agua, el Baggio o el Tang, necesitaba Coca.

Fui desesperada hacia los chinos, le pregunté al gondolero dónde estaba la Coca Club, me dijo que no había pero tenían coca de Manaos. Sin pensarlo la compré, la más grande ,3 litros de coca. Fui a casa, me encerré en mi pieza y comencé. Al principio otra vez no sentía nada, ninguna sensación, pero luego de 2 minutos el efecto comenzó, era genial, pegaba más, la sensación del gas en la boca que provocaba una sensación rara en mi nariz pero satisfactoria para mí.

Pasaban los días y compraba Manaos todos los días en el chino, a veces el gondolero se tomaba un descanso y le dábamos juntos un trago a la coca en el depósito, a ambos nos encantaba qué bien pensaba, solo pensaba “vamos Manaos!”

Y el de Lautaro (EES N°46):

“Si no comía gomitas me iba a cagar muriendo”

Yo caí en esta adicción de muy pibe, no sabría decirte a qué edad, si te digo te miento. En ese entonces ya había perdido a mi viejo y había dejado la escuela, para colmo cada dos por tres se me bajaba la presión pero ni loco iba a dejar que me recibiera un tordo.

Me acuerdo que fue mi primo el César el que me metió en esto. Igual no creo que lo haya hecho de gil, porque el siempre buscaba lo mejor para mí. Fue una tarde de invierno porque me acuerdo que hacía un frío de cagarse y, como casi todos los días, se me volvió a bajar la presión. Yo creo que era más psicológico porque me empezó a pasar después de que perdí al viejo. La cosa es que yo estaba acostado y escucho que el César me llama desde la cocina, cuando voy él saca una bolsita del bolsillo y me dice tomá comete un par de estas. Y yo me las mandé nomás, no sabía de qué me iba a servir comerme esas gomitas pero lo hice, si me las daba era por algo. Primero no experimenté nada, seguía igual de mareado, así que me fui al sillón a mirar la tele. Las horas pasaban y pasaban y todo seguía igual, así que me fui para la pieza y me comí otra bolsa que le había pedido. Allí puse un cuartetazo y me quedé acostado, esperando que por fin pase algo. Fue como a las 2 horas cuando por fin sentí que me volvía el alma al cuerpo, sentí como si ahora tuviese todas las energías del mundo. Fue una de las sensaciones más lindas del mundo, y eso que yo había visto el ascenso de Talleres a primera.

Me quedé tirado toda la noche, solo me levantaba para poner una y otra vez las canciones de Rodrigo y La Mona, parecía que esa noche no me iba a agarrar sueño. Fue mi vieja la que entró a decirme que le baje un poco la música y por qué no estaba durmiendo. Tuve que decirle que era porque ya había dormido siesta todo el día y no tenía sueño.

A eso de las 4 de la madrugada me agarraron ganas de comer gomitas, pero no era sólo un antojo sino que eran unas ganas inaguantables, a tal punto que sentía que si no comía gomitas me iba a cagar muriendo. Me acuerdo que me puse unas ojotas y salí para la estación de servicio, tuve que cruzar todo un descampado de dos cuadras que mientras caminabas sentías como las ratas corrían por al lado (me di cuenta que pasaban porque temblaba la tierra, no sé cómo crecen tanto esos bichos). Y así pasé todas las noches, si no tenía una bolsa de gomitas al costado de la cama no me podía dormir. El que me convenció a saltar a las Mogul fue el Cata, unos de los pibes que se juntaban ahí en la esquina de mi casa a escabiar. Parece mentira pero son estos pibes, esos de la clase baja, los que caen más fácil en esas adicciones. No sé si será por la falta de guita para comprarse de chiquitos o porque tienen ganas de gastar al pedo.

Una vuelta estábamos con los pibes en la esquina tomando una birra y yo me había olvidado las gomitas en mi casa, así que me puse nervioso y se me cayó el envase. El Cata se dio cuenta que estaba nervioso y me dijo “tomá, comete un par de estas”, me acuerdo que comí una y desde ese día nada volvió a ser como antes, me sentí como el ave Fénix resurgiendo entre llamas. Desde ese día nunca más volví a comprar las otras gomitas, creo que eran marca Misky...

En ambos casos, como se ve, el modelo de Fontanarrosa facilitó la organización textual y los usos del humor en remates, reinterpretaciones, exageraciones y absurdos que pusieron funcionar en entornos conocidos y cercanos. Asimismo, el encadenamiento de situaciones y la progresión creciente en las dimensiones de la adicción se enlazó de manera singular con el conocimiento de la valoración social de las diferentes marcas en cuestión que, como se ve, exhibieron lúcidamente en clave humorística delineando un relato paródico no sólo sobre el

discurso de referencia (el testimonio) sino también sobre los usos y costumbres de la vida cotidiana actual.

Si bien la actividad fue individual, el trabajo con los borradores y las idas y vueltas de casa a la escuela y viceversa, las puestas en común, sugerencias y aportes de los compañeros les permitieron enriquecer y ajustar los efectos humorísticos para dar mayor potencia a la parodia orquestada en sus relatos. El saldo fue positivo. Un buen empate entre lectura escolar y vida cotidiana, podríamos decir en la tónica del Negro, que dejó la escuela porque no le gustaba pero le encantaba contar historias y hoy es uno más, imprescindible, en las clases de literatura, ¡qué lo parió!

Referencias bibliográficas

- Bergson, H. (2011). *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Colección Exhumaciones. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (P.17-27). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fontanarrosa, R. (2007). Yo soy amigo de esos tipos. Texto inédito para la exposición de Les Luthiers. Disponible en: <http://www.leslu.com.ar/luthier/fontanarrosa/fontanarrosa.htm>
- Suárez, B. (2013). *Discurso humorístico. Una mirada desde la polifonía enunciativa a los textos de Les Luthiers*. Buenos Aires: Eudeba.

Mesa 8: La biblioteca, como espacio de promoción literaria, en las instituciones educativas y en contextos no formales⁹

Comentarista: Mila Cañón¹⁰

1. Oviedo, V.; Sacks, M.; Márquez, V.; Miracola, M. A.; Giglio, S., “Una experiencia “crecedera”: las bibliotecas áulicas en el Nivel Inicial de la Escuela Mutualista.”
2. González Carrillo, P., “Club de lectura para niñas rebeldes” (póster).

[la lectura] “Sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. Esto permite constituir una suerte de reserva poética y salvaje en la que siempre se podrá abreviar para dar forma a lugares donde vivir”. Petit, 2015

Tres de los trabajos de esta mesa giran alrededor del Nivel Inicial, las lecturas literarias y provienen de distintos puntos del país. Los tres ponen a la biblioteca como centro, al libro de literatura para niños como punto de encuentro de reflexión y de construcción de sentidos compartidos. La literatura se vuelve material de capacitación porque es necesario hallar nuevas palabras para los mediadores adultos que a pesar de tener los libros no acceden a ellos para pensar su materialidad. En este sentido, la literatura también se vuelve proyecto y experiencia duradera con los niños y niñas cuando las condiciones institucionales y pedagógicas se hacen presentes, cuando por ejemplo, hay un bibliotecario en el jardín como es el caso, realidad que no se observa en los jardines de la provincia de Buenos Aires.

