

GÉNEROS SECUNDARIOS

LITERATURA Y CANON EN LA ESCUELA

Carola Hermida, Claudia Segretin y Lucía Belén Couso (comps.)

**GÉNEROS
SECUNDARIOS**

**LITERATURA Y
CANON EN LA
ESCUELA**

MAR DEL PLATA, OCTUBRE 2020

Géneros secundarios : literatura y canon en la escuela / María Ayelén
Bayerque... [et al.] ; compilado por Lucía Belén Couso ; Carola Hermida ;
Claudia Marcela Segretin ; editado por Lucía Belén Couso. - 1a ed . -
Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-958-9

1. Didáctica. 2. Literatura. 3. Educación Formal. I. Bayerque, María Ayelén. II. Couso, Lucía Belén, comp. III. Hermida, Carola, comp. IV. Segretin, Claudia Marcela, comp.

CDD 371.3

Compilación: Carola Hermida, Claudia Marcela
Segretín y Lucía Belén Couso

Edición: Lucía Belén Couso

Diseño de tapa: Lucía Belén Couso

Primera edición: octubre de 2020.

ISBN 978-987-544-958-9

ISBN 978-987-544-958-9



GÉNEROS SECUNDARIOS

LITERATURA Y CANON EN LA ESCUELA

Camila Alberola, Lucía Alix, Matías Andión, Nicolás Andrade, María Ayelén Bayerque, Víctor Conenna, Lucía Belén Couso, Carina Curutchet, Soledad Del Rosso, María Pía Dip, Juana Etchart, Eugenia Fernández, Vanina Gerez, Victoria Gil Gaertner, Carola Hermida, Máximo Langlois, María Emilia Martin Preisegger, Natalia Nicoletti, Tamara Palermo, Marinela Pionetti, Emilia Oriana Pozzoni, Karen Rudenick, Claudia Marcela Segretin, Carla Irina Tano, Marianela Trovato.



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Secretaría de
Extensión



Facultad de
Humanidades

DEPARTAMENTO
LETRAS

celehis



CENTRO
DE LETRAS
HISPANOAMERICANAS

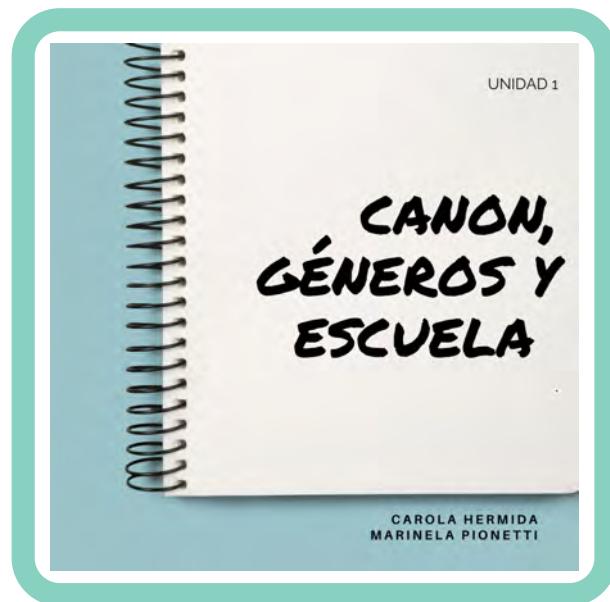
GÉNEROS SECUNDARIOS

LITERATURA Y CANON EN LA ESCUELA

Carola Hermida, Claudia Segretin y Lucía Belén Couso (comps.)



DONDE SE PRESENTA CADA UNIDAD.
ESTOS TEXTOS DAN CUENTA DE LA
TEMÁTICA TRABAJADA A TRAVÉS DE LAS
PROPUESTAS LLEVADAS A CABO EN LAS
CLASES.



**GÉNEROS
SECUNDARIOS**

**LITERATURA Y
CANON EN LA
ESCUELA**

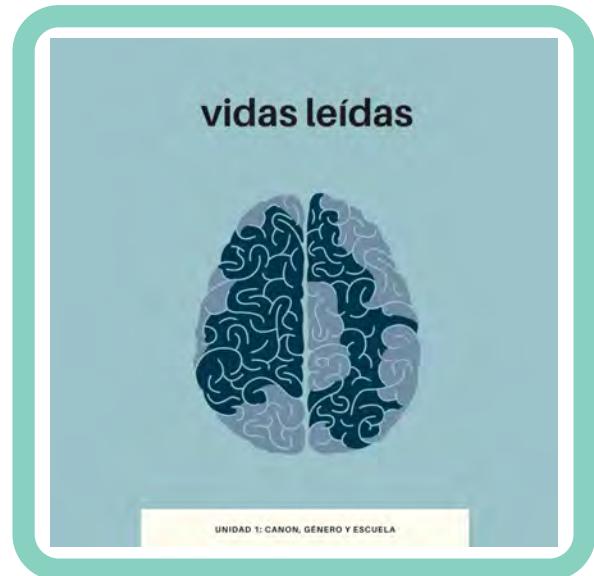
Este libro fue pensado y escrito para difundir el trabajo realizado en el seminario de grado homónimo del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el segundo cuatrimestre del año 2019. A lo largo del libro encontrarán diferentes capítulos que se corresponden con las unidades de trabajo del seminario. Cada unidad, diferenciada con un color, cuenta con tres apartados que detallamos aquí.



DONDE SE RECOPILAN LAS PRODUCCIONES FINALES REALIZADAS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES PARA CADA UNA DE LAS UNIDADES.



DONDE LOS ESTUDIANTES REFLEXIONAN EN PRIMERA PERSONA SOBRE EL TRABAJO EN ALGUNA DE LAS UNIDADES DEL SEMINARIO.



UNIDAD 1

CANON, GÉNEROS Y ESCUELA

CAROLA HERMIDA
MARINELA PIONETTI

Autobiografías de lectura

Carola Hermida

Marinela Pionetti

El marco

En el marco de la primera unidad del Seminario “*Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela*”, comenzamos trabajando en torno al problema del canon (Bloom, 1995; Flower, 1988; Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Cella, 1998), y particularmente del *canon escolar* (Piacenza, 2001 y 2012; Cañón y Hermida, 2001, 2002 y 2012). Esto habilitó la interrogación acerca de los géneros y autores que se leen en la escuela, las continuidades y rupturas reconocidas en la historia de la enseñanza literaria en nuestro país, pero también las continuidades y rupturas presentes entre la formación docente y los desafíos que nos plantea la escuela secundaria; y entre las lecturas que se eligen por gusto frente a aquellas que se leen por obligación, en el transcurso del

profesorado. Para reflexionar en torno a estas cuestiones, llevamos a cabo diversas experiencias de lectura y escritura que nos permitieron hablar acerca de la selección literaria, los gustos personales y el “camino lector” (Devetach, 2008) de cada uno de los asistentes. Como fruto de este trabajo, propusimos la escritura de una “autobiografía lectora” que diera cuenta de ese recorrido. Esta fue la consigna¹ que entregamos a los estudiantes:

VIDAS LEÍDAS

Luego de haber conocido (y hasta transitado) algunos de los tan mentados y espinosos senderos del canon, la selección de lecturas escolares y académicas, sus cruces, cortocircuitos y explosiones con la vida misma, te proponemos revisar estas cuestiones a la luz de tu biografía lectora, desde que (según recuerdes) comenzó tu gusto por leer hasta hoy.

¹ Si bien el título de la consigna fue “Vidas para ser leídas”, luego acordamos que esta forma hace más justicia al producto obtenido de esta compleja -aunque en apariencia simple- propuesta, dado que son vidas que se van a leer, vidas entramadas por la lectura, vidas de estudiantes de letras, y porque para llegar hasta aquí también han sido leídas y hasta releídas por algunos integrantes de esta comunidad que integramos.

El desafío es contar en clave autobiográfica cómo se inició tu relación con la lectura, con qué textos, quiénes motivaron (o no) este acercamiento, en qué lugares, qué imágenes de esa trayectoria te quedaron grabadas a fuego, cómo fue creciendo el/la lector/a que sos hoy...

Luego, el relato será compartido en el Foro "Vidas para ser leídas", alojado en el Aula Virtual del Seminario desde el jueves 29/8 al viernes 7/9 inclusive, donde podrás leer y comentar las publicaciones de los demás participantes (para que el texto tenga más de bio que de auto).

A lo largo de casi dos semanas, el foro publicó las autobiografías y los comentarios de los estudiantes. Se evidenciaron así coincidencias generacionales, preferencias compartidas y también recuerdos propios que permitieron la evocación de otros comunes. A continuación nos referiremos a esta propuesta de escritura y a las formas en las que se entrama la construcción de una subjetividad lectora y docente.

Las ventanas

...esos textos no son ventanas transparentes hacia lo 'realmente vivido', sino mediaciones culturales que en buena medida construyen el yo y la vida que pretenden mostrar objetivamente.

Sergio Frugoni, *Imaginación y escritura*.

Tal como señala Sergio Frugoni en el texto que oficia como epígrafe, el valor de estas autobiografías no radica en su transparencia, sino precisamente en su opacidad, en la

mediación de la que dan cuenta. “Si nuestros Yoes nos resultaran transparentes, por cierto no tendríamos necesidad de *hablar de ellos* a nosotros mismos”, nos recuerda Jerome Bruner (2013, p.91 cursivas del autor), y no sólo a nosotros mismos. El desafío de la propuesta fue, precisamente, compartir con una comunidad de interpretación más o menos heterogénea esto que somos, esto que mediante el relato construimos para nosotros mismos y para los demás. Estas “Vidas leídas” son interesantes por lo que muestran y por lo que ocultan, por el ordenamiento narrativo que construyen, por los espacios y tiempos que ponen en valor, por las comparaciones y personajes (literarios y referenciales) que evocan. Como afirma Larrosa (2003), “...responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos en la unidad de una trama...” (p. 38). Por lo tanto, podríamos decir que responder a la pregunta por los lectores que somos nos lleva a nuestra historia en relación con la lectura y nos permite volver a cuestionarnos sobre los tópicos acerca de los cuales versaba el seminario. Agrega Larrosa:

...la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de estas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas (pp. 38-39).

Por tanto, estas “Vidas leídas” son particularmente potentes cuando han sido escritas por docentes o docentes en formación, ya que posibilitan un trabajo de “comprensión” y “autocomprensión” en torno a la práctica de lectura en espacios socioeducativos. Estas escrituras en primera persona entretujan cuestiones vinculadas con la selección de textos, las mediaciones, el canon literario, los modos de leer, las formas de apropiación, y todas aquellas formas de sociabilidad en las que se desarrolla la lectura por fuera del instante solitario en que el lector encuentra plena comunión con el libro. Así lo piensan también Bustamante y Rodríguez (2012), quienes proponen la escritura de “biolecturografías” en el marco de los trabajos que realizan con docentes y docentes en formación en la provincia de Salta. Según estas autoras, recuperar “...esta dimensión biográfica del acceso a la lectura proporciona pistas sobre los procesos culturales en los que se realiza esta práctica, pero además hace hincapié en los modos diversos que tienen los sujetos de relacionarse con los textos” (p. 60). La “diversidad” que aflora en estas autobiografías permite la emergencia de textos no legitimados y de apropiaciones no avaladas por la academia: “...textos que es necesario que se muestren para revalorizarlos desde una concepción de lectura y de lector más inclusiva que la sostenida por la tradición letrada que miró “de costado” todo lo que no fuera “legítimamente canónico” (p. 62). Esta cualidad que se manifestó claramente en las “vidas leídas” que escribieron los asistentes al Seminario permitió

debatir en torno a los “géneros *secundarios*” y reflexionar tanto sobre la lectura como práctica sociocultural como sobre los procesos de canonización literaria.

Estas escrituras en primera persona, que nombran con y sin pudor a Stephen King, las *Bananas en pijamas*, las colecciones de cuentos policiales de la Biblioteca Municipal, *Rapunzel*, la saga de *Crepúsculo*, *Los ositos cariñosos* o *Harry Potter* habilitan abrir ventanas hacia otros *corpus*, otras formas de consumo cultural, otras “experiencias”, otras maneras de vincularse con la ficción en distintos contextos y distintos momentos de la vida, muy necesarias en el espacio a menudo dogmático y cerrado que puede ser un aula universitaria. De ahí la importancia de construir miradores y balcones, aberturas y claraboyas tanto en el *corpus* de lectura, como en el modo de analizarlo y permitir la emergencia de la primera persona, la subjetividad y los recuerdos en las escrituras de los docentes en formación. En este sentido, nos sumamos a la propuesta que realiza Elena Stapich (2006), luego de analizar autobiografías lectoras escritas por docentes del Nivel Inicial:

Propongo... preguntarnos por la historia de lecturas que nos llevó a ser los lectores que somos, interrogarnos sobre las huellas olvidadas de las experiencias infantiles y adolescentes, reconstruir la autobiografía lectora, resignificar las presencias y ausencias que la constituyen. No sólo para realizar un balance de los recursos de los que se dispone, de los itinerarios que falta recorrer, sino también para entender las reticencias del otro, de esos chicos que no parecen dispuestos a corroborar dócilmente el gesto del adulto, de esos

que, en su resistencia, callada o ruidosa, le recuerdan que no hay roles fáciles ni lugares ganados de una vez y para siempre (p. 28).

Pensamos entonces la autobiografía como un género escrito, pero de la mano de Paul de Man (1979) la concebimos también como “una figura de lectura y de entendimiento que se da, hasta cierto punto, en todo texto” (p. 114) y podríamos agregar nosotros, que se da especialmente en las narrativas que instauran un pacto referencial, es decir aquellas que pretenden dar cuenta de un referente externo con cierta fidelidad. Ese “afuera” que aparentemente preexiste al texto y que éste sólo “plasmaría” en el papel, es en realidad una construcción retórica que tiene lugar en el proceso mismo de escritura: el lector que estos textos autobiográficos presentan es fruto de un trabajo de escritura que entrama títulos, mediadores, decisiones, espacios y tiempos que confluyen en la instauración de una subjetividad lectora. Y por eso su valor, como sostiene Frugoni en el epígrafe de este apartado, no reside en su transparencia, sino precisamente en el conjunto de operaciones que pone en práctica. Como dice Tamara, una de las estudiantes del seminario, ante el desafío retórico de escribir un texto narrativo que despertara interés, que se sostuviera con personajes atractivos, que recuperara un recorrido digno de ser leído, más allá de sus tramos

aburridos o vergonzantes, fue necesario esgrimir estrategias discursivas y ficcionales, que también hablan acerca de la propia trayectoria literaria:

Esto es lo que mejor se puede hacer con una historia como la mía, que tiene tanto de aburrido como de vergonzoso: oh, sí, he pasado por libracos muy poco prestigiosos, pero fueron míos, realmente míos, y no los comparto. Lo que se puede hacer, en fin, es un homenaje a mi abuelo, quien verdaderamente sí tuvo un rol en mis lecturas de la mano de King, pero ni tanto como se lo pinta. Otra cosa que se puede hacer es ficcionalizar un poco las cosas, para que no nos sepan tan amargas. (Tamara)

Mentores, mecenas y otros afectos

Hoy me doy cuenta del tiempo que he desperdiciado
/Pensando en lo que eres y lo que no, / en vez de sólo vivir
la experiencia / de tu ser /que sólo existe en mi mente.
El día de la muerte / la percepción del otro/ cesará.
Es que en realidad / ¿Soy o estoy? / Es que en realidad
¿Soy o estoy?
Café Tacuba, Soy o estoy.

Aburrimiento, vergüenza, amargura, abuelos y abuelas, pero también madres, tías, profesoras, hermanos, viajes familiares, trabajos y días, carreras desencontradas, caminos desviados, ilusiones, fanatismo, motivaciones, van tramando estas biografías

lectoras en una búsqueda de ser lo que somos, lo que queremos ser, de ser lo que queremos mostrar: “hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple”, nos dice Jerome Bruner (2013). “Depende en realidad de cómo creemos *nosotros* que *ellos* piensan que deberíamos estar hechos” (p.95, cursivas del autor), de quién queremos ser ante los demás. La opacidad de la que hablábamos anteriormente tiene que ver, precisamente, con esa mediación racional, con las decisiones retóricas que construyen la imagen que queremos compartir, poner a circular entre nuestros colegas, docentes lectores y ahora, entre futuros lectores. Sin embargo, por los intersticios de esa voluntad retórica, o tal vez con suma consciencia de ella, se filtran los haces del afecto, de aquello que es difícil exhibir en determinados contextos pero sale a la luz y termina, como siempre, *mostrando la hilacha* que no podemos esconder. Los mentores, los mecenas, quienes también ostentando un motivo secreto nos iniciaron en la lectura, tienen un lugar privilegiado (e indiscutible) en estas biolectoras. Como el abuelo de Tamara, otros sujetos mentan lecturas y experiencias, como la de Carla:

Jamás se me hubiese ocurrido dar como primeras lecturas *La muerte y la muerte de Quincas Berro Dágua* de Amado o los cuentos completos de Poe. Igualmente, gracias ma, aunque los dientes de Berenice me sigan causando impresión y te recrimine incluso hoy esa idea que me sigue pareciendo absurda, todo sirvió. (...) el colegio me dio a conocer un mundo de literatura maravilloso, desde Molière hasta Cortázar. Por suerte mi mamá me acercó algunos textos más amenos y disfrutables, como aquel verano en que devoré

las páginas de *Cien años de soledad*, *Rayuela* y *La casa de los espíritus*. (...) Por supuesto quedaron muchísimos libros importantes afuera en este intento de autobiografía lectora, pero sin duda todos, con las diversas emociones que me causaron, constituyen lo que soy hoy y reafirman día a día que esto es lo que me gusta y me hace feliz. Y va de nuevo: gracias mamá.

Como las de Karen y Natalia:

Mi mamá me leía cuanto libro infantil yo quisiese. Mi favorito era uno que compilaba cuentos de terror, pero también había uno muy antiguo de un conejo que festejaba muchas veces su cumpleaños porque le encantaba recibir regalos (...) Sin embargo, al margen de los libros, lo que más me gustaba era cuando mi mamá me contaba cuentos que inventaba. Yo la ayudaba a armar la historia...

Con Beli, así llamaba a mi abuela, habíamos armado una biblioteca, pequeña, pero con unas ediciones increíbles con hologramas, pop-up, troqueladas, con figuritas para pegar, que repasábamos los fines de semana. Las historias eran las típicas que en aquella época se leían: *Los tres chanchitos*, *La Cenicienta*, *Pinocho*, *Hansel y Gretel*, *Caperucita roja*, *El jorobado de Notre Dame*. Así empezó mi experiencia lectora, como oyente de historias.

Para ellas, como para otros estudiantes, la iniciación lectora vino de la mano de un ser querido, cercano, que leía en voz alta, que contaba. No es extraño que este gusto despertara escuchando historias y en lo que la narración oral tiene de práctica ancestral, de convivencia real, de diálogo inevitable con la imaginación, de aventura necesaria en la vida cotidiana fraguada al calor del afecto y del placer del encuentro.

En la institución escrituraria casi por excelencia como lo es la universidad, la oralidad se abre paso para mostrar su influencia, su poder en la formación de la identidad, del gusto, de la memoria. El ingreso a la cultura letrada por la puerta grande de la imaginación permite crear, inventar historias entre dos, entre tres, entre varios, como Karen cuando reconoce: “Pensándolo bien, creo que las raíces de mi acercamiento a la lectura nacen en la oralidad. En escuchar cuentos contados.” Y sin querer queriendo lo familiar afectivo se enlaza con el canon:

Hace poco cursé griego y mencionaron como lectura obligatoria a la *Odisea* de Homero. Yo recordaba que en el colegio había tenido que leer una versión adaptada, editorial Azulejo si mal no recuerdo. Me sorprendió acordarme tantos epítetos y episodios. Ahora, escribiendo esto, entiendo que ese libro lo leímos con mi familia en un viaje en ruta hacia Mendoza comentándolo y disfrutando la lectura entre todos. (Karen)

Mi biografía lectora está atravesada fuertemente por el canon oficial (...). En mi casa de Necochea (...) teníamos con mis hermanas una biblioteca que mi mamá –maestra jardinera- armaba según lo que se leía en el jardín y en la escuela primaria. (Camila)

Lecturas obligatorias en la primaria, en la Universidad pero también en casa, en el viaje a través del país que enlaza literatura y vida, experiencia y relato. Lecturas de inicios, de formación y deformación

mi acercamiento a la literatura y a la lectura estuvo marcado por la escuela. Debo decir que fue un comienzo muy malo, el miedo a la lectura en voz alta que me obligaban a practicar en la primaria, y cuya idea me paralizó hasta los primeros años de la facultad, me alejaron de los libros por muchos años... (Lucía)

Lecturas que en su más variada gama exhiben diversos modos de leer, de apropiarse de esas lecturas, que ostentan procedencias y genealogías ancladas en lo afectivo, en lo vincular, en la búsqueda de ser, de querer ser *eso* que deseamos y que de alguna manera culmina, se trama con la elección de la enseñanza como profesión.

Más allá de completar una tarea académica, aceptar la propuesta de escribir estas “Vidas leídas”, de compartir lo que cada uno eligió decir y callar confirma, como bien ha observado Paula Labeur (2019):

–frente a la idea de lectura como práctica individual– lo social de esa práctica: los mapas y sus relatos están, en términos de Privat (2001, p. 54), “saturados de sociabilidad (gestos prendidos, discursos y objetos intercambiados, ritmos apropiados, imaginarios compartidos, valores incorporados, etc.)”. Todxs esxs lectorxs leen individualmente y en soledad, pero de inmediato reponen circuitos que cruzan experiencias individuales en contextos que muestran lo social de esas lecturas (p. 27).²

² Labeur (2019) habla de “mapas” puesto que el texto citado narra la propuesta de trazar la biografía lectura empleando la forma de un mapa. Sugerimos ver por extenso el apartado “Mapas” del capítulo “¿Qué les doy?” incluido en el libro.

Claro ejemplo de esto son los textos que leerán a continuación, por supuesto, pero también el modo en que fueron puestos a circular previo a esta edición. Como lo solicitaba a consigna, a medida que cada uno escribía su biolectura, iría compartiéndola en un foro alojado en el Aula virtual del seminario de modo que todos los integrantes del curso pudieran leer e intercambiar sus opiniones –“para que tuviera más de *bio* que de *auto*”, deseaba el pretexto-. Así ocurrió. Y esas trayectorias lectoras fueron comentadas y acotadas por los demás participantes, cada uno con su estilo, a su manera y en función de lo que ese texto suscitó en su imaginario, en su presente, en sus recuerdos. Decidimos dejar esas marcas, estas intervenciones en los relatos como modo de compartir, ahora con ustedes, estimados lectores, el producto del diálogo interesante que entabló esta comunidad de lectura en sus primeros pasos por este Seminario. Pasen y lean.

Referencias bibliográficas

- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, P. y Rodríguez, P. (2012). Qué nos dicen los lectores. En *Conjeturas. Acerca de lectores, lectura y literatura* (pp. 57-86). Buenos Aires: El Hacedor.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2001). Lectura y literatura en el Nivel Inicial. La definición del canon literario escolar. *Revista Novedades Educativas*. (132), pp. 34-36.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires – México: Novedades Educativas.
- Cañón, M. y Hermida, C. (junio, 2002). Conformar el canon literario escolar. *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (150).
- Cella, Susana (Comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- De Man, P. (1991 [1979]). La autobiografía como desfiguración. *Suplementos Anthropos* Nº Extra 29, p. 113-118.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En Garrido Gallardo, Miguel (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Frugoni, S. (2007). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Hermida, C. y Stapich, E. (2009). Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela. *Actas de las V Jornadas sobre la Formación*

del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa. Mar del Plata: UNMdP – FH (formato CD).

Jitrik, N. (1998). Canónica, regulatoria y transgresiva. En Cella, Susana (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, Nº 1, pp. 86-98.

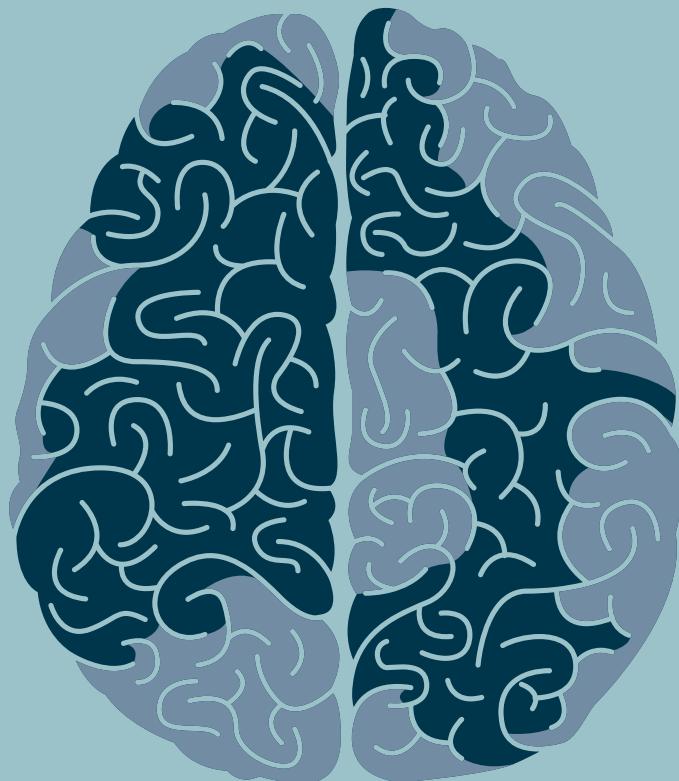
Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.

Privat, J. M. (septiembre, 2001). Socio-lógicas de la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, nº 1, pp. 47-63.

Rosa, N. (1998). Liturgias y profanaciones. En Cella, Susana (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

Stapich, E. (2006). Historias de señoritas. La autobiografía lectora de las maestras jardineras. En *El rompecabezas de la lectura. Sobre inclusiones, exclusiones e incursiones* (p. 21-28). Mar del Plata: Jitanjáfora.

vidas leídas



UNIDAD 1: CANON, GÉNERO Y ESCUELA

Biografía lectora

Matías Andión

En mi opinión, es imposible, o por lo menos muy difícil, establecer el comienzo de una autobiografía lectora. Algún cuento que nos narren en jardín, las primeras oraciones – leídas a medias- de un libro infantil o incluso una noticia vista de reojo pueden suponer un primer contacto importantísimo con la literatura. Habiendo hecho esta salvedad (la de la imprecisión inherente a cualquier recuerdo) creo que mi relación con la literatura se inició con la colección de relatos de *Elige tu propia aventura*. Eran libros sencillos, con alguna que otra ilustración y, sobre todo, con un elemento lúdico importantísimo, que impedía que los abandonásemos antes de terminarlos, e incluso que llevemos a cabo la clásica trampa de volver atrás la página cuando llegábamos al final del camino que habíamos elegido.

Sin embargo, estábamos en plena pos-crisis del 2001, y juntar los cinco pesos que suponía comprar uno de estos libritos en El Atril (esto no es un PNT) era toda una odisea. Durante esa época leía esporádicamente, obstaculizado por las circunstancias; solo empecé a ser un lector ávido cuando una edición resumida e ilustrada de *Estudio en escarlata* (la versión de revista Genios) llegó a mis manos, y, por consiguiente, el

interés por leer la versión original, después del miedo de pensar que me estaba perdiendo de algo entre aquellas páginas tan escuetas. Luego de preguntarles insistentemente a mis papás (que, a pesar de no leer ni la información nutricional de los fideos, siempre me alentaron a ser un lector), logré que me llevaran a la biblioteca Marechal, donde saqué la versión original del libro de Doyle.

Creo que fue ahí donde comencé a leer en serio. Tenía 11, 12 años (y mucho más tiempo ocioso que ahora, claro), pero devoré todo lo que había de Doyle en uno o dos meses. Después, gracias a la recomendación de una de las bibliotecarias, seguí con Chesterton, Christie y Poe: una vez agotado el policial clásico fui pasando poco a poco a otros géneros. Leía, básicamente, lo que fuera que me cayese en las manos: empecé con adaptaciones de películas que no podía ver porque no teníamos internet ni dvd (éramos tan pobres...): *Jurassic Park*, *Star Wars*, *Alien*. Fue gracias a esa conexión con el cine y a un par de compañeros del secundario que leí las sagas de *El señor de los anillos* y *Las crónicas de Narnia*, pasando a apasionarme con el fantástico y posteriormente –no sé cómo– con la ciencia ficción, dos géneros que al día de hoy me encantan y que revisito continuamente.

A lo largo de la secundaria me dediqué a leer sin ningún plan preestablecido pero con muchas ganas (hasta llegué a ratearme más de una vez para irme a leer a la biblioteca), y después de empezar la facultad fui encontrando obras que nunca se me

hubiera pasado por la cabeza leer anteriormente. Si algo le tengo que agradecer a la carrera es el descubrimiento de Unamuno (mi escritor favorito al día de hoy), Dostoievski y Borges, que había desechado antes por ser incapaz de entenderlo; bueno, todavía hoy no sé si soy capaz, en honor a la verdad.

No sé si queda bien decirlo, pero después de tantos años de carrera ya estoy bastante cansado de la lectura. La lectura analítica o crítica, por lo menos. Así que hoy, cuando tengo que leer “por placer” en general elijo obras simples, que no haga falta anotar durante toda la lectura o leer veinticinco ensayos de Kristeva para entender. Si un libro me aburre, como decía Borges, lo dejo. Leo clásicos, leo contemporáneos, leo realistas y rupturistas, pero sobre todo busco que los libros me generen placer, cuando no son para la facultad. Hace unos años me enamoré de la literatura japonesa y cada dos por tres agarro algún autor de esos lares, pero también leo bastante *fantasy* contemporáneo (en su mayoría novelas que rozan aunque sea tangencialmente la bastardeada –quizá con motivos- literatura juvenil) y ciencia ficción, retomando casi siempre a Asimov y Harlan Ellison; también leo autores de filosofía y literatura filosófica y después de cursar Argentinas me empecé a interesar por la gauchesca. Cuando comencé a leer buscaba agotar los géneros o los autores: ahora busco variarlos lo más posible, para sentir que no me estoy perdiendo de nada.

Biografía lectora

Nicolás Andrade

A pesar de haber vivido mis primeros dieciocho años de vida en Balcarce, mi interés por los libros comenzó en la calle Billinghamurst de la ciudad de Buenos Aires, en la casa de mi abuela materna. Rita (o como todos los miembros y amigos de la familia la llamábamos, Nana) vivía en una gigantesca residencia. Una de las últimas de la zona, que ahora se encuentra poblada de edificios, la casa parecía más un museo que un hogar, con cuadros al óleo de famosos pintores desparramados por toda la planta baja, antiguos (e incómodos) sillones de terciopelo, arañas de cristal, un enorme telón rojo que separaba el living del comedor y muchos otros artefactos, algunos de ellos maltratados y rotos con el paso de los años por sus hijos y su yerno (mi viejo). Más allá de la inobjetable atracción que generaban estos adornos, para mí el verdadero tesoro se encontraba subiendo las duras escaleras de granito hacia los dormitorios. Allí me esperaban habitaciones y recovecos con paredes forradas de libros de distintos autores y géneros, todos pertenecientes a mi abuela y a sus hijos. Y, hacia el final del pasillo, siempre estaba Nana, sentada en su silla con un libro en el regazo.

Si bien no me olvido de los textos infantiles que he leído de chico (*Dailan Kifki* de Walsh, *¡Socorro!* de Elsa Bornemann, *Charlie y la fábrica de chocolate* de Roald Dahl, entre otros), ellos no fueron los verdaderos culpables de mi adicción a la lectura. La saga de *Harry Potter*, que atravesó toda mi infancia y el principio de mi adolescencia, se inscribió ya en un tiempo en el que cada vez que agarraba un libro no lo soltaba hasta que lo terminaba o me obligaban. Tampoco fue, sin embargo, el detonante que comenzó esa época. La culpable principal fue esa casa en Billinghamurst y la mayoría de las personas que vivieron allí.

Recuerdo perfectamente pasar días enteros leyendo, acostado en uno de esos cuartos, alguna de las obras que reposaban en las grandes bibliotecas. Muchos de los textos eran de lectura rápida, como los thrillers legales de John Grisham, o los thrillers médicos de Robin Cook que tanto le gustaban a mi tío. Otros requerían una lectura más pausada, una mayor interpretación de sus líneas e intenciones. Entre ellos se encontraban el *Martín Fierro*, el *Quijote* y *El retrato de Dorian Gray*. Un día mi abuela y yo fuimos juntos a una librería cerca de su casa. Nos pasamos cerca de una hora inspeccionando los estantes, mirando y leyendo títulos, portadas y contratapas. En un momento ella se me acercó y se me quedó observando mientras yo leía la primera oración de un libro. “¿Te gusta ese? ¿Te lo querés llevar?”, me preguntó. Yo me la quedé mirando sin saber qué responder. De repente me lo sacó de entre las manos y

se fue hacia la caja. Cuando regresó y me lo devolvió, el libro estaba envuelto en papel de regalo. “Para que no te aburras en casa”, me dijo, y yo le agradecí con un abrazo. Mientras escribo esto acá en mi departamento de Mar del Plata me doy vuelta y lo veo, con su lomo blanco y rojo y su título en mayúsculas: *es Moby Dick*, de Herman Melville.

Dos años atrás, mi abuela falleció. La casa que antes reunía a todos sus hijos y nietos para las fiestas y las ocasiones especiales ahora estaba vacía. Ya no tenía sentido mantener la propiedad, así que sus tres hijos decidieron venderla. Hace un par de meses, viajé a Capital para visitar a mi hermano y a un amigo que vive allá. Uno de esos días, mientras acompañaba a mi amigo por el barrio de Palermo, me di cuenta que estaba a sólo media cuadra de la dirección donde vivía Nana. Convencí a mi compañero de viaje para desviarnos y pasar justo por enfrente. Pero la casa ya no estaba, la tiraron abajo. Yo sabía que iba a pasar, pero sin embargo me causó una tristeza enorme saber que jamás la iba a volver a ver. No tanto por los cuadros, ni por los arañas de cristal, ni por los muebles incómodos de terciopelo, sino por los estantes llenos de libros en las habitaciones y recovecos, y mi abuela hacia el final del pasillo con uno de ellos sobre el regazo.

Mi biografía lectora

Camila Alberola

Mi biografía lectora está atravesada fuertemente por el canon oficial –en términos de Alastair Fowler - desde mi niñez hasta el presente. En mi casa de Necochea –donde viví hasta los diecisiete años que vine a estudiar a Mar del Plata- teníamos con mis hermanas una biblioteca que mi mamá –maestra jardinera- armaba según lo que se leía en el jardín y en la escuela primaria. Por eso, dicho canon institucionalizado mediante la educación determinó durante mis primeros años los textos que consumía tanto visual como textualmente, dado que en la mayoría de ellos se priorizaba la imagen antes que la escritura por una cuestión de edad. En los cinco años y medio que llevo estudiando Letras, el canon oficial se resignificó junto al canon crítico ya que ambos atraviesan la carrera a través de lecturas consideradas “básicas” –es decir, canónicas- que como futuras/os profesoras/es debemos tener -según el imaginario social- o debates y visiones críticas de las que también estamos informados según lo determinado por los intelectuales y especialistas.