Los sentidos se tejen entre los libros y los niños pequeños especialmente cuando también los adultos tejen acciones, historias, posibilidades y cuando creen que la lectura es una práctica social y cultural que atraviesa a los sujetos desde que nacen.

Por otro lado, las palabras, los juegos y los debates posibilitan y fortalecen las identidades de las niñas que participan del “Club de lectoras rebeldes”, se trata de una experiencia de mediación lectora específica y especializada.

⁹ Dos de las presentaciones de esta mesa fueron editadas posteriormente en *Revista Novedades Educativas* 348/349. Diciembre 2019 / Enero 2020 en un número denominado “Prácticas de lectura / Experiencias no convencionales, por lo que se omite su publicación. A fin de la lectura del comentario, se incluye la referencia: Errandonea, M., “Intercambio entre lectores: una experiencia con maestras” y Sacks, M; Galst, G.; Oviedo, V. y Miracola, M.A. “Tejiendo historias”.

¹⁰ Maestra, doctora, profesora, licenciada en Letras, magister en Letras Hispánicas (UNMdP). Docente e investigadora de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil y Teoría de la Lectura (UNMdP.). Se desempeñó, también, en el ISFD N° 19 y fue integrante del Equipo Técnico Regional. Publicó numerosos artículos y es coautora de los libros: *Niños, cuentos y palabras*; *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo* y *El rompecabezas de la lectura*. Es miembro de la Asociación Civil Jitanjáfora.

Una experiencia "crecedera": las bibliotecas áulicas en el Nivel Inicial de la Escuela Mutualista

Valeria Oviedo
Ma. Verónica Marquez
Ma. Aurelia Miracola
Silvia Giglio
Margarita Sacks

Valeria Oviedo es profesora de Nivel Inicial. Especialista en Alfabetización Inicial. Se desempeña en la Escuela Mutualista de Puerto Madryn. val_ill@hotmail.com

Ma. Verónica Marquez es profesora de Educación Inicial. Se desempeña en la Escuela Mutualista de Puerto Madryn. verugom Marquez@gmail.com

Ma. Aurelia Miracola es profesora de Educación Inicial. Se desempeña en la Escuela Mutualista de Puerto Madryn. aurelia.miracola@gmail.com

Silvia Giglio es Maestra Normal Superior, profesora de Nivel Inicial, coordinadora de área de Lengua de la Escuela Mutualista de Puerto Madryn. Se desempeña, además, en la Escuela N°192, "Manuel del Villar", de Puerto Madryn. silandg67@gmail.com

Margarita Sacks es Magister en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (UCLM, España) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Coordina la Biblioteca "Mafalda", de la Escuela Mutualista (Inicial, Primaria, Secundaria), en Puerto Madryn. Profesora de la cátedra de Literatura Infantil y de la Práctica Docente III y IV (ISFD 803). Tallerista del Programa Provincial de Lectura de Chubut (2005 - 2011). Profesora invitada del CEPLI, Universidad de Castilla La Mancha (2017). margasacks@gmail.com

El origen

Ema Wolf dio una charla en nuestra Escuela Mutualista, ubicada en la localidad de Puerto Madryn, en el año 2007. La tituló "La lectura cautiva: (o algo parecido)" y el auditorio se llenó de nuevas preguntas. En un momento señaló:

La IFLA recomienda para una biblioteca escolar diez libros por chico. Una escuela de 800 alumnos debería tener una biblioteca de 8000 libros, para decir que funciona normalmente. Libros elegidos, no donados, además, porque las donaciones son el mal endémico de las bibliotecas, en muchos casos las invaden, y las empobrecen, y las precarizan, y a los bibliotecarios no les queda otra que sonreír como geishas y dar las gracias. Las bibliotecas son individuos, con necesidades particulares y derecho a abastecerse con independencia y recursos propios.

Necesidades particulares y derecho a abastecerse. Estas dos premisas fueron el punto de apoyo para la conformación de las bibliotecas de aula en las tres salas de Nivel Inicial. La pionera fue la Sala de 5 en el año 2008 y pronto se sumaron las restantes. Las tres colecciones se conformaron con libros nuevos, elegidos en forma conjunta por las docentes y la bibliotecaria. Libros que permitieron (y permiten) diferentes recorridos lectores, que dialogan entre sí y a su vez con la colección de la Biblioteca Escolar, de variados géneros y formatos. Libros que van y vienen

semanalmente en las mochilas de los más chiquitos de la escuela. Una propuesta que se multiplicó y hoy se extiende hasta Sexto Grado del Nivel Primario. A partir de la experiencia del Nivel Inicial, el Equipo Docente redactó un documento sobre Bibliotecas Áulicas que se incorporó al Proyecto Educativo Institucional y que se revisa anualmente a partir de la evaluación de lo que sucedió durante el año.

Los distintos modos de gestión

El desarrollo de la autonomía es uno de los pilares en la formación de los usuarios de las bibliotecas de las salas. La figura del docente como gestor, fuertemente presente en la Sala de 3, se transforma y diluye en los dos años siguientes. Mientras en la Sala de 3 la gestión la realizan los docentes, registrando el préstamo en la ficha del lector, en la Sala de 4 la gestión es autónoma: cada uno elige qué libro llevar a casa, busca la copia de la tapa (en miniatura) que está en un sobre en el mismo libro y la pega en su ficha, las docentes registran las fechas de salida y entrada del libro y también las inasistencias. En la Sala de 5, se reemplaza la tapa en miniatura por la copia del título en su ficha escrita por los nenes y nenas.

Las docentes de cada sala acompañan de cerca la exploración de la colección y ayudan a los niños y niñas para que, paulatinamente, elijan con mayor autonomía.

Cómo se presenta año a año la colección

Los modos en los que se presentan las bibliotecas varían año a año. En la sala de 5, uno de los más frecuentes, es a partir de un recorrido por una colección o un autor a través de lecturas sucesivas. Luego se pone a disposición la colección completa y se acuerdan algunas reglas. En la Sala de 5 se recuperan los acuerdos construidos en las salas anteriores y se suman nuevas propuestas, estableciendo el día y la forma de préstamo.

A modo de ejemplo, mencionaremos algunos de los recorridos propuestos en esta Sala:

Para presentar la serie de Olivia, de Ian Falconer, se intervino el espacio de la Sala escondiendo unas réplicas de las medias ralladas, sus orejas asomando de un cajón, un hocico. A partir de estas pistas escondidas se invitó al grupo a ahondar en el conocimiento de Olivia. A partir de las sucesivas lecturas, se fue caracterizando al personaje, centrando en ese aspecto la conversación literaria.

En cambio, con la obra de la autora integral Isol, se presentaron sus libros *El Globo*, *Secretos de familia*, *Petit el monstruo*, *Vida de perros* y *Numeralia* pero tapando los títulos, con el fin de avanzar en la anticipación que puede hacerse a partir de las imágenes de las tapas y una vez finalizada su lectura, descubrir junto al grupo cada título.