Tornando a mis tiempos como alumna escolar, en el primer año del secundario –en ese entonces tenía once años- tuve una profesora en Prácticas del lenguaje que

me marcó mi infancia: hablaba bajo y dulce, diferente a lo que yo transitaba en mi casa dado que mi familia es algo así como la de Mamá Cora de *Esperando la carroza* que hablan a los gritos y se tapan entre ellos; nos invitaba a leer textos cortos –en los que se llegaba más rápido al desenlace y eso a mí me motivaba mucho- y luego, en una suerte de comunicación con otro arte, le dedicábamos una clase a dibujar y pintar con temperas lo que quisiéramos de lo leído. Su estrategia, pensándola hoy, funcionaba: todos leíamos porque después todos queríamos pintar. De esta forma, Cristina – nombre que continúa marcándome actualmente pero con un tinte más bien político y social- no sólo motivó mi acercamiento a la lectura sino que también hizo que en mis pinturas se registraran imágenes de textos que “quedaron grabadas a fuego” por el hecho de que la imagen por la que optaba del texto era, obviamente, la que llevaba al papel en forma de dibujo pero que también era la que más incertidumbre me generaba, la que no podía asociar con lo real: luego de leer “Carta a una señorita en París”, por ejemplo, dibujamos con dos compañeras un hombre muy pequeño que, a causa de su tamaño, era imposible que de su boca pudiera salir un conejo de tamaño “real”. Al parecer, desde mi infancia prefiero escritos que no sean demasiado fantásticos, textos en los que se reduzcan los actos aparentemente sobrenaturales e inexplicables.

Quando tenía quince, más o menos, las cosas eran diferentes: una profesora que no me gustaba, las clases se basaban en fotocopias de manuales en las que simplemente buscábamos y copiábamos una respuesta en la hoja, textos largos, que no entendía, que sonaban lejanos como “El cantar del Mio Cid” y “Popol Vuh”, que recuerde. Su llegada me recuerda a la segunda parte de *La cautiva* de Esteban Echeverría, cuando los indios toman cautivos a Brian y María: “al paso que su infortunio/sin esperanza, lamentan, rememorando su hogar, los infantes y las hembras” (Esteban Echeverría: *La cautiva*, 38). Pero, por suerte, el infortunio duró poco y las cosas cambiaron cuando la docente quedó embarazada y tuvimos de reemplazo a un profesor que se acercaba más a la figura de Cristina. Con dicho docente volvimos a *Bestiario* de Julio Cortázar con el cuento “Circe” para pensar la figura de Mario en relación a la de Ulises, a la del héroe griego y esa fue una grata forma de finalizar cuarto año. Un año antes de terminar el colegio, cuando estaba en quinto, tuve una profesora –Daniela- que me acercó mucho a la literatura latinoamericana y argentina mediante lecturas como *El juguete rabioso* de Arlt, algunos cuentos de Bioy Casares, unos fragmentos de *La pesquisa* de Saer –que, por cierto, nadie lograba entender- *Los funerales de Mamá Grande* de García Márquez, y algunos más que no me acuerdo porque después de seis años me los olvidé, porque “nada puede durar tanto, no existe ningún recuerdo por intenso que sea, que

no se apague" (Juan Rulfo: *Pedro Páramo*, 96). o sé si fueron las profesoras y el profesor de la secundaria, las de la Universidad o las posiciones planetarias en el momento en que nací – ¡ja!- pero los textos de esos espacios geográficos son los que hoy en día me continúan conmoviendo, principalmente los de Argentina.

Mis lecturas de la actualidad –que está en relación a mi canon personal ya que hay algunos textos a los que siempre vuelvo para revalorar- están fuertemente ligadas a las que mencioné en la actividad propuesta por la profesora Marinela Pionetti: “ustedes se van de viaje (...) deben decidir diez libros que, en conjunto, no superen los cinco kilos”. Mi respuesta incluía –mayormente- libros con un sesgo político muy marcado como *Facundo* de Sarmiento, *¿Quién mató a Rosendo?* y *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh, *Saberes de pasillo* de Horacio González y mi libro infalible: *La razón de mi vida* de Eva Perón ya que “quien no actúa políticamente es porque tiene un falso concepto de la responsabilidades. Ante todo mi responsabilidad es que no siga muriendo gente de hambre y por eso voy a luchar” (Manuel Puig: *El beso de la mujer araña*, 93). A su vez, incluí libros que son de lectura rápida pero no por eso menos atractivos *El sueño de los héroes* de Adolfo Bioy Casares que, coincidiendo con Borges, “es la historia más linda del mundo” (Bioy: *El sueño de los héroes*, 5) y *Mi libro enterrado* de Mauro Libertella. Por último, incorporé libros de cuentos y crónicas dado que, por su extensión, suelo leerlos cotidianamente de un

tirón: *Cuentos crueles* de Abelardo Castillo, *De perlas y cicatrices* de Pedro Lemebel – que, a modo de nota de color, me lo compré en Chile porque la palabra cicatrices me generaba sentimientos encontrados desde que leí: “No sé qué hora sería cuando advertí que yo estaba borracho; no sé qué inspiración o qué exultación o qué tedio me hizo mentar la cicatriz” (Jorge Luis Borges: “La forma de la espalda” en *Ficciones*)- y *Cuentos completos* de Hebe Uhart. Por otro lado, las palabras de la última escritora mencionada en una entrevista a Infobae parecieran ayudarme a concluir este escrito dedicado a mi biografía en torno a lo leído: “Yo nunca me releo. Para qué, si ya sé lo que escribí. Tampoco leo las entrevistas. Para qué, si ya sé lo que dije”. Como las citas intercaladas a lo largo de mi experiencia también dan cuenta de la lectora que soy hoy, no es necesario ponerlas por escrito en esta instancia, parafraseando a Uhart ¿con qué finalidad volver a repetirlas? Para que mi texto “tenga más de bio que de auto” –como manifiesta la consiga-, invito a mis profesoras/es, compañeras/os a releer las citas tomadas de otros textos en pos de la expansión de mi historia como lectora.

Obras citadas

Bioy Casares, Adolfo. *El sueño de los héroes*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2005.

Borges, Jorge Luis. "Ficciones" en *Obras completas 1923-1949*. España: Emecé Editores, 1996.

Echevarría, Esteban. *La cautiva. El matadero*. Edición revisada por Alejandra Laera. Buenos Aires: Penguin Clásicos, 2018.

Puig, Manuel. *El beso de la mujer araña*. Buenos Aires: Booket, 2010.

Rulfo, Juan. *Pedro Páramo. El llano en llamas*. Achiras, Córdoba: Biblioteca del Subsuelo, 2014.

Autobiografía lectora: Quiroga, el Diccionario Vox y otras desgracias

Carla Tano

Las hojas gruesas y amarillentas con dibujos de *Alicia en el País de las Maravillas* que ocupaban toda una carilla, actualmente se encuentran coloreadas de forma tal que se evidencia que apretaba el lápiz sobre el papel más de lo necesario. Al pequeño triunfo de haber leído ese libro completo en pocos días, le siguieron Platero y yo, Demian, y otras tantas recomendaciones de mi mamá no tan afortunadas, teniendo en cuenta que yo no tenía ni diez años. Jamás se me hubiese ocurrido dar como primeras lecturas La muerte y la muerte de Quincas Berro Dágua de Amado o los cuentos completos de Poe. Igualmente, gracias ma, aunque los dientes de Berenice me sigan causando impresión y te recrimine incluso hoy esa idea que me sigue pareciendo absurda, todo sirvió.

Comenzaron a mezclarse los cuentos Maria Elena Walsh con textos de Tolkien como "Hoja de Niggle", "El granjero de Ham", con Narnia, Cuentos de la selva de Quiroga, y otros traumas como "Yzur" de Lugones; a esto me parece importante

sumarle un ejemplar (que aún conservo) que se entregaba en la escuela primaria mediante una Campaña Nacional de lectura impulsada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, cuyo compilador fue Mempo Giardinelli, y se titula Cuentos para seguir creciendo, para los estudiantes que terminan la Educación Primaria. Ahí se encuentran Arthur Conan Doyle, con Oscar Wilde, Ana María Shua, Pablo Neruda, Luis María Pescetti, Leonardo Da Vinci, entre otros, poblando las páginas con relatos que se llevaron mis primeras lágrimas de lectora como "Yarará como manguera" y me acercaron a grandes amores, como lo es hoy en día Marco Denevi.

El paso definitivo en este camino de ida fue la colección de Elsa Bornemann de Alfaguara, la cual está en mi biblioteca casi completa, y que voy a agradecerle toda la vida a mi mamá por supuesto ¿a quién más sino? Si hay algo que no falta en mi casa son colecciones de libros, cada vez que salía una publicidad con un "APROVECHE YA PROMO LANZAMIENTO A SOLO \$..." era cantado que mi mamá iba a llevar plata al kiosco de diarios una vez por semana; y así fueron apareciendo colecciones de La Nación de Borges, o ediciones bellísimas tapa dura de Historia de la literatura con grandes obras españolas, desde Quevedo, Cervantes, hasta Calderón, y tantos otros. Claramente yo quise tener mis propias colecciones, y camino al colegio, un día vi Cinco semanas en globo de Julio Verne, perteneciente a la Colección Hetzel, con dibujos

alucinantes y detalles dorados que llamaron mi atención y afectaron mi bolsillo, pero sin duda me hicieron feliz.

En el secundario encontré de todo, y por supuesto más lecturas desafortunadas. *El cantar del Mio Cid o Bodas de sangre* de Lorca no me gustaron ni un poco, y la historia se iba a repetir en la carrera de Letras, cuando la cátedra de Europeas I presentara *La chanson de Roland*. Pero conocer a Pablo de Santis o Casona, por ejemplo, fue recompensa suficiente. Las recomendaciones de mi mamá continuaron siendo espantosas en algunos casos, me resultaba imposible a los quince años leer *Madame Bovary* aunque ella insistiera y me lea pasajes para convencerme de lo hermosa y divertida que era esa novela, perdón ma. Pero todo llega, hasta el gusto por Flaubert; el colegio me dió a conocer un mundo de literatura maravilloso, desde Molière hasta Cortázar. Por suerte mi mamá me acercó algunos textos más amenos y disfrutables, como aquel verano en que devoré las páginas de *Cien años de soledad*, *Rayuela* y *La casa de los espíritus*.

En la facultad me volví a encontrar con muchos títulos conocidos, como el *Martín Fierro*, *Boquitas pintadas* de Puig, y sí, *Madame Bovary*; incluso el Seminario de la Enseñanza de la lengua materna y la literatura me llevaron a reencontrarme hace menos de una semana con uno de mis libros juveniles favoritos de aquel entonces: *Páginas mezcladas* de Pablo de Santis. Inevitablemente conocí otras desgracias:

aprender declinaciones y buscar en el Diccionario Vox de latín me costó dolores de cabeza y malhumor; las insostenibles repeticiones de cotas de malla rotas en *La chanson de Roland* y ese inolvidable "Si de mi baja lira tanto pudiese el son..." de la Canción V de Garcilaso me atormentaron durante sus respectivos cuatrimestres.

Actualmente mi escritorio, mi mesa de luz, el piso de mi cuarto, mi cuarto, mi casa, mi vida entera está repleta de todo tipo de libros: en los estantes de mi biblioteca comparten espacio mis tesoros ilustrados por Benjamin Lacombe con mangas japoneses, novelas gráficas como *Seconds* de Bryan Lee O'Malley y libros de Samanta Schweblin, fotocopias sacadas recientemente se suman a pilas monstruosas de hojas arrugadas, mal abrochadas o manchadas por café, en la mesa de luz descansa Ana Karenina sobre *La vida del buscón* de Quevedo, y en la lámpara cuadrada espera *El ombligo de los limbos* de Artaud con la no tan pintoresca *Sirenita* de H.C. Anderson y *La leyenda del santo bebedor* de Joseph Roth (libro prestado que aún no devolví); hoy en el bolso podés encontrar una edición con ese particular olor a libro viejo y la tapa en peligro de Aguasfuertes porteñas de Arlt con la presión constante de *Una excursión a los indios ranqueles*, que reclama ser leído para un no tan lejano trabajo práctico de *Argentinas I*.

Por supuesto quedaron muchísimos libros importantes afuera en este intento de autobiografía lectora, pero sin duda todos, con las diversas emociones que me

causaron, constituyen lo que soy hoy y reafirman día a día que esto es lo que me gusta y me hace feliz. Y va de nuevo: gracias mamá.

COMENTARIO DE MÁXIMO

Ay, no me toqués la *Canción V*, AH.

Mi vida como lectora

María Pia Dip

Desde muy chica tuve que oír preguntas del tipo: ¿por qué te gusta leer? ¿Por qué lees tanto? Me molestaba cuando sentía que no había una intención positiva en ellas. Hoy en día sigo escuchando esas preguntas, pero, naturalmente, mi respuesta fue cambiando con el transcurso del tiempo como así también mi recorrido como lectora y mi gusto por la lectura.

Mis inicios en el universo de lectura se remontan a cuando todavía no sabía leer, sí, porque desde temprana edad sentí mucha curiosidad por esas líneas que aparecían dentro las dos tapas que iban cambiando de tamaño, color y textura. En pocas palabras, hacía que leía, inventaba cosas y era todo parte de un juego.

De mi paso por la escuela primaria, en referencia a la lectura, recuerdo haber leído a un elefante muy simpático llamado *Dailan Difki*. Confieso que, mientras que escribía esta autobiografía, volví a leer la misma adaptación que nos dieron en la escuela, y de alguna manera, las palabras me trasladaron al aula de cuarto grado, incluso recordé la voz de la maestra y su tono al enunciar ciertas palabras (sobre todo las cómicas). También, me gustaban mucho las *fábulas*, principalmente en el momento

que empecé a leer con fluidez. Alrededor de entre los siete u ochos años inauguré mi carnet de socia de la biblioteca. Durante ese período retiraba, mayormente cuentos, los cuales elegía de acuerdo con las ilustraciones y los personajes que aparecían. Con el tiempo, leer se convirtió en uno de mis pasatiempos favoritos. Comencé a pedirle a mis papás que me compraran libros. Se me viene a la memoria uno sobre fantasmas, y creo que fue en ese momento que tomé gustito por la lectura nocturna, de hecho sigue siendo mi parte del día preferida para agarrar la novela que esté leyendo en ese momento y desconectar de la realidad cotidiana. Porque para mí, leer, tiene que ver con eso, con la facilidad con la que una puede ingresar y obtener múltiples experiencias distintas.

Realicé mis estudios medios en una escuela de educación Técnica, en la cual, según mi experiencia, el contacto con la literatura no era totalmente aprovechado. En 8vo año recuerdo que la profesora Patricia nos propuso la lectura de *Mi planta de naranja lima*. Fue una experiencia hermosa e inolvidable. La profesora guiaba la lectura, se formaban grupos y se trabajaba sobre el libro, y como cierre vimos todos juntos la película. En segundo año del polimodal tuve una profesora muy fan de Borges. Eso me aproximó un poco a la *poesía borgeana* y también a algunos de sus cuentos. En el último año de polimodal se me viene a la mente haber leído y analizado

el *Martín Fierro*, aunque ya había tenido un acercamiento a la obra en la escuela primaria.

Por fuera de mi recorrido académico, hasta ingresar en la Universidad, leía los títulos que despertaban mi curiosidad y que me iban recomendando. Aparecieron en mi camino obras como: *Romeo y Julieta*, *Rayuela*, *Orgullo y prejuicio*, *Demian*, *Bajo las ruedas*, solo por nombrar algunos...

En la carrera de Letras, fui descubriendo autores apasionantes y otros no tanto. Conocí a Albert Camus, y a partir de ese momento, leí cuanto pude de su vida, su pensamiento y alguna de sus obras. Debo confesar que me volví completamente fan de Gabriel García Márquez. Me acerqué a su obra a través de *Crónica de una muerte anunciada*, novela que trabajamos en una materia de la carrera, y desde ese momento me sentí totalmente hipnotizada por su prosa. En efecto, *Cien años de soledad* se volvió mi libro de cabecera; a veces medio en chiste, a veces medio en serio digo: ¡Cómo viví tantos años sin haber leído ese libro!

Por otro lado, dejando de lado mi gusto por la magia de García Márquez, me encantan las novelas históricas al estilo *Rojo y Negro*, los policiales, y también leer obras de teatro. Al empezar a confeccionar mi “vida para ser leída” me di cuenta de mi memoria selectiva. Generalmente soy una persona que se acuerda de muchas cosas de su pasado, fechas exactas, lugares precisos, pero cuando llegó el momento de hacer un

recuento de los títulos leídos a lo largo de mi vida, sentí que no podía recordar, como si ese olvido formara parte de mi espíritu como lectora, porque el no recordar todos los libros leídos hace que sienta, siempre, que leí poco y eso aumenta mis ansías de leer. Como lo mencioné anteriormente, me encanta que me recomienden libros y autores así que todo tipo de sugerencia es bienvenida.

Cuando comencé la carrera de Letras alguien me dijo que con tantas lecturas no me iban a dar ganas de leer otras cosas por fuera y que de a poco se va perdiendo ese romance con la lectura. Hoy, 5 años después, me doy cuenta de que cada uno tiene su propia experiencia y una posición diferente frente a la lectura. En mi caso, siento que aumentaron mis ganas de seguir descubriendo nuevos títulos. Me seduce ese carácter inabarcable que tiene la literatura. Será por ello que cada noche sigue viva la llama y acudo, siempre que el sueño no me vence, al encuentro de mi libro y yo.

Mi biografía lectora

Juana Etchart

Desde que nos mudamos de Dolores a Mar del Plata, los viajes en colectivo para visitar a mi abuela se me hacían larguísimos. Me angustiaba el hecho de tener que mirar el mismo paisaje tanto tiempo y me ponía muy triste la vuelta a casa después de haber sido tan feliz rodeada de mi familia. Una vez, mi mamá harta de soportar que preguntara todo el tiempo “¿cuánto falta?” me regaló mi primer libro El jardín secreto de Frances Hogson Burnett. No era un libro pensado especialmente para mí, sino que creo que fue el primero que vimos en el kiosco de revistas antes de partir. Todavía hoy no puedo olvidarme de la manera en que me comprometí con la narración. Sentí que estaba ingresando en un mundo nuevo, con reglas diferentes y que todo era posible. Sin embargo, la edición era tan mala que le faltaban tres capítulos. Nunca pude saber, ni entender qué pasó en el medio de la historia. No obstante, no me importó, por mucho tiempo fue mi libro preferido. Este punto me hace reflexionar aún hoy, en la concepción que cada uno tiene de literatura, preguntas como: ¿hace falta comprender completamente el argumento para disfrutar de un texto? ¿Qué cuestiones se ponen en juego al momento de afirmar “este es mi libro preferido”? Después de esta

experiencia me entusiasmé tanto que no paraba de leer. Mi abuela me regaló una infinidad de libros y el primero que se me viene a la mente es El cartero siempre llama dos veces de James M. Cain. Esta lectura abrió la puerta a otra de mis pasiones: el policial. Por un tiempo este género se convirtió en el único que podía leer: necesitaba nutrirme de un crimen y un sospechoso, ponerme en los zapatos del detective y siempre tener la razón. Así es como leí la saga Millenium, Sherlock Holmes, Agatha Christie, Claudia Piñeiro, entre tantos otros.

Sin embargo, hay una saga que marcó un antes y un después en mi historia como lectora: Harry Potter. Líneas arriba conté que lo que más me gustó de leer El jardín secreto fue descubrir que podía ingresar a una realidad completamente diferente a la mía, y lo que viví en cada página de Harry Potter fue eso: trasladarme a otra dimensión donde todo era posible e imaginable. La magia transformó mi vida en algo hermoso. Incluso hoy, cuando releo los libros (ahora de manera ilustrada) vuelvo a viajar a mi infancia y puedo disfrutar de aquello que sentí por primera vez. El entusiasmo por cada nuevo libro de Harry duró por muchos años de mi vida y el hecho de poder compartirlo con amigos fue una experiencia única.

En mi primer año de secundaria tuve como profesora a la persona que me enseñó a amar la literatura. Funcionó como una motivación fundamental a la hora de elegir la carrera que hoy estoy estudiando. Ella me inició en lecturas clásicas como

Antígona, Edipo y La odisea (en una adaptación), pasando por el teatro shakesperiano, hasta llegar a su propia poesía. El recorrido fue inmenso, pero siempre podíamos hablar de alguna lectura que me gustara por afuera de lo que ella proponía para sus clases y este acompañamiento me hizo sentir como una lectora valorada.

Después la escuela me presentó otra profesora que me dejó trabajar con Como agua para chocolate de Laura Esquivel, El origen de la tristeza de Pablo Ramos y Kryptonita de Oyola. Siempre ponía unas listas gigantes y nosotros podíamos elegir el que quisiéramos. Yo me dejaba llevar por el nombre de los títulos. En esos años, investigando por internet, tuve el placer de conocer a Cortázar, algo de Borges, Sábato y Bioy.

En la facultad hubo un tiempo en que solo leí los textos que tenía que leer. No obstante, en esos libros también encontré alguna especie de placer y algunos como El quijote pasaron a ser parte de mis libros preferidos. Hoy, de a poco, y en las últimas instancias de la carrera puedo despegarme de leer aquello que me imponen y encontrar, de alguna manera, mi propio camino de lecturas (eso sí: siempre con un lápiz en la mano).

Mi biografía como lectora de la RAE y los Bananas en pijamas

Vanina Gerez

Si nos remitimos al significado propuesto por nuestra querida RAE –que no podía ser menos y quedar afuera de esta biografía lectora- leer se define, en primera instancia, como “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. En este sentido, lo primero que leí en mi vida fue un letrero luminoso que todas las noches se prendía para indicar el nombre del supermercado que estaba –y sigue estando- a la vuelta de casa. Sin embargo, la segunda acepción define leer como “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica”. Siguiendo tal definición, mi primera lectura va de la mano con la que también fue mi primera serie –en tiempos sin Netflix- y de la que me regalaron un libro conformado solo con imágenes que iban presentando cosas que les pasaban a los protagonistas: los *Bananas en pijamas*.

Más que con el bizarrismo, este inicio de mi camino lector lo asocié con el juego, con la diversión, con el asombro de quien descubre cosas nuevas en la niñez. Cuenta la leyenda –historia favorita de mi mamá- que a los cuatro años le pedí que me enseñara a leer porque quería saber qué decían todos esos signos extraños que

aparecían por todas partes en la calle. Cuenta, también, que el proceso de aprendizaje se volvió un karma cada vez que había que ir en auto conmigo a alguna parte porque, en mi afán por poner en práctica mi aprendizaje, leía todo lo que se me aparecía por la ventanilla, desde los precios de la nafta –que hasta el día de hoy me siguen causando gesto de asombro y sorpresa- hasta mensajes garabateados con aerosol en las paredes que incluían preguntas por su significado y desataban los nervios de mis papás.

En casa nunca hubo muchos libros. Había estantes llenos de vinilos y cassettes, pero casi ningún libro. Mi primera biblioteca se fue formando en el cajón de mi mesita de luz, donde guardaba libros de cuentos que me regalaba, semana a semana, mi abuela. Junto al de los Bananas en pijamas había tapas de Mickey, Scooby-Doo, Bob Esponja, y otros personajes de Disney, Cartoon Network y Nickelodeon. Muchos de ellos optaban por el formato de elegir tu propia aventura o no contenían texto, permitiendo que se armaran un sinfín de relatos cada vez que se los abría. Supongo que, gracias a eso, el placer por leer y escribir se fue gestando y creciendo de forma simultánea a lo largo de toda mi vida.

Cerca de los cinco, y como un soborno para controlar los celos de quien se entera que en nueve meses va a dejar de ser hija única, me regalaron “La zorra se pasa de lista”. Imágenes que ocupaban una o dos páginas enteras, y en tamaño gigante, se intercalaban con pedacitos de texto que contaban la típica fábula infantil con moraleja

y, lo mejor, lo que más me divertía –y atormentaba nuevamente a mis familiares- ¡tenía una guía de preguntas sobre la historia en su última página! Así, con tan solo cinco años, sentaba a mi abuela en el patio o le apagaba la tele a mi mamá y me subía a su cama para leer, esperando terminar y jugar a ser docente con esa pseudo guía de comprobación de lectura.

Un año más tarde empecé la primaria y el colegio nos recibió con el llamado “Bautismo del lector”. Nos regalaron un libro dedicado a cada uno/a –el mío se llamaba “Los sentimientos” y sigue teniendo un lugar privilegiado en la biblioteca- y nos invitaban a leer nuestros primeros textos escolares. De esos años recuerdo solo unos pocos títulos: *Historias de la guerra de Troya*, *Los Telepiratas*, *Lucas Lenz y el museo del universo*; un recuerdo atravesado por lo grecolatino, el policial y el realismo, gustos que conservo hasta la actualidad. Paradójicamente, sí recuerdo otras lecturas, provenientes nuevamente de regalos del ámbito familiar: *Alicia en el país de las maravillas*, una colección de fábulas de los hermanos Grimm, y mi tan amado *El Principito*.

Ya en la secundaria, llegaron profesoras memorables –Eva y Paula- y con ellas muchos autores y obras por descubrir: *Mi planta de naranja lima*, *Los ojos del perro siberiano*, *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde*; Salinger, Hemingway, Tolstoi y Chejov; el policial británico de Conan Doyle y también el nacional de Guillermo

Martínez; poemas de Gironde, Borges, Benedetti y Pizarnik. Algo similar ocurrió en la facultad, en donde la memoria hace un recorte sobre el canon, en base al gusto propio y a aquellas lecturas que volvería a hacer de una forma más relajada y placentera: Jeanette Winterson, Thomas Mann, Ángel González, Gloria Fuertes, García Márquez, Martín Kohan, y un largo etcétera comprendido por autores más cercanos a la contemporaneidad que a la antigüedad, integrantes de la lista de los que no gustaron tanto.

De forma paralela a esa lista fui descubriendo –gracias a clases, profesores y mis visitas cada vez más frecuentes a bibliotecas y librerías- muchos otros nombres que forman parte de mis favoritos hasta el día de hoy: Cortázar, Jane Austen, Galeano, Roald Dahl, Claudia Piñeiro, Bukowski, Elvira Sastre, Suzanne Collins, Poe, Juan Solá.

Tal y como dejan entrever estos párrafos, hubo libros que sobrevivieron desde la etapa preescolar, y otros que fueron regalados o sustituidos; hubo libros que leí más de cinco veces, y otros que volví a guardar sin llegar a la página final; hubo autores que aborrecí, y otros que nunca pude soltar. Una biblioteca diversa y para todos los gustos que mantiene una cosa intacta a pesar del paso del tiempo: la afición por la lectura.

Lo que pienso cuando pienso en mi bibliografía lectora

Iara Agustina Debenedetti

Si me pregunto por qué me gusta leer, me pregunto por qué estudio Letras. Y en consecuencia, me tengo que cuestionar por qué quiero ser docente. Creo que las letras y la docencia en mí van de la mano. Supongo que en la de todos los que elegimos estudiar el profesorado de Letras. Suena redundante, pero considero que es una salvedad que vale la pena hacer: poner esta relación en palabras me parece sumamente necesaria. Pero creo que por lo que he hablado con mis compañeros y compañeras, la mayoría primero descubrió que le gusta leer, y después encontró el profesorado. En mi caso, fue al revés.

Disfruté mucho las horas de varias docentes en la escuela secundaria y me sentí feliz cuando una profesora hacía la pregunta correcta para que reflexionara, me hiciera preguntas que quizás no tenían respuesta, o lo que fuere. Primero decidí que quería ser docente y después pensé: ¿de qué? Recién en este momento es que puedo contestar la parte de la lectura.

Siempre me gustó leer. Me acuerdo que el primer libro que leí porque yo quisiera (y no porque me lo dictaran desde la escuela) fue uno de mitos griegos. Estaba

en el Shopping con mi papá y le dije que quería algo para leer. Según él, tenía menos de once años, así que era chiquita. Con el tiempo, me empezó a comprar varios libros de la misma colección.

De más grande empecé a agarrar los libros que estaban en mi casa. Mi abuela siempre fue lectora, así que elegía qué leer de su biblioteca, que ahora es mía y aprecio muchísimo. Empecé con *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, y sigue siendo hoy en día mi libro favorito.

En el mismo tiempo que empecé a agarrar los libros, de mi abuela, comencé a cruzarme en la escuela secundaria con profesoras que me hicieron pensar de una forma que hoy en día elijo. De chica, admiraba la forma en la que hablaban las profesoras de Lengua y Literatura y cuánto sabían, y cuántas preguntas podían hacerse sobre absolutamente todo. Pero lo que más me llamaba la atención, era que todo lo pudieran relacionar con la literatura. Creo que acá se empieza a entremezclar en mi historia la experiencia del colegio con la de las letras. Las tres profesoras de Letras que tuve en la secundaria despertaron diferentes placeres relacionados con la literatura que hoy siguen despiertos. Me acuerdo que una docente en tercer año nos daba de tareas ejercicios de escritura, y una vez tuvimos que escribir un ensayo. Tengo en mi memoria el recuerdo de estar escribiendo y fascinándome, porque la definición de ensayo que teníamos era la de un texto que podía “discutir” con un tema. Para hacer la

tarea me inspiré y escribí un ensayo en el que postulaba una razón conspirativa de por qué en Argentina había gripe porcina (era 2009). No podía creer que todo se pudiera relacionar con la ficción, la verosimilitud, los géneros, y que se podía mantener cualquier argumento, por la razón misma de ser literatura. Las otras dos profesoras me hicieron conocer los cuentos de Cortázar, que siempre reviso y releo, el escritor con carácter institucional (hoy lo entiendo) Borges, los cuentazos de Poe. Hicieron que me encante *La Odisea*, *El extraño caso de Dr. Jackle y Mr. Hyde*, *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santa Ana, *Tuya*, De Claudia Piñeiro *Frankenstein*, de Mary Shelley.

Todas las docentes de Lengua y Literatura que tuve en la secundaria tuvieron ese “no sé qué”, esa fuente de misterio que hacía con que yo quisiera saber más, y que me agotara, desilusionada, cuando me daba cuenta de que nunca iba a poder saciar esa voluntad. Las letras dan eso: son una fuente interminable de “no sé qué”. Hoy en día tengo un “entrenamiento” para leer: sé leer en los paratextos las entradas al texto; sé que tengo que estar atenta siempre y que no me tengo que dejar engañar (siempre me engañan igual, y es el objetivo); sé que sin algo para anotar, no puedo leer, porque leer es escribir; sé que los paréntesis y las notas al pie son, a veces, lo más fundamental; sé ver la importancia de la diferencia entre pretérito perfecto simple y pretérito pluscuamperfecto; sé que un conector puede decirlo todo (me encanta

cuando descubro eso). Sé un montón de cosas. Como dije: estoy entrenada. Pero esta práctica y teoría que voy sumando en mí no hacen que se agote mi gusto, no hace que me canse. De hecho, lo potencian. No encuentro nada más placentero que leer algo, encontrar alguna “trampita” y pensar “¡ja!, anagnórisis, te atrapé” y reírme (si es que reírse metafóricamente puede ser un concepto). Nada más placentero (no hay otro sinónimo que me guste más, tengo que repetir esa palabra) que “leer mirando para arriba”, como dice Barthes, y que mi mente se vaya a otro lugar y a otro espacio. En esos momentos, después de haber divagado un poco, viene un pensamiento, o un meta-pensamiento, y se me ocurre, a veces, que capaz a otra persona se le puede haber ocurrido la misma conexión que a mí. O mejor: a veces sé efectivamente y sin dudas que a nadie se le ocurrió lo mismo que a mí. Ahí agradezco. En voz baja digo: “gracias personas biográficas que seguramente estén muertas (casi siempre están muertas) por habérseles ocurrido esto”. Asiento, y sigo leyendo, riéndome metafóricamente (sí, que sea un concepto) mirando para abajo.

Nunca intenté escribir por qué elijo las Letras, pero creo que es por lo que dije arriba, pero con otras palabras: la literatura puede todo, de cualquier manera, y no tiene que justificarse. Es omnipotente. Y cuando dice algo, lo que sea, de la forma que quiera, puede despertar un placer que estaba escondido, que quería salir, que lo necesitaba: pero que requería un detonante. Ese razonamiento me sirve para explicar

por qué enseñar literatura: podés enseñar lo que quieras, podes darle la pista a alguien para que sienta ese “no sé qué”, que es tan lindo, que me gusta tanto. Se me hace imposible deslindar ambas ideas: en mí van totalmente unidas la literatura y la enseñanza. Son una sola cosa que no pretendo separar, y que ojalá convivan siempre juntas.

Había una vez una nena a la que le gustaba escuchar cuentos

Karen Ailén Rudenick

“¿Cómo empezó todo?” fue la pregunta que resonó en mi mente cuando leí la consigna. Lo cierto es que creo que empezó desde mucho antes de que yo recuerde. Lo primero que se me ocurre, o que quizás tengo en la memoria, es una infancia llena de cuentos y de historias: antes de dormir, durante trayectos en la ruta, en el patio de casa y cuando se cortaba la luz.

Mi casa siempre tuvo una gran biblioteca en la que se podían encontrar muchísimos libros de cualquier género. Mi abuelo había nacido en Alemania y, por ejemplo, había libros que no podía entender, pero sí mirar porque estaban llenos de dibujos. Algunos, uno en particular, con dibujos muy parecidos al libro que logró encantarnos a todos hace poco, el de *La muerte y la madre*. (Qué lindo volver a escuchar un cuento leído mirando las ilustraciones)

Mi mamá me leía cuanto libro infantil yo quisiese. Mi favorito era uno que compilaba cuentos de terror, pero también había uno muy antiguo de un conejo que festejaba muchas veces su cumpleaños porque le encantaba recibir regalos. Tanto me

gustaba ese libro que si encuentro algún dibujo de cuando era pequeña, antes de verlo ya sé que es: un conejo con vestido de puntilla y zapatos de bailarina.

Sin embargo, al margen de los libros, lo que más me gustaba era cuando mi mamá me contaba cuentos que inventaba. Yo la ayudaba a armar la historia: Había una vez una nena que se llamaba Karen que... *era una princesa...* que vivía en un castillo en el que había... *muchos gatos y conejos y muchos animales, má.* Y la habitación de la nena era... *rosa y la cama de la nena era como un gran cisne mágico.* ¿Una camacisne? *Si mamá, las plumas siempre son suavecitas.* Me acuerdo de eso, de armar ficción, de lo especial que se sentía ser la protagonista de una historia que siempre iba cambiando. Ojalá pudiésemos compilar los cuentos que escribimos de chicos y leerlos desde grandes. Qué linda es la imaginación cuando uno es chiquito.

A veces en el verano, cuando nos quedábamos tomando sol en el patio de mi casa y jugando en la pelopincho, dedicábamos un rato a la lectura de alguna novela. Hubo un año que leímos *Heidi* y me encantaba. No sé cuántos años tendría, pero me acuerdo que me sorprendió que la nena se tomara dos jarras de leche en el desayuno porque a mí jamás se me hubiera ocurrido asociar una jarra con una taza.