En las Salas de 3 y 4 años también se inicia el trabajo con las bibliotecas áulicas a partir de recorridos literarios e intervenciones artísticas en el espacio de la sala a partir de alguna temática en particular o la presentación de algunos personajes para saber si los conocen y anticipar posibles historias.

Una señal de identidad: el nombre de las bibliotecas

Cada año, se elige un nombre para cada biblioteca de Sala. De ese modo se intenta desarrollar el sentido de pertenencia en los distintos grupos. Los nombres que se proponen son variados: títulos de libros conocidos, el de alguna colección, otras

veces es el nombre de un autor que marcó la experiencia literaria del grupo. Cuando el abanico de nombres es muy amplio, se busca el consenso a través del intercambio de ideas o se llega a una democrática votación. En algunas oportunidades, se participa también a las familias, tanto durante la propuesta de nombres como al momento de la votación. El cuaderno de comunicados se transforma entonces en el medio elegido para sumar esas nuevas voces.

Pinta ratones, el nombre de la biblioteca de la sala de 4, puede ser un buen ejemplo para ilustrar este apartado. Previo a la elección del nombre y de poner en funcionamiento la misma, durante varios encuentros, se dispusieron los libros sobre las mesas o una alfombra en el piso invitando a la libre exploración por parte de los niños y las niñas, quienes miraban los libros (a veces solos, otras en pareja). La docente prestaba su voz ante los requerimientos de los pequeños lectores, leyendo el título, el nombre del autor o ilustrador, alentando la lectura de imágenes para conocer los personajes, o bien leyendo algún fragmento.

Cuando el grupo se familiarizó con los libros, la docente preguntó a cada integrante del grupo “¿Cómo te gustaría que se llame la biblioteca?”. De esta forma conformó una lista. En otro momento se votó y el elegido fue el título del libro de Ellen Stoll Walsh.

El reglamento es el reglamento

Cada grupo, cada año revisa y elabora el reglamento para hacer uso de la biblioteca.

En la sala de 3 se elabora el mismo a partir de lo que va surgiendo en relación al uso de la biblioteca institucional, recuperando situaciones que hacen hincapié en el cuidado de los libros, los tiempos de préstamo, las responsabilidades, etc.

En el resto de las salas, se recuperan estos acuerdos y se reflexiona sobre la importancia de los mismos, abordando además los nuevos conocimientos construidos a partir de las experiencias realizadas. Si hay niños/as que se incorporan a los grupos, se aprovecha para socializar dichos acuerdos de boca de sus protagonistas.

El reglamento también se envía a las familias en el cuaderno de comunicados, de modo que todos conozcan los acuerdos establecidos para el uso y cuidado de los libros de la biblioteca áulica.

Con éste sí, con éste... ¡también! Una experiencia de compra de libros en sala de 5

Con el propósito de ampliar la biblioteca áulica, se invitó a los nenes y nenas de la sala a recordar aquellos libros leídos, tanto en sala de 5 como en las salas anteriores. Libros que conocieron de la mano de algunos de los autores que visitaron la escuela, con quienes vivieron distintas experiencias, como fueron Nelvy Bustamante, María Teresa Andruetto, Isol o Liliana Cinetto. También aquellos libros compartidos con la bibliotecaria en el encuentro semanal de biblioteca institucional y se ofreció la posibilidad de ampliar algunas de sus colecciones favoritas o de algún género en particular como la poesía, ausente o escasa en la primera conformación de la biblioteca de la Sala.

Con un primer listado conformado, las docentes visitaron previamente la librería a la que concurrirían con el grupo. Allí realizaron una selección que amplió el listado anterior, sumando poemarios de autores conocidos por los niños/as, como *La araña que vuela* y *Hormigas con patas de tinta* de Nelvy Bustamante, otros de autores

imprescindibles de nuestra LIJ como *Canciones y cuento de cuna para cantar y contar antes de ir a dormir* de Elsa Bornemann o el siempre nuevo *Una caja llena de y otros poemas* de Laura Devetach.

También, sumaron algunos títulos de colecciones existentes y muy solicitadas como “Buenas Noches” de editorial Norma o “Los Caminadores”, por nombrar algunos. Vale la pena recordar lo que tantas veces se ha citado, en palabras de Genevieve Patte “Seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario. Seleccionar significa valorizar” (1983, p.39). Por eso, esta búsqueda intentó mostrar diferentes tratamientos del lenguaje narrativo y poético y estéticas desafiantes que combinaran texto, imagen y diseño.

Cuando el grupo visitó la librería, nenes y nenas tuvieron un extenso momento de exploración, sumado a lecturas compartidas por sus docentes. Se leyeron algunos libros completos y también algunos fragmentos para generar la expectativa y el deseo de conocer la historia completa.

Librerías y docentes mostraron libros de autores e ilustradores conocidos por el grupo, como *Numeralia*, de Jorge Luján e Isol, quien ese año había visitado la escuela. O *El zoo de Joaquín* de Pablo Bernasconi, un ilustrador que los había inquietado con su particular poética visual, construida a partir de la lectura de *Zapatero pequeño* de María Teresa Andruetto. También presentaron algunos de los libros de Olivia de Ian Falconer, que faltaban en la biblioteca áulica para completar la serie; o los títulos que continuaban la historia de *Puki, un cachorro desobediente* de Margarita Mainé, obra que se compartió a lo largo de varias sesiones en la sala; entre otros.

Se propuso entonces seleccionar los libros que la mayoría del grupo acordara comprar para luego pedir el presupuesto de los mismos. Era una lista muy larga y el dinero no guardaba la misma proporción (como suele sucederles a los lectores). Entonces se votó y se adquirieron aquellos libros elegidos por mayoría. También la librería colaboró y regaló tres de los títulos que no se habían podido comprar.

Ya con los libros en la sala, comenzó el trabajo de los bibliotecarios: la realización del inventario en la computadora y la preparación de los libros para el préstamo. Pronto comenzó la circulación de los nuevos libros y su lectura tanto en la sala como en sus hogares a través del préstamo semanal, que se amplió a dos veces por semana, para que la mayor cantidad de niños y niñas pudieran elegirlos, dada la altura del ciclo escolar.

La biblioteca en acción

El momento de biblioteca áulica comienza generalmente, a partir de la lectura que hace la docente. Un libro elegido para ese momento particular. Finalizada la misma, se invita al grupo a elegir un libro para llevarse en préstamo y es allí donde se dan en simultáneo distintas escenas de lectura. Están los nenes y las nenas que leen las imágenes durante un tiempo prolongado antes de seleccionar un libro y que en ocasiones suman a algunos de sus pares en esa exploración. Pero también hay quienes solicitan que el adulto les lea el libro que tienen en la mano. Otros, en cambio, piden al docente un libro sobre un tema o personaje en particular, como también están los lectores empedernidos que siempre quieren llevarse el mismo libro. En este caso, la intervención de la docente trata de ampliar ese recorrido lector ofreciéndole otros libros que dialoguen con ese, ya sea por el autor, el personaje o el tema; o mostrarle que la misma colección tiene otros títulos interesantes.

A la hora de evaluar

Los distintos documentos que se elaboraron durante la puesta en marcha de esta propuesta se vuelven insumos importantes a la hora de evaluarla.