Hace poco cursé griego y mencionaron como lectura obligatoria a la *Odisea* de Homero. Yo recordaba que en el colegio había tenido que leer una versión adaptada, editorial Azulejo si mal no recuerdo. Me sorprendió acordarme tantos epítetos y

episodios. Ahora, escribiendo esto, entiendo que ese libro lo leímos con mi familia en un viaje en ruta hacia Mendoza comentándolo y disfrutando la lectura entre todos.

Hay otro libro que no puedo dejar de mencionar cuando pienso en la infancia y es *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga. Si hoy me preguntan puedo resumirles el argumento de cualquiera de los cuentos de ese volumen. Me lo leía mi papá antes de cenar.

Pensándolo bien, creo que las raíces de mi acercamiento a la lectura nacen en la oralidad. En escuchar cuentos contados. Del jardín, también recuerdo como si hubiese sido hace poco tiempo que la maestra nos leía y mostraba los dibujos de los libros de la Bruja Berta. Hace poco descubrí que la bruja en realidad se llama Winnie. Y bueno, había que argentinizar la cuestión y Berta me parece (y le pareció a la seño) un nombre estupendo para una bruja.

En mi familia somos cuatro hermanos y no deja de sorprenderme que ninguno de ellos, habiendo vivido con los mismos acercamientos a lo literario que yo, sea apasionado por la literatura. Mis hermanos apenas recuerdan las historias que les contaban de chiquitos, tampoco se quedaban cuando leíamos en el verano y mucho menos se acuerdan de los libros del jardín de infantes. ¿Será que desde chicos ya nacemos con cierta predisposición a las letras? Alguien podría hablarme de intereses e inteligencias múltiples, pero a mí me gusta pensar que tiene algo de magia y que pude

haber encontrado azarosamente una llave secreta para abrir la puerta a cuantos mundos y universos caben en los libros.

Cuando iba a primaria, un día fui a la biblioteca del colegio. Era chica. Me llevé para leer en casa una novela de Elsa Bornemann: *Bilembambudin o el último mago*. Ese fue el comienzo de los libros que fui retirando y quizás por eso que lo vuelve tan especial, aun tengo ese libro en mi biblioteca (Perdón colegio San Nicolás, nunca lo devolví y sé que está mal). Me fui amigando con la bibliotecaria: me gustaba mucho ir ahí. Una vez me enseñó a hacer pingüinos y grullas de origami. Ese día, leí otro cuento de Bornemann, “Mil grullas”. Siempre que lo recuerdo, lo vuelvo a leer. Hay algo en Bornemann que me sigue atrapando. Fui creciendo y empecé a acercarme a otros libros. Muchos de Denevi, algunos cuentos de Cortázar (esos sí los devolví).

Siendo adolescente abandoné un poco el hábito de la lectura, aunque no del todo. Me empecé a apasionar por el cine y la actuación. Me la pasaba mirando películas. Y sí, llegué a leer la saga de *Crepúsculo* porque en algún momento uno cae en ese tipo de libros, hay que reconocerlo. En mi defensa, tardé una eternidad en terminarlos porque nunca me sentí atrapada y me parecían tediosos e insignificantes. Por suerte la adolescencia no es eterna.

De los giros adolescentes, decidí estudiar en Universidad CAECE la carrera de Relaciones Publicas e Internacionales. Qué bueno que me cambié rápido.

Originalmente la idea era estudiar Comunicación social en Olavarría, pero no hubo *quorum* por lo económico y porque vivir sola en una ciudad desconocida que el mundo adulto calificaba como insegura no era tan atractivo para mi familia. Aguanté un cuatrimestre y medio en CAECE. Al mes de empezar, ya no tenía ganas de levantarme para ir: era como una continuación de las cosas negativas de la escuela.

Las cosas que nos pasan siempre dejan una huella. En ese momento tuve un gran amigo que me insistió con que leyera *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery. Ahí volví a mi amada pasión; ahí recordé lo genial que era leer y encontré lo genial que era ese libro, aun cuando no podía entender un millón de referencias. Me compré libros nuevos entre los que recuerdo *Fahrenheit 451*, *Boquitas Pintadas* y *Crónica de una muerte anunciada*. Empecé a leer luego los libros que quizás leería en la carrera, aconsejada por un estudiante de letras: leí *Madame Bovary* y *Eugenia Grandet*, *El nombre de la rosa* y *Otra vuelta de tuerca*.

Un día le dije a mi familia que no quería ir más a CAECE porque no sentía que ese fuera mi lugar. Me anoté en Letras, fui a los cursos de ingreso y desde ese día me enamoré aun un poquito (bastante) más de lo que es la literatura.

Por curiosidad, por casualidad

Lucía Alix

Por segunda vez en la carrera tengo que escribir mi biografía lectora. Tomo la primera, que escribí hace más tiempo del que me gustaría, y me encuentro con una persona que conozco, pero no del todo. Reconozco el miedo a la escritura no académica (porque aún hoy no concibo hermanar mi vida personal con las normas APA), reconozco las lecturas y el cariño hacia las personas que me ayudaron a iniciar y transitar mi camino como lectora, pero el punto final de aquella me parece hoy un punto y seguido.

Cuando escribí mi primera biografía añoraba a la lectora joven que aún no entendía de cánones ni de lecturas por obligación, la carrera me había arrebatado la lectura para reemplazarla por estudio, y creía que ese era mi nuevo camino. Por suerte las cosas son diferentes ahora.

Al crecer en una familia no lectora, por lo menos en los términos convencionales, mi acercamiento a la literatura y a la lectura estuvo marcado por la escuela. Debo decir que fue un comienzo muy malo, el miedo a la lectura en voz alta

que me obligaban a practicar en la primaria, y cuya idea me paralizó hasta los primeros años de la facultad, me alejaron de los libros por muchos años.

El primer libro que recuerdo haber leído se llamaba *El secreto del torreón negro*, sobre delfines parlanchines que hacían equipo con unos adolescentes para resolver algún tipo de misterio. Me parece increíble que ese libro haya pertenecido a mi abuela, estaba acompañado, en su escasa biblioteca que se reducía a un estante, por títulos que no tenían nada en común entre sí: un libro de Bucay que recopilaba narraciones cortas de toda índole con moralejas a modo de autoayuda, novelas rosas de más de trescientas páginas, la historia de Mar del Plata en dos tomos, *Los árboles mueren de pie* de Casona, entre otros.

Atenta a mi nuevo pasatiempo, mi mamá usó las herramientas que tenía para incentivarlo. Al principio acercándome a los títulos que ella recordaba haber disfrutado en su adolescencia: *Platero y yo*, *Mujercitas* son los que más recuerdo; luego esperándome con paciencia en las librerías, mientras formaba mi propio gusto entre Conan Doyle y Julio Verne. Por su parte, mi papá compraba las colecciones que venían con los diarios, así empecé a tener contacto con los clásicos, el canon oficial.

La escuela, si bien no fue de gran ayuda en un principio, logró finalmente acercarme títulos que sola no hubiese conocido: *Casi perro del hambre*, *Mi planta de naranja lima*, *La casa de los espíritus*, *Los ojos del perro siberiano*. Empecé a heredar o

leer a la par de mis hermanos mayores los textos que les pedían en la escuela, a veces me los daban para que los ayudara a contestar los interminables cuestionarios porque ellos no querían leerlos. Confieso que esa trampa me llenaba de orgullo, por la confianza que depositaban en mí.

La facultad, si bien me ayudó a recorrer caminos inaccesibles para mí de otra forma, también le dio otro aspecto a la lectura, que hasta ese momento era puramente placentera. Las fechas límites, las obligaciones por sobre el goce, las expectativas comenzaron a pesar y la literatura, como la había conocido en mi adolescencia, parecía pertenecer a otra vida.

De la mano de Liliana Bodoc y la *Saga de los Confines* volvió el goce por las letras. La narrativa maravillosa de Bodoc, lejos de presentarme un mundo imaginario, me hizo ver con magia la realidad, una realidad que, aunque lejana temporalmente, podía apropiarme.

Siempre sentí que la literatura, además de darme un espacio de individualidad, a prueba de todo lo que me rodeaba, me conectaba con los demás de una forma especial. Compartir las mismas lecturas, regalar libros, recomendarlos, mi comunidad lectora no siempre es tan “perfecta” como compartir con mis compañeros de clase, y eso la hace infinitamente rica. La unión entre ambas me formó como lectora.

Uno de los últimos libros que leí fue *La mujer en cuestión* de María Teresa Andruetto, uno de las tantas notas a pie de página que tiene dice: “A la pregunta de por qué razón hay en su biblioteca tanta literatura religiosa, Eva se encoge de hombros y dice: ‘Yo qué sé, por curiosidad, por casualidad...’”. Al momento de leerlo me sentí identificada por esa explicación de la protagonista y ahora, después de repasar mi propia experiencia, puedo entender por qué.

Mi biografía lectora

María Emilia Martín Preisegger

Solemos mantener pocos recuerdos de nuestra infancia. Algunos borrones, algunas imágenes claras. No obstante, si algo de lo que no puedo dudar es que mi biografía lectora va a estar eternamente encabezada por una de las personas que más me motivaron a leer: mi mamá. Siempre que intento recordar, no puedo dejar de pensar en ella como la persona que me determinó a través de los libros. Era docente, ahora jubilada, y todos los días traía un texto distinto a mi casa. Cuando se volvió bibliotecaria y me pedía opiniones y puntos de vista en torno a la lectura, empecé a notar que mis gustos viraban rápidamente a un lugar bellissimo y sin retorno.

Ya en la primaria amaba tomar prestadas obras de la Biblioteca y participar en concursos literarios que se realizaban entre distintas escuelas de mi ciudad. Aunque no quería, persistentemente me encontraba asistiendo a los debates de lectura que incluían historias que aún hoy en día guardo en EL lugar dentro de mi biblioteca donde, según mi criterio, van los mejores libros: Cupido 13, Los ojos del perro siberiano, Milla Loncó, El gato sin cola, entre otros tantos que marcaron mi vida de niña.

En mi paso por la secundaria, mi interés amainó un poco. Me volví rebelde con los contenidos que me daban para leer porque sentía que no me “llenaban” o, debido

a que los leía por “obligación”, para cumplimentar con una nota, no les encontraba el gusto. En mi casa, sin embargo, moría por Harry Potter, El mar que nos trajo, obras de mitología y distintas sagas que me avergonzaban mucho nombrar cuando entré a la facultad. Vivía comprando libros.

Otra persona que me motivó mucho a leer, rompiendo con mi desencanto de la secundaria, fue mi profesora de Literatura de último año. ¡La amaba! Me encantaban sus clases y el amor que impartía a los textos que leíamos: Martín Fierro, La cautiva, La nona, A puertas cerradas, El fausto criollo (Muchos de ellos los disfruté tanto que me sorprendí mucho cuando los encontré dentro del canon académico ya que me parecía imposible leer algo en la secundaria que luego se repitiera en la facultad)

En la facultad tuve mis altibajos. Libros que me encantaron y que odié (y que eran tan largos que, a diferencia de mi adolescencia, ya no leía en una sola noche sino que tardaba semanas)

Me fascinaban textos que jamás hubiese leído de no ser porque tuve la obligación: El Decamerón, ¿Inocentes o culpables?, El beso de la Medusa, Retrato de un artista adolescente, La vorágine, ¡incluso Los comentarios reales del Inca Garcilaso!

Otras obras, que tengo olvidadas en mi biblioteca, muchos me dijeron que eran geniales y fue mucha mi decepción cuando noté que no me gustaron tanto o no los volvería a leer si tuviese que hacerlo por “gusto”. Autores que muchos respetan no me

convencen del todo o aún no encontré un modo de leerlos. Supongo que voy a tener que esperar un poco y a lo mejor, en un par de años, escribo otra cosa distinta.

Cuando entro a una librería ya no busco libros que me gustaría leer, sino los que veo en los planes de estudios de materias que curso o de las cuales tengo que rendir finales. Pero no los compro con tedio o desesperanza, sino que siempre tengo muchas expectativas porque, pese a que los leo para cumplir con un “deber”, terminan por gustarme. La mayoría de los libros de la facultad están guardados en un lugar especial dentro de mi biblioteca, junto a los de mi infancia y adolescencia.

COMENTARIO DE EMILIA

Spoileando un poco lo que voy a subir en un ratito, la biblioteca también tuvo un lugar fundamental en mi biografía lectora. Quizás no tenía un familiar cercano trabajando en ella pero sí logré establecer un lindo vínculo con muchas de las bibliotecarias que trabajan en la Biblioteca Municipal, principalmente con una de ellas que aún, al día de hoy, sigo viendo y saludando. Me encanta como este tipo de instituciones públicas tuvieron un rol tan importante en nuestra formación como lectores y futuros docentes y promotores de lectura.

Autobiografía lectora: Puro delirio verbal

Máximo Langlois

Cómics. Así empezó todo: *Spiderman*, *Batman*, *Halcón y Paloma*, *La cosa del Pantano*, entre otros. Recuerdo comprarlos usados por 25 centavos. Sí, re noventero todo. Pero en esa época no le prestaba mucha atención a los textos; más bien, entendía la narrativa a partir de los dibujos: mi retina deliraba entre azúcar y colores. Al tiempo que "leía" todo esto, dibujaba mis propios cómics, para vendérselos a mis amigos del colegio. Por cierto, también vendía dibujos triple X; de algún lugar tenía que sacar la biyuya para comprarme más cartuchos de la Sega.

Más adelante, agarré algunos cuentos de Bradbury para hacerme el lector y unirme al "club de lectura" de mi hermane y sus amigos. Ellos se juntaban a fumar pipa y flashar sobre interpretación literaria; yo, los escuchaba y hasta tomaba apunte. Una edición de País de octubre firmada por el mismísimo autor cayó en mis manos y se volvió mi libro favorito, y más entrañable (diría alguna docente). En esa instancia, hice mi primera lectura de *Frankenstein*: amé la idea de monstruo. A todo esto, pasó también Tolkien con su *Hobbit* y su famosa trilogía; empecé a interesarme, entonces, por ese mundo, lleno de orcos, elfos y hechizos.

Ya con ganas de elegir algo yo mismo para leer, busqué y encontré *Dune*, una saga de ciencia ficción que resultó increíble: una épica con guerras interestelares donde el bien máspreciado era la *melange*, una droga para ver el futuro. Hermosa lectura. Me comí los primeros tres tomos en un parpadeo, y de ahí saqué todas mis videncias. Del mismo modo, encontré a Asimov: el poshumanismo llegó a mi vida; los robots se duplicaban y se triplicaban; las distopías abarcaban todas las realidades futuras: somos *cyborgs*.

Ya después de unos cuantos años, por cosas de la vida, me encontré trabajando en una librería. Ahí podía leer lo que quisiera, siempre que no me viera por las cámaras la dueña de la empresa (maldita Guiselle, maldito Claudio). Entonces, descubrí a los rusos: Nabokov, Dostoievski, Lermontov, Gogol, Pushkin y, sobre todo, Tolstoi. *El doble*, alguna lírica, *Gente pobre* y la mejor historia de amor de todos los tiempos: *Eugenio Onegin* (atendeme ese romanticismo ruso, que es el romanticismo de verdad). El mejor onirismo de todos los tiempos, aquel de Tatiana cuando corre cuando desespera cuando escapa del oso. Una vuelta agarré una edición de Losada de *La muerte de Ivan Ilich* y me la morfé en una sola jornada laboral, entre cliente y cliente. El final me volvió loco: esa muerte fue tan real, y tan mía, que luego de leerla solo quedaba resucitar. Ese día me enteré que tenía que estudiar Letras.

Así pasaron bocha de textos del infierno, y otros no tan infernales. Entre basofia y basofia facultativa me enamoré de la estructura del soneto: por alguna razón, esa forma me obligaba a retener los versos, a memorizarlos. Ahora me sé bocha de sonetos de memoria, porque Siglo de Oro rulez, *baby*. Mi favorito es uno de Bocángel: “Tu obstinado cadáver”. Es medio tétrico pero está bien piola para pensar y superar la muerte. Tatuátelo, si podés. Para este momento ya me había sentado a leer a los místicos. Nada, todo, vida, muerte, dios, goce, éxtasis, todo yuxtapuesto en una misma idea. Una amiga de ese momento me pasó una lectura que venía al caso: *Temperley*. Si bien es una poesía algo insalubre, lo tiene todo: el mar, la visión y, sobre todo, el delirio místico (requete recomendable para enloquecer).

Bueno, “pasaron cosas”, y me alejé del Siglo de Oro, y de sus textos. Ahora, ahora recién, creo que me pasé para el otro lado, y vuelvo a pensar más en la imagen que en el texto, así que no sé qué tanto seguiré leyendo. Mi enciclopedia es lo suficientemente amplia como para ser docente, y ya, se-fi-ni. ¿Para qué seguir acumulando datos, si todavía no pude procesar los que ya están, apretados, en mi mente?, ¿de qué sirve en quimeras consumirse?, ¿cuánto más que inmortal, y que invencible contemplaré que fuiste?, ¿qué me ha de aprovechar ver la pintura? Tierra, polvo, humo, sombra, nada.

BI(bli)OGRAFÍA

Natalia Nicoletti

Siempre recuerdo el sonido de las persianas del almacén que estaba debajo de la casa de mi abuela. El chirrido insoportable venía a interrumpir por unos minutos la lectura impostergable de todos los sábados antes de irme a dormir. Con Beli, así llamaba a mi abuela, habíamos armado una biblioteca, pequeña, pero con unas ediciones increíbles con hologramas, pop-up, troqueladas, con figuritas para pegar, que repasábamos los fines de semana. Las historias eran las típicas que en aquella época se leían: *Los tres chanchitos*, *La Cenicienta*, *Pinocho*, *Hansel y Gretel*, *Caperucita roja*, *El jorobado de Notre Dame*. Así empezó mi experiencia lectora, como oyente de historias.