La ficha personal de préstamo se utiliza durante el ciclo lectivo y al finalizar el mismo para evaluar tanto el uso de las bibliotecas como sucesivas elecciones hechas por cada lector. Este registro permite saber qué libros fueron los más elegidos, pero también aquellos que nunca se prestaron o tienen escasa circulación. Es entonces cuando la docente le presta su voz al texto y lo presenta en alguna sesión de lectura, a veces con el grupo total o en pequeños grupos. También permite trazar un perfil de cada lector y realizar, de manera individual, el seguimiento de la cantidad de préstamos realizados, reconociendo si la falta de los mismos se debe a inasistencias por parte de los niños y niñas o a la falta de devolución de los ejemplares. Toda esta información se socializa con las familias tanto por cuaderno de comunicados como en las reuniones de padres, en las que se solicita especial acompañamiento. Formar lectores es una tarea que emprenden juntos la familia y la escuela.

Entonces, esa ficha de préstamo individual deja de ser un simple elemento de control para transformarse en la bitácora de lectura de cada niño, de cada niña, donde puede observarse cuál fue el texto más elegido, cuántas veces se lo llevaron, si completaron las lecturas de una misma colección o tienen predilección por algún autor en particular. La ficha de préstamo forma parte también del informe final y es compartido en la carpeta de producciones, para ser leída en familia y continuar en casa el diálogo literario.

Del mismo modo, la revisión del documento institucional sobre las Bibliotecas Áulicas, permite a las docentes ir ajustando el modo de implementación y gestión de las mismas. Dos veces al año vuelven sobre él para recuperar los acuerdos y actualizar la propuesta; socializar los logros y discutir acerca de los mejores modos de favorecer la progresiva autonomía de los lectores. Algunas de las cuestiones que merecen revisarse son: la necesidad de reforzar el tema del cuidado de los libros y la importancia de respetar el tiempo de préstamo. Ambos temas suelen formar parte del orden del día en las reuniones de padres.

A modo de cierre

En los jardines de infantes, las bibliotecas o los espacios generados en las salas con tal fin, deben ser convocantes, atractivos y motivadores. Para muchos niños y niñas este será el lugar donde se genere el primer contacto con estantes y/o mesas en los cuales libros de diferentes tamaños y texturas se desplieguen invitándolos a ser mirados, tocados, olidos y leídos. Textos e imágenes conformarán la trama de una experiencia inicial transformadora, que en distintas profundidades los acompañará toda su vida (Ministerio de Educación, 2011, p.48)

Después de diez años de marcha, con aciertos y algunos tropezones, hoy podemos decir que esta experiencia tiene raíces profundas en nuestro Nivel Inicial. Cada colección tiene sus marcas de identidad; se renueva en cada lectura, en cada nueva propuesta. Es una experiencia que se comparte y que se multiplica, como se comparte y se multiplica la lectura en cada lector.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación (2011). *Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial*. Silvia Lafranconi (coord). Buenos Aires.
- Wolf, E. (2007). *La lectura cautiva (o algo parecido)*. Escuela Mutualista, Puerto Madryn.
- Genevieve Patte. (1984). *Si nos dejan leer...los niños y las bibliotecas*. Bogotá: CERLAR, PROCULTURA, Kapelusz.

Textos literarios

- Andruetto, M. (2008). *Zapatero pequeño*. Córdoba: Comunicarte.
- Bernasconi, P. (2006). *El zoo de Joaquín*. Buenos Aires: La brujita de papel.
- Bornemann, E. (2018). *Canciones y cuentos de cuna para cantar y contar antes de dormir*. Buenos Aires: Loqueleo.
- Bustamante, N. (2008). *La araña que vuela*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bustamante, N. (2017). *Hormigas con patas de tinta*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Devetach, L. (2013). *Una caja llena de y otros poemas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Falconer, I. (2000). *Olivia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Isol (2002). *El globo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Isol (2003). *Secretos de familia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Isol (2006). *Petit, el monstruo*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Isol (1997). *Vida de perros*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Luján, J. e Isol (il.) (2006). *Numeralia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mainé, M. (2015). *Puki, un cachorro desobediente*. Buenos Aires: SM.
- Stoll Walsh, E. (1989). *Pinta ratones*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Club de lectura para niñas rebeldes

González Carrillo, Priscila

Proyecto de fomento lector, género y liderazgo

CLUB LECTORAS REBELDES

¿QUÉ ES?

Encuentros de niñas para la conversación literaria de textos relacionados con el género y liderazgo

OBJETIVOS

Difundir la lectura como Derecho de las niñas

Identificar un conjunto de autoras/es con enfoque de género y liderazgo

Promover la conversación literaria como herramienta de lectura crítica

6 sesiones que incluyen:

- Adulta facilitadora
- Confección de tableros y tarjetas de juegos
- Lectura colectiva y lectura para sí mismas
- Conversación reflexiva con "las otras" sobre sus experiencias y acerca de lo nuevo en género y liderazgo
- Selección de textos que abordan la temática
- Elaboración de un fanzine manual

Conclusiones

Las niñas conocieron nuevas/os autoras/es, títulos de textos y referentes feministas por intermedio de la conversación literaria. Al término del taller, las lectoras rebeldes elaboraron manualmente sus propios fanzines, relativo a género y liderazgo. Los fanzines fueron compartidos con la comunidad en la Biblioteca Municipal de Linares y en la cuenta de la red social *Instagram*, (@clublectorasrebeldes), a fin de visibilizar, y "hablar a otras" sus nuevas experiencias de lectura.

Referencias Bibliográficas

- Chambers, A. (2016) "Dime: los niños, la lectura y la conversación", Editorial FCE de Paola, T. (1979), "Oliver Button es una nena", Editorial Everest
Favilli, E. & Cavallo, F. (2017), "Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes". Editorial Planeta
Mistral, G. (2010), "Ternura", p124 y p229, Editorial Universitaria
Ngozi, Ch. (2014), "Todos deberíamos ser feministas", Editorial Random House
Suárez, P. & Álvarez, S. (2016), "Guiso de Brujas", Editorial Sigmar

Mesa 9: Infancias y literatura¹¹

¹¹ Dos de las presentaciones de esta mesa fueron editadas posteriormente en *Revista Novedades Educativas* 348/349. Diciembre 2019 / Enero 2020 en un número denominado "Prácticas de lectura /

Comentarista: María Victoria Islas¹²

1. Acosta, M; Batalla, P; Beguiristain, S.; Dominguez, N.; Lázaro, L; Parra, A.; Pebay, C; Ramos, E; Ridaio, M; Sandoval, J; Susbiela, D y Wilson, M., “Biblioteca sin fronteras. Un espacio de sensibilización con adultos mayores”.
2. Vega, E., “Lectura y lactancia en la bebeteca”.

Quizá por ser parte de una saga escrita con palabras, necesitamos ser nutridos, no solo con leche, sino con esas envolturas –historias, cuentos y poemas- que logran reunir a los que están llegando con los que llegaron hace tiempo y con los que ya se fueron.
Yolanda Reyes

Los cuatro trabajos que constituyen esta mesa presentan experiencias que entran en la literatura, las miradas, las infancias, la nutrición, el afecto, los vínculos, la lectura como práctica social y cultural que celebra el hecho de estar juntos.

Son proyectos que ponen a las niñas y a los niños como centro de todos los esfuerzos y al encuentro entre libros, adultos-mediadores y lectores, como acontecimiento fundacional y de aprendizaje. En este sentido, las palabras que evocan estas experiencias dejan entrever un tejido que, por un lado, se constituye sobre la importancia de estos momentos como escenas “fundadoras” por el gusto de leer: la cercanía corporal, las caricias con el cuerpo, las miradas y las voces, el sustento de leche, palabras e ilusiones. Por el otro, como afirma Michèle Petit, una cierta distancia, en donde otros mundos, también posibles, se revelan y permiten que estos sujetos-lectores comiencen a caminar seguros.

Tres de estas experiencias se desarrollan en el Nivel Inicial, en la ciudad de Tandil, y proponen un recorrido que atraviesa las nanas, las canciones de cuna, los arrullos, los versos, la palabra poética. Lecturas y acercamientos que entregan a los pequeños y a las pequeñas tesoros de María Elena Walsh, Anthony Browne, Isol, Graciela Montes, Oliver Jeffers, entre otros. El cuarto proyecto conjuga el alimento del pecho tibio con el de la lectura. Todos son una invitación a repensar, a “reencontrar en nosotros los ecos de esas voces” y a seguir trabajando en pos de crear puentes entre generaciones.

Experiencias no convencionales”, por lo que se omite su publicación. A fin de la lectura del comentario, se incluye la referencia: Buzzo, V.; Altamiranda, A.; Bodega, M. C. y González, G., “Conocemos a Ma. Elena Walsh” y Bilbao, N.; Brites, M.; Lecouna, V. y González, G., “Canciones de cuna... Canciones que van de boca en boca”.

¹² María Victoria Islas. Nacida en la ciudad de Mar del Plata, en el año 1980. Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, graduada del ISFD N° 19 de la ciudad de Mar del Plata. Actualmente cursa la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Ciclo de Complementación Curricular) en la UCALP. Integrante del grupo de investigación CIE n perteneciente al ISFD N°19. Trabaja como profesora en el Nivel y en el nivel secundario. Se desempeña como socia activa de la Asociación Civil “Jitanjáfora. Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura”.

Biblioteca sin fronteras. Un espacio de sensibilización con adultos mayores

Mariela Acosta
Paula Batalla
Soledad Beguiristain
Natalia Domínguez
Lucrecia Lázaro
Ana Parra
Carolina Pebay
Érica Paola Ramos
María Elena Ridao
Jorgelina Sandoval
Damaris Susbiela
María Wilson

Mariela Acosta es licenciada y profesora de Educación Inicial. Especialista en Educación Maternal. Diplomada en Gestión Educativa en FLACSO. Tutora del Seminario “Jardín Maternal. Una mirada al primer ciclo del Nivel Inicial” de la Licenciatura Virtual de la Facultad Ciencias Humanas de la UNICEN. Ayudante Diplomada Interina en la Cátedra Plástica y Prácticas Educativas III en la Carrera Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas. Vicedirectora del Jardín Maternal del Centro UNICEN.acostamarielaandrea@yahoo.com.ar

Paula Batalla es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Docente del Jardín Maternal del Centro. paulabatalla@hotmail.com

Soledad Beguiristain es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. solebegui@yahoo.com.ar
Natalia Domínguez es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. nataliaad86@hotmail.com

Lucrecia Lázaro es profesora en Educación Inicial (ISFD N°166). Profesora de juegos dramáticos (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro.lucrelazarito@yahoo.com.ar

Ana Parra es profesora en Educación Inicial (ISFD N°166). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. paulaana1987@hotmail.com
Carolina Pebay es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. carokchi@hotmail.com
Érica Paola Ramos es profesora especializada en Enseñanza Primaria (Escuela Nacional Normal Superior). Profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Directora Jardín Maternal del Centro. alvantageo@yahoo.com.ar

María Elena Ridao es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. Docente del Jardín de Infantes Zarini. ridaodelena@gmail.com

Jorgelina Sandoval es profesora en Educación Inicial (UNICEN). Diplomada en Constructivismo y Educación en FLACSO. Especialista en Educación Maternal. Ayudante Diplomada, dedicación Simple en la cátedra de Matemática en la Carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la UNICEN. Docente del Jardín Maternal del Centro. m.jsandoval@hotmail.com

Damaris Susbiela es licenciada y profesora en Educación Inicial (UNICEN). Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. damasusbiela@hotmail.com

María Wilson es maestra especializada en Educación Inicial. Profesora de Jardín Maternal. Maestra especializada en Educación Primaria. Especialista en Educación Maternal. Docente del Jardín Maternal del Centro. masonwil2@hotmail.com

Docentes pertenecientes al Jardín Maternal del Centro. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires. Nivel Inicial. Tandil, Bs. As. Argentina. maternaldelcentro@rec.unicen.edu.ar

Contexto y sujetos que participan en esta experiencia

Convencidas de la importancia de participar de este espacio de encuentro decidimos escribir en forma conjunta esta comunicación de experiencia, con la intención de compartir nuestra mirada sobre la literatura y su enseñanza.

Esta propuesta institucional se llevó a cabo en el Jardín Maternal del Centro de la ciudad de Tandil; institución que se crea 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 45 alumnos cuyas edades oscilan desde los 45 días hasta los 3 años de edad. Son hijos/as de personal docente, no docente y estudiantes de la Universidad Nacional del Centro. Su apertura implicó para nuestro equipo de trabajo la necesidad de comenzar a acordar ciertos criterios compartidos en torno a aspectos organizativos y curriculares y, entre ellos, 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.

Posteriormente con el propósito de continuar enriqueciendo este proyecto, llevamos adelante distintas instancias donde las familias fueron las destinatarias de las propuestas para la promoción de la lectura: cafés literarios, liberación de libros préstamo de libros para adultos, circulación de links y artículos de interés (vía e-mail institucional), etc.

Finalmente en el año 2018, sentimos la necesidad, como mediadores culturales, de trascender con la biblioteca los límites de la institución hacia la comunidad. Así fue que, luego de indagar en el radio del jardín las posibles residencias de adultos mayores y las condiciones de apertura y recepción de nuestro proyecto, decidimos iniciar conjuntamente esta propuesta con la Residencia Geriátrica “Nueva Esperanza”, para seguir ampliando los horizontes de las lecturas compartidas.

El principal propósito de este proyecto es que los/as niños/as puedan vincularse de manera afectiva con uno de los referentes básicos de la sociedad: nuestros adultos mayores a través de la Literatura.

La residencia geriátrica se encuentra en la zona céntrica de la ciudad; cuenta con 22 ancianas entre 60 y 95 años, de las cuales sólo participaron 15 de ellas por decisión interna de la institución, y desde el Jardín Maternal concurren 20 alumnos/as de sala de 2 de ambos turnos, con sus respectivas docentes, preceptoras y equipo de gestión.

Los encuentros se realizaron cada 15 días (alternando turno mañana y tarde) en un amplio y luminoso comedor que da a la calle, donde niños/as y ancianas se ubicaban alrededor de varias mesas y sillones para compartir y disfrutar de un encuentro amoroso con la palabra.