Cuando tenía cinco años, aprovechando que mi primo, un año más grande, ya iba a la escuela y estaba aprendiendo a leer, le pedí que me enseñe, así que, para los seis, ya sabía leer. Un día, revisando la biblioteca que teníamos con Beli, encontré unas postales que tenían poemas; cada postal tenía una foto y un poema. Agarré la primera y la leí. Un verso rezaba “Ponme una lámpara en la cabecera; una constelación, la que te guste; todas son buenas, bájala un poquito” y yo quedé fascinada. Ese día no solo leí la primera cosa por mi cuenta, sino que, además, conocí a Alfonsina Storni y empezó mi eterno amor por la poesía.

Podrán imaginarse que leí todas las postales. Había poemas de Neruda, Huidobro, Vallejo, Pizarnik. Por supuesto que yo no entendía lo que estaba pasando en esos textos, o quizás sí. Quizás los entendía de otra manera, más inocente, sin bagaje literario, pero me parecían hermosos todos; algunos me ponían triste, otros me dejaban pensando, otros me hacían imaginar paisajes e historias.

Esas postales las recorrí incansablemente hasta que un día le dije a Beli “Necesito libros” y ella me llevó al puestito de diarios de un amigo suyo para que elija algunos. Recuerdo que no había mucho que me llamara la atención; revolví todo hasta que di con unos libritos de tapa blanda, ediciones de Clarín creo, de Edgar Allan Poe y compré dos: *Los crímenes de la calle Morgue* y *El corazón delator*. Llegué a casa y lo único que podía hacer era leer. Claro que me llevó mucho tiempo terminar el primer libro porque tenía que volver sobre mi lectura para no perder el hilo de la narración, pero la experiencia fue epifánica. Todo era descubrimiento.

Así pasaron los meses hasta que, un jueves que llovía, nunca voy a olvidar ese día, salí del colegio y pasé con Beli por una librería de usados y ¿qué descubrí ahí? El segundo amor de mi vida: el cómic y, por supuesto, a Spider-man, en una edición, que todavía conservo, del '76, tapa dura; dibujo y texto, nada podía salir mal.

Con el pasar de los años, leí a Stephen King, más de Poe, Lovecraft, más de Neruda, Juarroz, García Lorca, Dante, a todos los surrealistas que pude encontrar,

Girondo, Baudelaire, Hölderlin, más de Vallejo, Huidobro, Pizarnik y Storni, todo Spider-man y muchos cómics más, Bradbury, Verne, Lugones, Borges, el gran Julio, el tango, Bukowski, Morábito, Vilariño, y mil más. Cerca de los catorce años, empecé a leer filosofía: Aristóteles, Platón, Plotino, algunos textos críticos, filosofía materialista; también leí sobre alquimia, brujas y sobre asuntos esotéricos.

Mi paso por la escuela católica hizo que un día me interesara por leer la Biblia no por creencia, sino por ruptura. También noté que en el colegio no leíamos mucho: *Ceremonia Secreta*, *Los árboles mueren de pie*, *Edipo Rey* y *Martín Fierro* son las lecturas que recuerdo. Leí, y sigo leyendo, mucho sobre arte y artistas.

Una vez, me obsesioné con un poema de Robert Desnos que se llama “A la misteriosa” o “Tanto he soñado contigo” que aprendí de memoria y me encanta recordarlo con frecuencia “Tanto he soñado contigo, tanto he hablado y caminado, que me tendí al lado de tu sombra y de tu fantasma, y por lo tanto, ya no me queda sino ser fantasma entre los fantasmas y cien veces más sombra que la sombra que siempre pasea alegremente por el cuadrante solar de tu vida”.

Y así pasó el tiempo, entre libros, imágenes e historias hasta que, después de recorrer otros espacios, decidí estudiar Letras. Como era de esperar, en mi trayecto por la carrera leí mucho y descubrí a muchos autores que no había tenido la oportunidad de conocer. Gracias a esto llegó el día, el gran día, en el que leí un soneto

de Garcilaso que me tuvo semanas pensando, “estoy sano, libre, desesperado y ofendido” concluye el último terceto. No podía descifralo, algo estaba pasando por alto. Estoy segura de que nunca voy a saber lo que Garcilaso quiso decir con su poema, pero ¡qué lindo leerlo!

La poesía del Siglo de Oro me enamoró y cuando descubrí a Fernando de Herrera me enamoré más “La llama, el lazo, la prisión, el dardo que el pecho arde y anuda y ata y hiere, sois ojos, hebras; vos, mirar gallardo”. ¡Y si leyeran a Hernando de Acuña! Como si esto fuera poco, un día, me di cuenta que podía pensar la poesía y la pintura en unión y, ahí, fue la explosión.

La biblioteca de Beli es historia, como también es historia cada libro que pasó por mis manos, pero “Así es la cosa, por muchas vueltas que le demos al asunto, y por muchas palabras que le pongamos. A eso, así de simple, se reduce todo: entre dos aleteos, sin más explicación, transcurre el viaje”, Eduardo Galeano.

Una biografía lectora

Tamara Palermo

Uno. Empecemos por una obviedad: pensar en una (auto) biografía implica siempre un mirar hacia el pasado: recortarlo, seleccionar sus partes, reescribirlo. Un pasado, entonces, se convierte en muchos, algunos más verídicos y comprobables por hechos que otros, pero todos y cada uno de ellos van de la mano, casi indiscutiblemente, con esa cosa de la ficción.

Dos. Sabemos y hemos pensado sobre lo que es escribir nuestra lectura (oh, hola, Barthes), pero visto desde un espectro macro-cósmico, podemos llevar esa misma premisa a los terrenos de una biografía lectora: escribir nuestra lectobiografía. Pasado-lectura-(re)escritura son las claves.

Tres. Recordar, del latín *recordari*, formado por *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón), puede leerse como volver a pasar por el corazón.

Estos son los tres posibles inicios de esta biografía, y cada uno tiene algo que el otro no, ya sea un concepto, ya sea un estilo distinto. En fin. Aquí vamos. Mi biografía es más bien aburrida, tan sencilla como comenzar a leer algunos libros cuestionablemente literarios y de a poco ir escalando en otras jerarquías literarias. No

obstante, me gusta pensar que hay algo que significa más de lo que en verdad significó en ese momento, por el simple hecho de que ahora ya no existe.

Me gusta pensar que comencé a leer por él, mi abuelo. Él era un hombre de ley, policía desde sus dieciséis años, y un amante de la Historia. Escribió dos libros sobre armas, pero nunca tuvo el debido reconocimiento en las redes oficiales. Entre sus libros de historia, había algunos polizones que no tenían absolutamente nada que ver allí: una colección de novelas de Stephen King que venía semanalmente con el diario La Nación. Podríamos decir que mi abuelo Juan tenía placeres culposos. En el fondo, no le gustaban, le parecían fantasiosos y sanguinarios. Aún así compró casi todos.

Mi interés comenzó por él mismo, con sus anteojos anchos y su perfil regordete, su ceño fruncido y su bigote que acompañaban su lectura. Qué podía fascinarlo y disgustarle tanto al mismo tiempo era una gran intriga para mí, que de libros sólo conocía algunas ediciones de Billiken y de cuentos infantiles. Tenía doce o trece años y no, no me gustaba leer. A decir verdad, yo era bastante imbécil... y creo que mi abuelo lo sabía, un poco a su pesar. Por eso quizás intentó con cierto éxito llamarme la atención sobre eso que leía. Gracias a algunas risotadas y gestos extraños, muecas o resoplidos que lanzaba en mi presencia, comenzó a hacerme partícipe de su lectura: ¿por qué te reís?, ¿qué pasó?, ¿te asustó? Y otras tantas cosas que no, no dije, pero quizás me hubiera gustado decir.

La cuestión es que de a poco me fue leyendo pasajes, y luego capítulos. Eventualmente, casi leíamos todos los libros de la colección juntos. Con el tiempo, supe que él se aburría bastante con algunas entregas, pero el momento que compartía conmigo era lo importante, y ahora se lo agradezco y, sobre todo, lo recuerdo. Sé que él ya no podía recordar mucho sobre aquellos días, ni nombres ni cosas, ni nada en general, durante sus últimos alientos, pero al menos me legó una herencia de memoria y de libros de la que puedo presumir.

Después de King, como un ganeo, comencé a caminar por otros rumbos: Poe, Conan Doyle, García Márquez y un largo desfile de autores que ya todos conocemos, y otros que no tanto. Todo empezó por el placer, entre el recuerdo de un abuelo y las hojas de unos libros, hasta su continuación aquí: escribiendo cosas que no son del todo ciertas, tras haber leído otras tantas que tampoco lo son pero que, al igual que la ficción, no importa: nunca las mentiras fueron tan satisfactorias.

Esto es lo que mejor se puede hacer con una historia como la mía, que tiene tanto de aburrido como de vergonzoso: oh, sí, he pasado por libracos muy poco prestigiosos, pero fueron míos, realmente míos, y no los comparto. Lo que se puede hacer, en fin, es un homenaje a mi abuelo, quien verdaderamente sí tuvo un rol en mis lecturas de la mano de King, pero ni tanto como se lo pinta. Otra cosa que se puede hacer es ficcionalizar un poco las cosas, para que no nos sepan tan amargas.

Yo sólo sé que no leí todo lo que quise leer. Antes de morir, quizás pueda escribir una biografía mejor, y explicar porqué lloré con *La metamorfosis*, o porqué no me gusta Puig.... Lo cierto es que escribir nuestra lectura, es escribirnos desnudos: dejarnos espiar por el otro. No todos podemos con eso.

COMENTARIO DE EMILIA

¡Me sentí muy interpelada por el comienzo con tu abuelo! En mi caso, la persona que me motivó mucho también fue parte de mi familia y, al leer tu biografía, no pude evitar acordarme de mis comienzos. El hecho de que recuerdes ese momento evidencia que se trató de situaciones muy importantes y lo mismo me pasó a mí.

¡Gracias por recordarme la importancia de leer con un familiar o con alguien a quién querés!

De bibliotecas y lecturas, o sobre cómo Sergio Aguirre y Miguel de Unamuno conviven en la misma mesa de luz

Emilia Pozzoni

Nunca me gustó leer más de un libro a la vez. Era fiel defensora de que, si leía más de un texto en simultáneo se me confundirían los nombres de los personajes, mezclaría las historias y al final nada tendría sentido. Sin embargo hoy descansan sobre mi mesita de luz *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre (lectura que debo comenzar con un segundo año el día de mañana), *Spark your dream* de la familia Zapp (el testimonio de la numerosa familia argentina que recorre el mundo en camioneta desde principios de siglo), *Niebla* de Miguel Unamuno (que debería leer más seguido si quiero llegar a rendir el final en noviembre) y *Rafaela* de Mariana Furiasse (novela que casi estoy terminando y empecé por sugerencia de una alumna). Esta diversidad de títulos creo que es un ejemplo concreto de la versatilidad de mi biografía lectora y al mismo tiempo es un detalle en el que no había reparado hasta hoy, cuando me senté a recorrer, a partir de estas palabras, los libros que marcaron mi vida...

“Querubín abrió el libro y desde entonces, nada fue como antes...”. Así empieza el primer libro “para grandes” que leí sola. Era uno de esos libros con palabras escritas en letra chiquita (o eso me parecía a mí) y pocos dibujos (o eso también creía yo). Hacía mucho tiempo que estaba en mí casa, tanto tiempo que algunas hojas se habían desprendido y no estoy del todo segura de que esa fuese la frase inicial. Sin embargo, a pesar de las páginas faltantes, leí ese libro tantas veces que me es imposible contarlas. Sorprendentemente, hasta hoy, día en el que me senté a escribir esta autobiografía lectora, no había vuelto a tocarlo. Aunque soy un tanto reticente a creer en el destino, pienso que alguna relación puede haber entre esa frase inicial y el camino que me trajo hasta acá.

Como hija única sin primos ni vecinos de mi edad, mis veranos solían ser largos y bastante aburridos. Un poco por eso y otro poco porque mí casa siempre estuvo llena de libros, encontré en la lectura una diversión y también un refugio. Mí trayecto escolar durante la primaria fue diverso e interrumpido y fui cambiándome de escuela en distintas ocasiones, a medida que el poder adquisitivo de mí familia aumentaba o disminuía. Pasé por varias primarias pero algo era seguro: no podía ir el primer día de clases sin un libro nuevo. Tenía que llevar un libro en la mochila para leer en el recreo en caso de que no pudiera hacer amigos. Pasé varios domingos previos al inicio de clase, recorriendo librerías y buscando el libro que más me gustase. Así conocí a

Gerónimo Stilton, Tea Stilton y demás personajes de esta serie de libros que combinan ilustraciones, cambios en la tipografía y colores para hacer de la lectura un momento más ameno.

Una tarde calurosa de marzo de 2005, después de la escuela, fui a la Biblioteca Municipal y dije muy segura: “Hola, vengo a hacerme socia”. Mi cara apenas se asomaba por debajo del mostrador y mis manos no llegaban a alcanzar los papeles para llenar el formulario. Tampoco tenía una firma pero la inventé en ese mismo momento. Hacía muchos años que, luego de visitar la biblioteca por primera vez, había asegurado que al cumplir los ocho años (edad mínima para tener un carnet con nombre y foto propia) iba a hacerme socia. A partir de ese entonces siguió un interminable desfile de préstamos, renovaciones, carnets llenos, visitas a la sala infantil y escapadas curiosas a la sala de adultos, entre otras huellas imborrables de mi biografía lectora. En la sala infantil y juvenil de la Biblioteca Municipal Leopoldo Marechal convivían todo tipo de textos, desde ediciones muy antiguas de Alfaguara (en donde leí Roald Dahl hasta el cansancio) hasta editoriales que no he vuelto a encontrarme jamás (por ejemplo los libros de la escritora austríaca Christine Nöstlinger). Las bibliotecarias, las cuales recuerdo con mucho cariño, me recomendaron muchísimos de los textos que hoy me hacen como lectora, pero siempre, siempre, los leía de a uno a la vez.

Con el tiempo llegó María Elena Walsh: *Hotel Piohos Palace*, *Manuelita* y *Cuanto cuento* (aunque este último con un poco de recelo ya que no me gustaba leer cuentos – incluso al día de hoy no estoy del todo “amigada” con este tipo de textos -). Paulatinamente María Elena dejó lugar a Elsa Bornemann aquella navidad que le pedí a mi abuela que me regalase un libro de cuentos de terror, de esos que “dan miedo de verdad”. Así llegó a mis manos una antología de tapa dura y dibujos sombríos que incluía la leyenda japonesa de un joven monje al que le arrancaban las orejas con las manos y que, al día de hoy, no he olvidado jamás. Unos pocos meses más tarde irrumpiría en mi vida la saga *Caídos del mapa* de María Inés Falconi con sus doce tomos “llenos de hojas y con pocos dibujos” que contaban historias de “chicos grandes que iban a la secundaria”. Luego llegarían más libros de la autora y con ellos *Caro dice* una de las novelas de mi infancia que más he leído (y releído) (y rereleído, si existiese esa palabra). *Natacha* de José María Pescetti (y todas sus precuelas y secuelas) acompañan la lista de libros que más me acompañaron durante estos años.

Con la secundaria ingresé paulatinamente al mercado de la literatura juvenil y, paralelamente, comencé a leer de forma obligatoria en la escuela, algo que nunca antes había pasado. Así alternaba la lectura de sagas como *Crepúsculo* y *Cazadores de Sombras* con libros como *Todos los soles mienten*, *La habitación adoptiva*, *El túnel de los pájaros muertos*, entre otros textos que mis docentes habían seleccionado en sus

planificaciones. Allí descubrí que la lectura no siempre tenía que ser placentera y padecí cada capítulo de *Milla Lloncó* o de *Mi planta de naranja lima* (a pesar de que, hoy en día, al releerlo logro emocionarme).

Fue en esos años que me interioricé con la existencia de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Un día, de casualidad, encontré un blog en donde María, la auxiliar del Departamento, subía los distintos materiales de lectura y publicaba comunicados de los docentes. Así fue como empecé a estudiar latín por mi cuenta (spoiler: salió mal) y a realizar mis primeras lecturas “académicas” y leer textos que luego formarían parte de mi recorrido como estudiante universitaria. Sin entender muy bien la diferencia entre las cátedras, leí muchos de los textos sugeridos por el programa de Cristina Piña (sin saber que un año más tarde cursaría, en realidad, con Adriana Bocchino) y así ingresaron a mi biblioteca *La hija del capitán* de Pushkin, *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Stevenson, *Rosaura a las diez* de Denevi, entre otros títulos muy distintos a mis lecturas habituales.

Por consiguiente fui buscando textos similares para incorporar a mis lecturas: *Crimen y Castigo*, *La metamorfosis*, *La invención de Morel*, *El retrato de Dorian Gray*, *Rayuela* y distintos títulos de boom latinoamericano entre los que se destacan *La ciudad y los perros* y *Crónica de una muerte anunciada*. Al ingresar a la carrera, mi recorrido lector se condice con el de muchos de los participantes de este

foro. Me atuve durante muchos años a las lecturas obligatorias, a aquello que estaba en los programas y a lo que estrictamente me solicitaban en parciales y finales. De a poco trato de alejarme de lo obligatorio y reencontrarme con el placer de la lectura y los deseos literarios personales. Hoy en día trato de combinar entre mis intereses, lo que me exigen las materias que estoy cursando y aquellos textos que me servirán en mis prácticas o mis clases (tanto a futuro como en la actualidad). Así es como Aguirre, la familia Zapp, Furiasse y Unamuno tan ajenos en tiempo y espacio, conviven en mi mesita de luz y se encuentran a lo largo de mi biografía lectora.