Marco teórico

En las sociedades primitivas los cuentistas viejos narraban con placer y maestría relatos a la comunidad. Estas narraciones constituían un nexo entre el pasado y el presente, y tanto el viejo como la historia narrada tenían una función social que cumplir (Gandolfo y Furman de Rena, 1990, p. 2). Sin embargo, con el paso del tiempo estas prácticas se han ido diluyendo.

Este proyecto intenta generar ocasiones para que los adultos mayores y los/as niños/as se enriquezcan en el encuentro con el libro y den su voz a las historias. En este sentido, adherimos a las palabras de Graciela Montes, quien sostiene la importancia de “crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y una especie de comunión de lectura”. (2006, p.17). Se trata de ocasiones de encuentro, de ser atrapados por historias, de danzar en la cadencia de las palabras, de los olores y los sonidos que emanan de los textos e inundan el ambiente construyendo una “envoltura” (Reyes, 2010) que sostiene y contiene a ambas generaciones. Las situaciones planificadas son una ocasión privilegiada para que tanto niños/as como adultos puedan vincularse socialmente mediante el lenguaje teniendo en cuenta la importancia que la literatura tiene en sí misma para despertar el disfrute, la sensibilización y la apreciación.

Sostenemos que lo valioso de la lectura en la primera infancia es la lectura compartida. María Cristina Ramos (2013) plantea que

La lectura es un territorio que se configura entre el mundo de quien escribió y del mundo de quien lee. En la lectura individual, en soledad, hay una fuerte interacción entre el lector y escritor. En las lecturas compartidas, a ese contacto se suma la resonancia de las lecturas de los otros, esa circulación de efectos e interpretaciones, ese trasvasamiento de imágenes y narraciones, de mundos de ficción, de miradas, de la realidad. Son momentos que alimentan y trabajan a favor de la pluralidad (p. 15)

Estamos convencidas de que esta propuesta nos dará la posibilidad de emocionarnos con la emoción de otros, esto que llamamos empatía, porque sabemos que se aprende de las emociones literarias de la infancia. Y como los/as niños/as tienen pocos años de experiencia, se asoman, a través de las historias que viven en sus voces, a la experiencia de los mayores.

Actividades desarrolladas

En todos los encuentros llevados a cabo en la residencia, la modalidad adoptada fue la mesa de libros, donde se ofreció una cantidad de ejemplares acorde con el número de participantes en la propuesta (niños/as y adultos).

Mesa de libros

Esta situación didáctica consistió en ambientar un espacio con mesas en las que se dispuso un corpus de libros que fueron seleccionados teniendo en cuenta distintos criterios: por colección -Luciérnaga, Federico crece, De la cuna a la luna-, libro álbum -autores varios: Anthony Browne, Isol, Oliver Jeffers, entre otros-, de autor -Graciela Montes-, poesía y rondas - La rueda de la batata y Aserrín aserrán-, libros híbridos y enciclopedias. Transmitir la emoción y la experiencia con los libros, entonces, comienza con la elección de bellas historias, con buenas ilustraciones en cuidadas ediciones.

Se presentaron los libros uno a uno, leyendo los datos de la tapa (título, autor, ilustrador, editorial, colección), disponiéndolos con la tapa hacia arriba sobre las mesas. Luego de esta presentación, la mediadora propuso a niños/as y ancianas seleccionar uno para explorar y leer, recordándoles que se tomen el tiempo que necesitaran para mirar el libro, que podían intercambiarlo de manera libre, generándose espontáneamente momentos de lectura compartida.

Una vez finalizada la propuesta, se ordenaban los libros de forma colaborativa. Cada uno de los encuentros tuvo una modalidad de cierre particular a cargo de la mediadora: lectura en voz alta de una poesía con diferentes recursos, lectura en voz alta de un cuento, lectura de imágenes, etc.

Rondas y juegos tradicionales

En otra oportunidad, la mesa de libros giró en torno a las rondas y los juegos tradicionales. Esta propuesta tuvo un trabajo previo en la sala, donde las docentes tomaron diferentes decisiones didácticas, con el propósito de compartirlas en la próxima visita a la residencia. Se jugaron dos de las rondas que se cantaban en la sala junto a los niños/as –“La rueda de la batata” y “Aserrín, aserrán”-, se prepararon cartones con sus letras y se realizó la lectura por parte de la docente -con señalamiento-. Esta situación fue aceptada con agrado por las abuelas, quienes leyeron junto a los/as niños/as las rondas, les ofrecieron sentarse a upa para cantar el “Aserrín, aserrán”, y acompañaron con palmas “La rueda de la batata”.

Los niños/as llegaban curiosos a la residencia, tocaban las manos arrugadas de las ancianas, observaban, reían con sus historias, con sus cantos, con sus cuentos. Ellas, por su parte, devolvían una sonrisa gigantesca, contemplando junto a los/as niños/as las imágenes de los libros, y hasta aquellas cuya movilidad era más reducida fueron capaces de interactuar y conmovirse en un íntimo juego de miradas. Las visitas siempre terminaban con un “¿Cuándo van a volver?” y con ganas de repetir día tras día la experiencia con los/as más pequeños/as.

Visita de las abuelas al jardín

Con el propósito de dar cierre a las actividades que se realizaron durante todo el año, se organizó la visita de las ancianas a la institución. En esta ocasión, concurren siete de ellas, quienes recorrieron las instalaciones, conocieron a todas las docentes y niños/as del jardín, compartiendo un momento de juego y merienda.

Saber de la visita de las abuelas al jardín generó mucha expectativa en el grupo de niños/as, quienes esperaban ansiosos/as su llegada. Las recibieron con alegría en el hall del jardín y las acompañaron hasta el patio donde se había preparado un escenario de juego. La despedida de las abuelas luego de la visita fue muy emotiva,

los/as niños/as las saludaron desde la ventana de la sala hasta que se fueron en la combi.

Voces de los sujetos que participaron de la experiencia

Nos resulta sumamente significativo retomar las voces de los actores de esta experiencia ya que hace posible dimensionar y reorganizar acciones para mejorar nuestra propuesta.

En un principio, cuando les contamos a los niños/as sobre las visitas que realizaríamos a la residencia para conocer a las ancianas, ellos nombraban a sus propias abuelas pensando que se encontrarían allí. A medida que se fueron sucediendo las visitas los vínculos se iban afianzando, y el espacio de la residencia comenzó a ser más familiar, lo cual hizo que los niños/as se desarrollaran con soltura, accediendo a saludarlas con un beso cuando llegábamos, a sentarse a una mesa para compartir un cuento, y a despedirse amorosamente luego de la visita.

Al finalizar esta experiencia las abuelas manifestaron: “Me pareció requete interesante, que se repita. Para Josefina (una de las nenas) un beso muy grandote, de parte de “Arturito” (personaje de los cuentos)” (Mónica); “Me gusta mucho que hayan venido esos niños tan preciosos con sus respectivas maestras, unas señoritas muy agradables para conversar y educar a sus niños y para traerlos aquí, a este geriátrico que es un hogar maravilloso, el mejor de Tandil. Me llamó la atención la rubiecita (Josefina) y el chinito (un nene que tenía los ojitos chinitos). No hay más palabras para agradecerles el haber traído a estos niños tan preciosos. Me gustaron todos.” (Yoli); “Me pareció encantadora la visita, son todos amables. Muchas gracias por la torta que trajeron. Muy buena propuesta la de traer a los nenes para que leamos cuentos. Muy agradecida” (Hebe); “Me pareció que las maestras son muy buenas y se preocupan mucho de los chiquitos. Me gusta la propuesta e interactuar con los chicos, y me encantó leerles el cuento “El perro y el gato”. Admiro la inteligencia de los chiquitos, como que me parece que ya supieran leer. Quiero que se repita el encuentro con los nenes.” (Mirta).

Palabras finales

Como equipo de trabajo, este proyecto nos permitió, una vez más, revalorizar el lugar de la Literatura y su enseñanza en la primera infancia entendiendo que el acceso a las manifestaciones culturales es algo que se adquiere, se enseña y se aprende. También fue una oportunidad para visualizar la importancia de nuestro rol como mediadores 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 y las miradas, tanto de las abuelas como de los niños/as, nos invita a continuar con el mismo compromiso y a enfrentarnos a nuevos desafíos que implican delinear nuevas acciones para enriquecer y sostener esta propuesta.

Hoy estamos convencidas de que es posible llevar a cabo una biblioteca sin fronteras que permita acercar los textos literarios a ambas generaciones. Desde nuestra mirada sabemos de esta fascinación que ejercen los libros no solo desde las ilustraciones y las historias que cuentan, sino también de la experiencia afectiva que fluye. Como sostiene Yolanda Reyes (2007):

Es ese encantamiento que permite retener el eco de las voces más queridas y abrigarse con envolturas de palabras el que tal vez nos hace lectores y el que nos lleva tantas veces, en distintos momentos de la vida, a querer revivir la experiencia afectiva del encuentro (p. 62)

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2012). *Diseño Curricular para la Educación Inicial- Primer Ciclo*. Buenos Aires.
- Gandolfo, M. A. y Furman de Rena, M. C. (1990) "Lectura creativa con adultos mayores". En: Revista *Lectura y Vida*. Año 11, nº 1, pp. 1-7.
- Montes, G. (2006) *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Pastorino, E. (2016). "Prólogo. Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza". En: Soto, C; Violante, R. *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramos, M. C. (2013) *La casa del aire. Literatura en la escuela*. Neuquén: Ruedamares.
- Reyes, Y. (2014). *La literatura en la Educación Inicial*. Documento N° 23. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Reyes, Y (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Buenos Aires: Norma.
- Zaina, A. (2016). "Escuchar, leer, decir. Experiencias de enseñanza de la literatura en los primeros años". En: Soto, C; Violante, R. *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.

Lectura y lactancia en la bebeteca

Alida Estela Vega

Alida Estela Vega es estudiante avanzada en la carrera de Bibliotecología y Documentación. Productora y conductora del programa radial de promoción de la lectura, "Juego de Palabras" en FM 95.7 Radio Universidad Mar del Plata, con 13 años en el aire, más la "Campaña Dar de Leer". Premios: Pregonero 2008, Alfonsina 2009, Hormiguita Viajera 2013, Vivalectura, 2015, Madre Teresa de Calcuta, 2016, Enrique 2018. Institución: Centro Cultural Dudú. Teatro para bebés. Nivel: 0 a 3 años. estelavega111@gmail.com

Cuida bien al niño,
cuida bien su mente,
dale sol de enero,
dale un vientre blanco,
dale tibia leche de tu cuerpo.
Todas las hojas son del viento.
(Luis Alberto Spinetta)

Todos sabemos lo importante y nutritivo de la lactancia. Todos sabemos lo importante y nutritivo de la lectura. Ponerlo en práctica en la bebeteca trajo algunas revelaciones.

En las bibliotecas no se puede comer ni beber, pero en la bebeteca rompimos la regla. Las mamás amamantan a sus niños y mientras tanto, les siguen leyendo o cantando. De esos momentos, tomé fotos con mi celular y se las envié por mail como recuerdo de la lectura por el placer y no por la obligación. Así nació la idea de realizar una muestra fotográfica en favor de la lectura y la lactancia. Por tal motivo, invité a la fotógrafa profesional, Analía Cuerbo Arango, para que tomara fotos artísticas para la exposición. La misma se realizó del 7 al 24 de noviembre en la 10ª Feria del Libro de Mar del Plata - Puerto de Lectura 2014, en Plaza Mitre.

El libro *El arte de amamantar a su hijo* del Dr. Carlos Beccar Varela, médico pediatra, referente y asesor de la Liga de la Leche Internacional, autoridad líder en lactancia, enriqueció mi experiencia. Primero como madre y luego como mediadora de lectura, en la Bebeteca Pública Municipal Leopoldo Marechal. En el mencionado libro, Beccar Varela, dedica un capítulo a las ventajas de la lactancia. Luego, en una posterior reflexión, establecí un esquema comparativo con las ventajas de la lectura y la lactancia:

Ventajas de la lactancia	Ventajas de la lectura
--------------------------	------------------------

<p>Para la Madre: El amamantamiento facilita de manera óptima la formación de un vínculo sólido madre-hijo. La madre que da el pecho a su hijo tiene una relación profunda con él, creando una comunidad particularísima de afecto y mutua dependencia.</p> <p>La madre que amamanta a su hijo tiene clara conciencia de que está cumpliendo con una misión importante de la mejor manera.</p>	<p>Para la Madre: La lectura a sus hijos desde la gestación, las induce a una introspección emocional. Realizan su autobiografía lectora. Consultan a su entorno familiar acerca de, qué les cantaban o contaban cuando eran bebés. Las primerizas buscan en su memoria emotiva, voces con canciones y cuentos de generaciones anteriores. En esta indagación, recuperan la tradición oral, se adentran en sus raíces, para transmitírselas a sus hijos; valorando en este descubrimiento el acompañamiento lector de sus mayores. De este modo, nace un reencuentro con sus padres y abuelos, que fortalece el vínculo y lo extiende a sus hijos. La madre que le lee -según deduzco- a su hijo, tiene clara conciencia de que está cumpliendo de la mejor manera una misión esencial.</p>
<p>Para el bebé: El vínculo que se establece por el amamantamiento da al bebé una relación con el objeto mundo, objeto exterior, distinto. Los bebés amamantados son más vivaces, duermen menos y por lo tanto perciben el mundo más tiempo, se ríen antes, miran fijamente y reconocen las caras antes. Hay estudios importantes sobre la experiencia táctil cuando los bebés la perciben a través de la piel de su mamá. Una madre que da el pecho a su hijo lo tiene piel a piel con muchísima frecuencia y gran facilidad. La experiencia táctil del amamantado se completa a través de su boca con el pecho de su madre. Este contacto bucal no lo tiene cuando toma biberón y esto tiene una gran significación.</p>	<p>Para el bebé: El vínculo que establece la lectura, da al bebé una relación con el objeto mundo, objeto exterior, distinto. Los bebés a quienes se les ha leído desde el vientre materno –la panza- tienen mayor comprensión lectora cuando llegan a la edad escolar. La voz de mamá, papá o los abuelos provoca una relación entrañable en los niños y niñas. Es esa voz del adulto, que le da calma, seguridad, amor y confianza. Sensaciones que provoca escuchar cantar una canción o contar un cuento en la voz de los seres más queridos. El niño va a pedirles miles de veces ese cuento o esa canción. La experiencia táctil del bebé lector se completa cuando él mismo con su boca, marca con una mordida el objeto libro, chupándolo y probándolo, como un acto de posesión.</p>