COMENTARIO DE CAMILA

Me dio bastante ternura tu biografía lectora, principalmente cuando contás que no podías ir al primer día de clases sin un libro nuevo. También contrasta notablemente con mi historia ya que, con hermanas gemelas un año menores que yo, los libros que mamá traía a casa se leían en ronda, entre tres o cuatro personas, a los gritos y con un poco de actuación de por medio -dependiendo el texto, claramente-. Pero encuentro más similitudes entre nuestras historias y pensamientos cuando das cuenta de las lecturas obligatorias que transitamos en la carrera, aclarando la necesidad del estudiante de reencontrarse con el placer de la lectura. Esta cuestión me parece sumamente relevante ya que el deseo del título no debería sacarnos los motivos por los que llegamos a la carrera, y tanto para el trabajo docente como para la formación de "intelectuales" considero fundamental las elecciones por satisfacción y goce. ¡Saludos, emi!

COMENTARIO DE VICTORIA

Un placer leerte, me causó mucha gracia esa combinación de textos tan disímiles pero que indefectiblemente por algo están reunidos ahí. Coincido con Cami en que es muy tierna tu biografía y es muy distinta a mi experiencia porque también tengo hermanos con los que compartí las lecturas. Qué bueno que hayas estado siempre acompañada de un libro. Sin lugar a dudas tenés una capacidad increíble y que condice con tu historia. Abrazo!

COMENTARIO DE JUANA

Qué buen título Pozzoni! Me parece muy adecuada la idea que proponés sobre cómo pueden convivir dos textos que son comúnmente pensados como de "alta" y "baja" literatura. Me hace pensar en lo absurdos que suenan esos adjetivos. Y, a la vez, como un profesor de literatura el compromiso de presentarle a sus alumnos las lecturas más variadas que pueda conseguir.

Mi biografía lectora: colección de historias que me dieron sentido

Victoria Gil Gaertner

Elaborar esta autobiografía lectora me incita a cuestionarme nuevamente por qué leo, pregunta consecuente de por qué estudio Letras, la cual me la hago todas las semanas, sí, desde hace tres años fácil, es decir, la mitad de mis años caminados en la Universidad pública. Hasta me atrevo a decir que ésta es una actividad que espero sea sanadora. Con los años uno se olvida de por qué está acá y qué inercia nos mantiene en estas órbitas. No me avergüenza admitir que busco en esta tarea volver a los orígenes del vínculo multifacético con los libros para en consecuencia encontrar esos vestigios esperanzadores que me motiven a recibirme.

Desde chica estaba acostumbrada a escuchar historias y música antes de dormir. Desde siempre, sí, desde que nací tengo problemas para dormir o por lo menos no lo hago como los médicos recomiendan. Mis papás nos leían algún cuento esperando que nuestros ojos se cerraran rápidamente. Mi mamá viajaba mucho por trabajo y dependiendo de sus posibilidades nos traía un libro de María Elena Walsh, de la colección de Alfaguara. A mi criterio, era el mejor regalo que nos podían hacer.

Mis recuerdos tienen alguna que otra laguna que me obligan a hacer recortes o modificaciones que ficcionalizan esta autobiografía. Es por eso que procedo a mi primer recuerdo como lectora independiente de un texto narrativo extenso, y que me marcó sin dudas hasta el día de hoy. A los nueve años mi tía Yani, la más lectora de la familia, me regaló *Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el ropero*, de la editorial Andrés Bello y que creo que ya no existe. Si bien no abandoné los dibujitos animados por completo, la lectura ocupó casi todo mi tiempo libre incluyendo la noche. Poco a poco fui adquiriendo el resto de los tomos de la saga y ésta fue la primera que leí completa. Sin embargo, entre tomo y tomo me ocupé de investigar otras obras, mayormente novelas. Exploré y consumí la vieja biblioteca de Billiken de mi mamá la cual incluye a textos principalmente realistas como *Sissi joven* y sus secuelas, *Mujercitas*, *El principito*, *El grito de la selva*, entre otros. Todos textos clásicos y dentro del canon juvenil. En esa etapa realmente devoraba los libros ya que me llevaba un par de días leerlos.

Mi género predilecto era y es el fantástico y sus aledaños. Por lo que, cada vez que iba al shopping pasaba por la librería que estuviera de turno y examinaba minuciosamente esa sección. Ahí encontré autores no muy resonantes en Argentina y a mí me daba un placer extra descubrirlos. Todas las personas que felicitaban a mis viejos por tener una hija lectora a tan temprana edad preguntaban casi como fórmula

épica si había leído *Harry Potter*, como si fuera la única saga juvenil en el mundo. Y yo orgullosa respondía que no me interesaba leerla aunque era fan indiscutible de ese universo.

Hasta los doce, trece años leí mayormente textos de género fantástico, y lo que más disfrutaba eran las sagas y trilogías. Para mis cumpleaños siempre pedía lo mismo, libros, y a su vez, revolví la sección correspondiente en los supermercados que solía ser abundante y prometedora, hoy ya no lo es. Allí encontré trilogías fascinantes: *La reina de la laguna* de Kai Meyer, *El secreto de los brujos* de Michael Molloy y *La materia oscura* de Phillip Pullman. En esta búsqueda el factor estético era fundamental. Yo era un pájaro buscando cosas brillantes. De esta manera me topé con *Los secretos del inmortal Nicolas Flamel: el alquimista*, a \$32, el primer tomo de la saga que me tendría en vilo por casi una década. Todos los años sucesivos esperaba ansiosamente a que el autor se dignara a escribir las continuaciones y para colmo había que sumar el tiempo que se tardase en traducirlas. Todo para que apenas se publicaran, Viquita los comprara y leyera en una o dos noches sin dormir a las 400 páginas aproximadamente.

En el interín sufría los amores imposibles de vivir como el de *Crepúsculo*. ¿Quién no quería un Edward o un Jacob en su vida? Mi familia preocupada por su hija adolescente que en verdad adolecía y sus desvaríos con tanta fantasía, apelaron a mi

tía Yani, primera y más importante mecenas de mis lecturas, para que me baje a tierra. La operación consistió en un trabajo fino de incorporación de textos policiales a los cuales no me negaba puesto que me atraían. Clásicos de Agatha Christie, Conan Doyle y otros aparecieron en abundancia en mi camino. Tanto así que para mi confirmación, siendo mi tía la madrina elegida, no me regaló nada religioso sino ocho libros de Christie que me encantaron.

En paralelo, las lecturas que daban en la escuela también me llamaban la atención. Mis profesoras apasionadas se rebuscaron para hacer de cada una, una propuesta amena. Fueron docentes que no nos subestimaban. Ya desde segundo año, Letras se perfilaba en el horizonte facultativo. En el último año del secundario, meses de crisis existenciales múltiples, barajé la posibilidad de seguir con una carrera artística en Capital. Por motivos de todo tipo y color, me quedé y empecé Letras acá. Allí me topé con los interminables listados de lecturas de los programas de las materias y no volví a leer algo por puro placer y propia iniciativa hasta cuarto año en que mi alma coleccionista se enamoró de los libros ilustrados de Benjamin Lacombe.

Trabajo desde chica y eso me permitió comprar los libros que deseaba tanto en librerías de nuevos y usados, ferias del libro, saldos, colecciones de La nación... El fetiche de tener el objeto libro si bien me empobrece, me hace feliz. Tengo la suerte de tener aproximadamente 300 libros pero más de 200 están sin leer o sin terminar, lo

cual no me enorgullece. Por el contrario, me carcome la conciencia tenerlos ahí en mi habitación mirándome. Hoy me pesa más no leer lo de la facultad. Gracias a la carrera leí clásicos en su versión original que siempre me interesaron pero que no había tenido las herramientas para abordarlos, como el *Quijote*. Además, conocí otros autores que hoy admiro y disfruto inmensamente como Ian Mc Ewan.

Por otra parte, me enorgullece el bagaje cultural y el entrenamiento en el análisis textual que adquirimos puesto que muchos colegas de la actuación no lo tienen y a la hora de abordar un personaje o un texto, esa diferencia se nota.

No obstante, siempre los pros y los contras de hacer de un hobby una carrera se presentan ante los ojos internos. La disyuntiva que me genera saber que hoy tardo el doble o el triple de lo que tardaba en la adolescencia en leer ciertos textos extensos; ver todos esos libros en mi biblioteca esperando ser leídos; emprender la difícil tarea de leer un texto por placer sin un lápiz en la mano para atravesarlo lo más despojadamente posible.

En fin, retomo la pregunta inicial: ¿por qué leo? Porque soy una coleccionista de historias, de cosas que alguien necesitó decir, porque cada historia me sumerge en mundos tan disímiles que permiten aprehender nuestra realidad de forma particular y única. Afortunadamente, reafirmo en este momento que no me equivoqué de carrera

aunque haya muchas piedras en el camino porque me hace una mejor lectora coleccionista.

PD: Ojalá escribiera tan rápido y apasionadamente un texto crítico de la facultad como hice este.

PD2: Cuando hablo del coleccionismo es en términos de Walter Benjamin, háganse un favor y lean este bello ensayo de su autoría: "Desembalo mi biblioteca. El arte de coleccionar"

COMENTARIO DE NATALIA

"¿por qué leo? Porque soy una coleccionista de historias". Hermoso.

CÁNON, GÉNERO Y ESCUELA

PRIMERA PERSONA

unidad 1

El primer paso para pensar la escuela y la literatura, tanto juntas como separadas, es repensar lo que sabemos acerca de ellas y del mundo que las rodea. Las tres palabras claves, género, canon y escuela son insuficientes para encasillar todo lo que podemos decir de ellas y, en relación a la literatura, aún más. Por ello, fue preciso el recorrido teórico-histórico que se hizo en torno a la escuela, el currículum, los libros, los cánones escolares y las lecturas que atraviesan la escuela y sus docentes para tener un punto de partida desde el cual asumir otra postura, otra mediación, otra docencia. Así, las primeras clases, de corte más teórico, fueron también una revisión histórica para pensar en los procesos de construcción de una lectura/corpus escolar; proceso que alcanza nuestra contemporaneidad. Situados en el presente, nosotros como lectores, estudiantes y docentes también construimos un corpus. Las últimas clases, destinadas a ello, por medio de interesantísimas consignas a partir de las cuales escarbamos nuestras bibliotecas y experiencias de lectura, armamos distintos corpus y cánones que podemos usar en la escuela, los compartimos y ampliamos entre todos esa biblioteca personal. Finalmente, una última actividad: una autobiografía lectora. Esta consigna fue virtual, lo que facilitó la lectura comunitaria y, más aún, pudimos compartir nuestras experiencias personales con los libros y nuestros trayectos lectores. Más aún, pudimos comentarnos, lo que implicó también un encuentro de experiencias, un cruce de caminos, entre compañeros y estudiantes. Todas estas actividades y encuentros resultan enriquecedores no sólo por las lecturas que se compartieron, sino para pensar también en los trayectos de los alumnos, si los tienen, si los están comenzando armar, si tienen libros atesorados y cómo nosotros, como docentes, podemos contribuir a armar esa biblioteca en nuestros estudiantes, quienes luego pueden pensarla -como nosotros- en torno a una biografía. Cada libro, un capítulo. Cada biblioteca, una vida.

TAMARA PALERMO

UNIDAD 2

LITERATURA JUVENIL

MARÍA AYLÉN BAYERQUE

Polisemia y múltiples respuestas: la literatura juvenil

María Ayelén Bayerque

Llámalo Voldemort, Harry. Usa siempre el nombre correcto de las cosas. El miedo a un nombre aumenta el miedo a la cosa que se nombra.

J. K. Rowling, *Harry Potter y la piedra filosofal*.

En muchos casos, cuando se empieza a leer un texto académico acerca de la literatura juvenil, el lector se encuentra con un denominador común, la cuestión de la definición de “juvenil” (Cañón-Stapich, 2012; Blanco, 2013; Bustamante, 2018; Labeur, 2019). Este problema a dirimir se origina en el referente poco claro del término y a los múltiples agentes que forman parte del campo e intervienen en él: los jóvenes, los

docentes, el Estado –a través de leyes y programas de promoción de la lectura- y el mercado editorial. Por otra parte, la imprecisión semántica lleva a buscar nuevas denominaciones y a abogar por una *literatura sin adjetivos*, tal como la entendió María Teresa Andruetto (2009). En este sentido, la concepción de Patria Bustamante (2018) de entender la literatura juvenil como un recorte dentro del campo de la Literatura infantil y juvenil, “con una estructura y lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural” (p. 2) nos parece pertinente a los efectos de plantear un punto de partida teórico.

Con esta cuestión en mente, el objetivo de las clases de esta unidad fue problematizar el concepto y reflexionar en torno al mismo. Por otra parte, también resultaba de interés que los y las estudiantes tuvieran una aproximación al objeto, es decir, a novelas y cuentos que habitualmente se ubican dentro de este recorte, ya sea por formar parte de colecciones o editoriales especialmente pensadas para jóvenes o porque, si bien se incluyen de proyectos editoriales de literatura “a secas”, circulan por las aulas de la escuela secundaria. Por este motivo, dos semanas antes de la primera clase del eje, se facilitó a los y las estudiantes un listado para que elijan de allí un texto a leer en los días previos al encuentro. Además, se les pidió que apuntaran por escrito

algunos datos bibliográficos básicos del texto elegido. Ya en la clase, se entregó la siguiente consigna:

DEL CLUB DE LECTURA A LA RESEÑA LITERARIA

A partir del pretexto que trajeron hecho, escribir una reseña breve para ser publicada en un blog de Literatura para niños y jóvenes cuyos destinatarios son docentes y docentes en formación. Su nuevo texto debe seguir las siguientes pautas:

- Incluir datos bibliográficos básicos del libro (título –en letra cursiva y negrita-, autor, ilustrador –si correspondiera-, editorial, lugar de edición, año de edición, cantidad de páginas).
- Realizar una síntesis del argumento sin exponer el final. Entre 300 y 400 palabras.
- Firmar la reseña al final con su nombre.

La fecha tope de entrega de este trabajo práctico es el martes 17 de septiembre a través de la sección “Entregas” del aula virtual del Seminario.

Luego de destinar una parte de la clase a la escritura de la reseña, se realizó un club de lectura. Es decir, cada estudiante comentó la lectura realizada ponderando

algunas cuestiones acerca del argumento, del autor elegido, del género del texto, entre otros elementos que ellos decidieron destacar. Este espacio de socialización contribuyó a poner en palabras aquellas partes de los textos que fueron de interés para los propios estudiantes, así como también las preguntas que se suscitaron a lo largo de su lectura. Por otra parte, se generó un intercambio productivo a los efectos de discutir cada uno de los textos, así como también lecturas de otros estudiantes sobre los mismos.

Ya en un segundo encuentro, se abordó bibliografía específica sobre el tema, no solo el texto de Bustamante ya citado, sino que también se recuperó en la oralidad un capítulo de Paula Labeur (2019) llamado “‘Pero a los chicos les gusta’ y otros cortocircuitos en la literatura juvenil” de su último libro *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. En el mismo, ella propone una actividad que consiste en “llenar” una biblioteca de literatura juvenil. Para esto formula consignas para cada uno los estantes de ese mueble imaginario, tales como “literatura escrita para jóvenes que están en la escuela” o “libros de fenómeno editorial que circulan por fuera de la escuela”. Labeur también tiene en cuenta a la “literatura ‘general’ o ‘a secas’ recortada para los jóvenes que están en la escuela”, así como a los “textos escritos por jóvenes”, entre otras categorías. Los diferentes estantes de la biblioteca nos permitieron explorar las biografías de los y las

estudiantes, haciendo referencia a lecturas realizadas tanto en un ámbito de estudio, como el escolar o el nivel universitario, como fuera de estos espacios académicos. Por otra parte, los “estantes” de Labeur hicieron evidente, en consonancia con lo que plantea la crítica y la teoría sobre el tema, que “literatura juvenil” no es solo aquello que se lee en la escuela o las sagas que los adolescentes leen por fuera de ella.

A continuación, presentamos quince reseñas que los y las asistentes del seminario realizaron. En ellas se advierten miradas agudas acerca de los diferentes aspectos de los textos literarios. Lucía Alix, por ejemplo, destaca en su reseña sobre *La mujer en cuestión* de María Teresa Andruetto que allí un personaje se roba la trama, mientras que Emilia Pozzoni focaliza en la pluralidad de voces narradoras y su efecto de lectura en *El año de la vaca* de Mária Averbach. Por otra parte, Camila Alberola especifica que en *La casa de los conejos* de Laura Alcoba la cuestión paratextual y el contexto de producción de la novela es de vital importancia a la hora de la lectura. Otro punto sobresaliente es el acceso material a los textos, cuestión relevante, sin dudas, a la hora de seleccionar qué leer en la escuela. Máximo Langlois subraya el acceso abierto a *El diario de Adán y Eva*, la *nouvelle* de Mark Twain, libre de derechos y, por lo tanto, ampliamente difundida en internet. Sin embargo, el denominador común entre las diversas reseñas es la cuestión del receptor. Representaciones de

lector, de joven y efectos de lectura son analizados con detenimiento en la mayoría de las producciones.

El contenido de las reseñas dialoga con las apreciaciones realizadas en la oralidad en el club de lectura y en las clases sobre el eje, en las que los y las estudiantes pusieron en valor su trayectoria como docentes en formación para problematizar conceptos y reflexionar en torno a los temas propuestos. No titubearon frente a la posibilidad de revisar sus propias concepciones y recorridos previos para abordar a nuevas formas de ver un objeto. Y, tal como le dice Dumbledore a Harry Potter, eso sí que puede dar miedo.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Blanco, L. (2013). Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes. En Stapich, E. y Cañón, M. (comp.) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Bustamante, P. (2019). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Kapichuá*. N° 1. Recuperado de: <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>
- Cañón, M.; Stapich, E. (2012). Sobre atajos y caminos largos: la literatura juvenil. Revista *El toldo de Astier*. N° 4, Abril. UNLP. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5146/pr.5146.pdf
- Labeur, P. (2019). Pero a los chicos les gusta' y otros cortocircuitos en la literatura juvenil. En *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.
- Rowling, J. K. (2018). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.

del club de lectura a la reseña iteraria



UNIDAD 2: LITERATURA JUVENIL

Título: La casa de los conejos
Autor: Laura Alcoba
Diseño de cubierta: Eduardo Ruiz
Editorial: Edhasa
Lugar de Edición: Buenos Aires
Año de Edición: 2018
Páginas: 136

La casa de los conejos de Laura Alcoba es un interesante libro en clave autobiográfica con la que se recuerdan y reviven hechos sucedidos durante la última dictadura militar argentina. La novela nos revela dos paratextos sumamente relevantes para entender el contexto al que se remite la autora. Por un lado, se conoció la casa de los conejos como el espacio físico situado en La Plata escogido “para ocultar la principal imprenta montonera” (56), con la excusa de la crianza de conejos. Por otra parte, en la dedicatoria se menciona a Diana E. Teruggi, montonera asesinada junto a su pareja Daniel Mariani. Diana no sólo es el nombre de uno de los personajes de la novela más cercanos a la primera persona sino también, como mencionamos anteriormente, fue una mujer que realmente existió y participó de los hechos narrados en la novela.

El libro comienza con la postulación del espacio y el tiempo de la historia: La Plata, Argentina, 1975. A su vez, se nos presenta la voz de quien se condice con la

madre de la niña afirmando una mudanza. De dichas palabras deriva una reflexión de la pequeña: “mamá no me entendió bien (...) lo que yo quería era la vida que se lleva ahí adentro. Padres que vuelven del trabajo a cenar” (16) pero ella tiene algo completamente diferente: padres militantes en peligro constante por las persecuciones y desapariciones acontecidas por la Alianza Anticomunista Argentina, tal como la novela manifiesta abiertamente.

La casa en la que se hallan está caracterizada por localizarse en un espacio apartado y desamparado de La Plata, y por encontrarse amueblada mediante objetos precarios como pueden ser unos cajones de fruta simulando una biblioteca. En los acontecimientos que transcurren en la casa, la niña está sumamente presente y, por ende, es arrastrada por la experiencia ajena, por las elecciones políticas y militantes de sus padres: “Yo me parezco a que era antes y además nadie me busca. No hago más que estar ahí y asistir a todo lo que ocurre” (65). Una primera persona que colabora por el simple hecho de estar ahí, de pertenecer físicamente a la situación: “-Y con los paquetes, la nena podría ayudarnos. ¿No te gustaría hacer lindos paquetes para regalo, llenos de ejemplares de Evita Montonera?” (81), le pregunta Cacho, un compañero de militancia de su madre.

En el capítulo trece se afirma “Ya está. Ocurrió” (97) mientras se acompañan las oraciones con una fecha y un espacio: La Plata, 24 de marzo de 1976. Esta segunda

fecha que aparece contrasta con el contexto en el que los personajes se encuentran inmersos en el capítulo primero: ahora están en plena dictadura y a partir de la tensión con el contexto se nos presenta el destino de los personajes que fueron apareciendo en los doce primeros capítulos mediante la rememoración de las situaciones vividas. De esta forma, los hechos se condicen con los recuerdos que están narrados de manera lineal con una forma simple pero desgarradora dado que es la visión de una niña y, a su vez, de una adulta que escribe su experiencia años después, edificándose así una suerte de doble tono que persiste en todo el escrito.

Camila Alberola

Título: La mujer en cuestión
Autora: María Teresa Andruetto
Editorial: Penguin Random House
Lugar de edición: Buenos Aires
Año: 2017
Páginas: 143

Una mujer difícil de ignorar

La mujer en cuestión es una novela, si es que podemos llamarla así, ya que su extensión y su tipo de escritura nos permiten pensar en ella como una *nouvelle* o un informe, que nos presenta una puerta de entrada diferente para discutir los pormenores de la última dictadura argentina, a partir de la figura de una mujer que destaca por no ser un caso extraordinario.

El narrador-informante nos introduce a la vida de Eva Mondino, la protagonista, a partir de una descripción objetiva, que será intervenida por las voces de los escasos amigos y familiares que conserva Eva, y de sus conocidos o personas que se cruzaron en su vida, agregándole subjetividad a las descripciones: “El cabello es, o ha sido, pues ahora se lo tiñe, castaño, más exactamente caoba, con apenas una inclinación al

colorado, ‘sólo una idea de rojizo en el castaño, sobre todo cuando se pone el sol, según Alicia F.’ (11-12). Dichas voces nos acercan más a la ideología de los personajes secundarios que a la de la protagonista. Las motivaciones de ella y los pormenores de su historia serán un misterio a lo largo de la *nouvelle*.

El objetivo del informe novelado es desenterrar el pasado de la mujer en cuestión, lo hará de forma temática, haciendo primero una descripción física de ella a modo de presentación, luego enumerando sus trabajos, educación, amores, vida familiar, el motivo y los problemas de llamarse Eva en una familia radical, etc. Así es como conocemos la historia de la protagonista de forma no cronológica, ya que dependerá lo que sepamos del capricho del narrador-informante.

La vida de nuestra protagonista no parece tener algo particularmente especial en principio, salvo el adelanto del narrador (y las demás voces que lo acompañan) de un hecho importante que pareciera desencadenar el interés por la protagonista. Además de esta promesa, lo único que vuelve a Eva novelable es su pasado como detenida política durante la dictadura.

Un elemento interesante para ingresar a la *nouvelle* es la cuestión del destinatario ¿para quién está escrito el informe? Por momentos el narrador-informante nos da pistas sobre la posible identidad de quien le encarga dicho informe,

como las notas a pie de página, pero cada vez que la figura del destinatario toma relevancia es para despertar más dudas en el lector.

Lucía Alix

Título: Noches siniestras en Mar del Plata

Autor: Mario Méndez

Ilustrador: Fernando Falcone

Editorial: Ediciones SM

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Año de edición: 2008

Páginas: 83 páginas

Noches siniestras en Mar del Plata, como su nombre bien lo indica, traslada los monstruos, los fantasmas y los asesinos seriales a nuestra vecindad o, en caso de no vivir en el lugar, a nuestro típico lugar de veraneo. La costa poblada de brumas de Mar del Plata se vuelve el escenario de los más aterradores sucesos en los nueve relatos que componen esta colección apuntada hacia lectores jóvenes, que busquen emociones fuertes a través de la lectura en un entorno familiar.

En cuanto a los argumentos de los relatos, el libro ofrece una variedad bastante grande de seres horrorosos. “Tarde de lluvia en el Torreón del Monje” retoma la historia –fraguada- de Juan Pilmén y María Rosa, pareja que se suicida en dicho torreón; “Las fiestas del ’75” es un relato espeluznante sobre el bullying; “Juego nocturno” es un relato bastante convencional cuyo interés se basa en estar basado en

el cementerio de Alem. “Un golpe de suerte” no destaca por nada en particular, al igual que “El paseo de los fantasmas”, que, sin embargo, posee un final que nos ofrece una imagen bastante potente en cuanto al terror. “La pasajera” y “Luna roja” incorporan la nostalgia del amor perdido como tópico terrorífico, mientras que “El departamento del fondo” y “El regreso” nos muestra una Mar del Plata asalvajada, hostil para con los turistas.

Con un estilo llano, sin ninguna complejidad y a veces hasta el punto de la predictibilidad narrativa, *Noches siniestras* es una opción sólida para los docentes marplatenses, ya que el texto puede proveer familiaridad con las experiencias en la ciudad que hayan podido tener los alumnos. En cuanto al rango etario, la simplicidad (siempre con ligeros giros argumentales que permiten la entrada de la dimensión terrorífica en el texto) de las historias narradas hace más adecuado este texto para alumnos en la escuela secundaria básica, ya que las mencionadas características, sumado al escaso desafío que supone su lectura, podrían llegar a aburrir o atediar a alumnos de años superiores.

Matías Andión

Título: *Las brujas*

Autor: Roald Dahl

Ilustrador: Quentin Blake

Editorial: Alfaguara

Lugar de edición: Madrid

Año de edición: 1986

Páginas: 232 páginas

Las brujas es una pequeña novela escrita por el galés Roald Dahl en 1983 y publicada en España y América Latina por la editorial Alfaguara. El libro cuenta con las ilustraciones de Quentin Blake, las cuales ayudaron a terminar de formar a las monstruosas antagonistas de la historia.

Narrado por un pequeño joven nacido en Inglaterra pero de raíces noruegas, el texto relata las circunstancias en las que el niño queda huérfano debido a un accidente automovilístico y por el que pasa al cuidado de su abuela materna, a la que adora. Es a través de este misterioso pero dulce personaje que el joven se entera de la existencia de las diabólicas brujas, seres monstruosos que se disfrazan de mujeres y se dedican a desaparecer niños, a los cuales detestan. La abuela le devela los indicios para reconocer a una bruja: son calvas, pero usan peluca; tienen pies cuadrados y sin dedos,

pero los ocultan dentro de sus zapatos: tienen saliva azul, pero se aseguran de no escupir en público. En las que parecían ser unas agradables vacaciones en el sur de Inglaterra, la abuela y su nieto pronto descubren que la convención más grande de brujas del país se llevará a cabo en el mismo hotel en el que se hospedan, lo que desencadena temibles aventuras en las que se verán involucrados.

El británico Dahl camina en esta novela entre la hilaridad y la truculencia, característica que ya se hacía evidente en sus otras obras, como *Matilda* y *Charlie y la fábrica de chocolate*. Los jóvenes lectores podrán con esta novela alternar risas y sustos, lo que les ayudará entender a una temprana edad la similitud entre ambos géneros, ya que los dos se valen del “efecto” (sea cómico o de terror) para cautivar a sus lectores.

Nicolás Andrade

Título: También las estatuas tienen miedo

Autor: Andrea Ferrari

Ilustrador: Pablo Bernasconi

Editorial: Santillana

Lugar de Edición: Buenos Aires

Año de edición: 2006

Páginas: 147

La protagonista de la novela, Florencia, es una preadolescente, que vive con su madre, con quien parece tener un vínculo de enfrentamientos típicos de su relación y edad, y su hermano más pequeño. Su padre los abandonó hace meses y no saben nada de él, salvo que está en otra ciudad, aparentemente trabajando. Por su ausencia, la familia sufre una situación económica desfavorable, y la niña está al tanto de ello. La novela se desarrolla, entonces, en el contexto de una familia de clase media con problemas familiares y económicos esperables, tocando como tema el trabajo infantil desde diferentes perspectivas.

A partir del verosímil del diario íntimo (aunque la protagonista se jacte de que lo que escribe no pertenece a ese género), en la voz de la narradora en primera persona leemos las reflexiones de Florencia. Estas varían: muchas veces tratan de sus

padres; otras de los cambios de su cuerpo esperados por su edad; de sus amistades o enemistades con otros niños del colegio al que asiste; de las calificaciones del colegio y las importancias que cada uno en su vida les da, etc.

Luego de la exteriorización del conocimiento de la situación económica de la familia, la niña pretende conseguir un trabajo. Así, luego de varias deducciones, llega a la conjetura de que como es buena “haciendo nada”, sería una buena estatua. Por lo mismo, decide ir a una plaza y empezar a “trabajar” de eso. Allí conoce al “Rey”, un joven actor que por no poder ganar dinero oficiando de lo que quiere, recae en el trabajo en la calle. Al principio, él se niega a ayudarla a aprender a ser una estatua, pero luego sucumbe por la insistencia de Florencia. El Rey es un personaje que sirve como confidente de los sentimientos de la protagonista: quizás porque tiene mirada objetiva, quizás porque es mayor y tiene más experiencia. Finalmente se vuelven amigos y en las transcripciones de sus conversaciones, leemos los consejos que él le da en relación con su familia, con el chico que le gusta y con lo que uno puede sentir a partir del rechazo ajeno.

La particularidad de la novela son las “listas” que interrumpen el texto. La protagonista nos revela lo que piensa a partir de diferentes ítems, y luego se decide por uno de ellos, y actúa. Esto nos revela la mirada de la niña, que a pesar de ser pequeña, comprende los vínculos de una forma sofisticada, y se piensa a sí misma,

finalmente con una gran capacidad para cambiar las percepciones que tiene acerca del mundo que la rodea.

Por último, encontramos en la novela un personaje que a pesar de no ser protagonista, permite reflexionar acerca de las realidades económicas de las familias. Este niño trabaja limpiando vidrios en la calle y, a diferencia de Florencia, lo hace por necesidad monetaria. La protagonista y este chico tienen conversaciones en varias oportunidades y desde una visión no crítica se transcriben las conversaciones. El tema del trabajo infantil se toca, con este personaje, de una forma nodular, y sirve para adentrarnos en él.

La novela permite pensar acerca de varios temas entramados: el núcleo familiar, las posibilidades económicas, el “bullying”, el trabajo infantil, etc. A su vez, autoriza a reflexionar acerca de los medios y formas de expresión, y las relaciones amistosas en las que se puede encontrar apoyo.

Iara Agustina Debenedetti

Título: El Inventor de juegos
Autor: Pablo De Santis
Ilustrador: Max Cachimba
Editorial: Alfaguara
Lugar de edición: Buenos Aires
Año de edición: 2013
Páginas: 224

Todo parece transcurrir sin sobresaltos en la vida de Iván Dragó hasta que decide participar en un concurso que consiste en la invención de un juego. A raíz de esa participación se desencadenan una serie de infortunios en la vida del personaje principal, entre los que se puede mencionar: la desaparición de sus padres durante un viaje en un globo aerostático; su paso por el colegio Possum, el cual tiene la particularidad de que se está hundiendo, y su posterior vida junto a su abuelo en Zyl. La ciudad de Zyl está descrita como una ciudad en estado de abandono aunque, durante su época de esplendor, fue la gran capital de los juegos. Como refuerzo del vínculo entre Iván y la invención de juegos, a medida que la historia avanza, se pone en evidencia que Nicolás, el abuelo de Iván, se dedica a crear rompecabezas. A partir de los distintos sucesos, el relato sumerge al lector en diferentes aventuras que el personaje deberá sortear a lo largo del libro. A su vez, también, el autor coloca una

cuota de misterio en torno a un tatuaje, de una pieza de rompecabezas, que el personaje tiene en su mano y es un enigma que él deberá develar.

La novela de De Santis está dividida en dos partes y, además, en capítulos acompañados por un paratexto que, de alguna manera, ejerce como anticipo sobre lo que va a acontecer en el mismo. Desde mi punto de vista, *El inventor de juegos* puede actuar como disparador para abordar distintas temáticas dentro del aula, como por ejemplo: el rol de la escuela, el *bullying*, el papel de la familia en la vida de los adolescentes y, también, la importancia del juego y la memoria de la infancia para los jóvenes.

Por todo lo mencionado, puedo decir que *El inventor de juegos* es una novela pensada para realzar el universo de los juegos y, también, colabora en tomar dimensión del lugar que estos ocupan dentro de la vida de los adolescentes. De alguna manera, el libro nos invita a alimentar y recordar al niño que todos llevamos dentro.

María Pia Dip

Título: *Los vecinos mueren en las novelas*

Autor: Sergio Aguirre

Editorial: Norma

Lugar de edición: Buenos Aires

Año de edición: 2017

Páginas: 186

Los vecinos mueren en las novelas es uno de los textos más conocidos del escritor argentino Sergio Aguirre. Reeditado por la editorial Norma en Buenos Aires en el año 2017, este libro cuenta con 186 páginas llenas de intriga y emoción. Quien las lee se convertirá en un detective que tratará de develar los enigmas y resolver los indicios que la novela nos brinda.

Los vecinos... narra la historia de un hombre, John Bland, que se muda junto a su mujer a una casa de campo en las afueras de Chipping Campden en Inglaterra. Como es su costumbre cada vez que se va a vivir a un lugar nuevo, va a visitar a sus vecinos. En este caso, se encuentra con la señora Greendwold, una anciana que funciona como el estereotipo de señora victoriana que vive sola lejos de la civilización. Un dato importante y el que abre la puerta al mejor recurso de la novela es que nuestro personaje masculino es escritor de novelas policiales. De esta manera, el texto

nos invitará a interrogarnos constantemente sobre qué es real de aquello que se está contando y qué nos estamos imaginando, los guiños sobre la metaliteratura nos hacen incomodarnos como lectores y querer llegar rápidamente a la solución. Los relatos enmarcados sirven como el sistema que permite reflexionar sobre la misma historia pero con diferentes puntos de vista, volver a pensar sobre lo que se había mencionado y prestar atención a cada detalle que nos ayude a llegar a la resolución del caso. Este libro nos permitirá, como docentes, crear un ambiente de intriga en la que los alumnos estarán ansiosos por comprobar si sus hipótesis son correctas pero, sin embargo, hasta el último momento nos preguntaremos: ¿Quién es el verdadero asesino?

Juana Etchart

Título: Perros de nadie
Autor: Esteban Valentino
Editorial: SM
Colección Gran Angular
Lugar de edición: Buenos Aires
Año de edición: 2008
Páginas: 106

La noche, en su sentido textual, pero también metafórico, cae sobre la casa del niño que se sorprende ante la llegada de