<p>Para los hermanos: Cuando la madre amamanta, los otros hijos reciben sin palabras una sencilla lección de vida natural y responsabilidad.</p>	<p>Para los hermanos: Cuando la madre lee en voz alta, los otros hijos reciben una bocanada de amor, generando un encuentro entrañable, propicio para dialogar y provocar en los hermanos inquietudes o preguntas.</p>
<p>Para el Padre: Percibe que al amamantamiento protege mejor la salud de su hijo. Ve a su mujer más femenina.</p>	<p>Para el Padre: Descubre que la lectura le trae recuerdos imborrables, que los une y lo induce a la invención de otros cuentos, canciones o juegos.</p>
<p>Para la familia como un todo: son más sanas cuando los hijos son amamantados. Se ha podido detectar por algunos indicadores importantes de salud mental, tales como mayor interés por todos y cada uno de los miembros de la familia, mayor contacto físico entre ellos, mayor expresividad y comunicabilidad, mayor apertura hacia los de afuera, mayor respeto por el otro y sus necesidades, etc.</p>	<p>Para la familia como un todo: son más sanas, más armónicas cuando a los hijos se les ha leído desde la primera infancia. Ayuda al desarrollo del lenguaje. Favorece el pensamiento. Ejercita la imaginación y la creatividad. Aporta conocimientos. Mejora su capacidad de expresión y comunicación.</p>
<p>Para la sociedad: A nivel salud pública, la frecuencia y duración de la lactancia al pecho son uno de los más importantes indicadores de la salud de una población. Donde se amamanta intensamente hay menos mortalidad infantil. (Varela,1999, p.19.)</p>	<p>Para la sociedad: A nivel educación pública, el acompañamiento lector desde el vientre materno, estimula el amor, el apego y la confianza. Incluso cuando el niño ya sabe leer es importante seguir compartiendo la experiencia lectora. El diálogo sobre esos textos contribuye a formar individuos críticos y pensantes.</p>

El 8 de marzo de 2015 y con motivo del Día de la Mujer se realizó en Mar del Plata una muestra fotográfica y ciclo de charlas denominadas “Maternidad”, organizada por la Fundación Ciudad Inclusiva. En dicho encuentro participaron diferentes fotógrafos y oradores. Analía Cuerbo Arango -fotógrafa profesional- y Alida Estela Vega – quien escribe estas líneas- fuimos convocadas para informar sobre la actividad desarrollada en la bebeteca. Juntas presentamos la imagen de una mamá amamantando, mientras le lee a su bebé. Sugerí un breve texto que la resumiera: “Lectura y lactancia alimentos de amor”.

Por otra parte, el proyecto siguió avanzando cuando en el año 2017 comencé a trabajar en la Bebeteca del Centro Cultural Dudú. Teatro para bebés. En esta nueva etapa, convencida de la necesidad de seguir apoyando a las mamás sobre la

importancia de la lectura y la lactancia, me propuse en cada encuentro compartir libros, en cuyas historias apareciera la temática.

Enumero a continuación, algunos ejemplos: “me alimenta siempre su pecho seguro” (Johnson, 2014, p.13); “te va a traer codornices para ti, te va a traer rica fruta para ti. Te va a traer carne de cerdo para ti. Te va a traer muchas cosas para ti” (Valdivia, 2012, p.3); “de repente se dio cuenta de que lo acercaban a algo tibio y conocido. Y sintió un olor que era su propio olor. Y oyó una voz que ya había escuchado mientras dormía. Entonces se animó a abrir los ojos” (Cabal, 2015, p.33); “La mamá humana se llevó al corderito a su casa, donde empezó a cuidarlo como si fuera su hijo. La oveja escondió al niño en un campo de alfalfa, y cada poco iba a verlo para lamerle la barriga y darle de mamar” (Garzo, 2009, p. 11); “El Menino llega con mucha hambre y necesita comer a menudo. Acciona una especie de ventosa en su cara y la usa para sorber y chupetear. Toma leche, de preferencia la que prepara la señora de la casa” (Isol, 2014, p.19).

La lactancia, no solo calma el hambre y ofrece muchos beneficios para la salud. También transmite sentimientos y sensaciones que abrazan y protegen al bebé de sus miedos e inseguridades.

La lectura alimenta nuestro espíritu, aumenta nuestro saber, calma y abriga momentos únicos e irrepetibles de la vida. Por eso, es tan importante comenzar con la estimulación temprana de la lectura.

Es fundamental, que en todas las bibliotecas públicas y populares haya un espacio de bebetecas. Como también, que cada bebé que nace en un hospital público, se les entregue a los padres, junto con la documentación habitual, un carnet de socio lector de la biblioteca pública o popular de su localidad.

De ese modo, se genera una concientización en la sociedad, de la importancia de las bibliotecas, no solo como el acceso a la información y al conocimiento. Hay que generar estos espacios para los bebés con sus familias alrededor del libro y la lectura.

Es urgente y necesario tener políticas de promoción de la lectura, que contengan a la primera infancia desde antes de nacer. Son maneras valiosas de ocuparse de las nuevas generaciones, que hasta ahora, no se han tenido en cuenta.

Estas conclusiones, pertenecen a un trabajo de investigación de mayor alcance, nacido de la experimentación y observación, que aún se encuentra en etapa de elaboración.

Referencias bibliográficas

- Beccar Varela, C. (1ª ed.). (1999). *El arte de amamantar a su hijo*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Cabal, G.B. (1ª ed.) (1998) *Tomasito*. Buenos Aires: Santillana.
- Garzo, G.M. (2ª ed.) (2009) *Un regalo del cielo*. Madrid: Ediciones SM.
- Isol. (1ª ed.) (2014) *El menino*. México: Océano.
- Ruiz Johnson, M. (2ª ed.) (2014) *Mamá*. Pontevedra: Kalandraka.
- Spinetta, L. A. (1973) “Todas las hojas son del viento”. En *Artaud*. Pescado Rabioso. [CD]. Buenos Aires: Sony & Bmg.
- Valdivia, P. (1ª ed.) (2012) *Duerme negrito*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Lactancia 4 LECTURA ALIMENTOS *de* AMOR



Imagen publicada con permiso de Mayra Ortiz Rodriguez.
Créditos de la imagen: Fotografía de Analía Cuerbo Arango; lettering de María Silvia Cantero.



Jitanjáfora

Por una infancia protegida y alegre. Por niños y jóvenes que encuentren en el lenguaje una herramienta, un juguete, una caricia. Por adultos que apuesten a la lectura y a la literatura para abrir puertas y diseñar imaginarios. Porque este proyecto sea –como el lenguaje– un puente hacia los otros.

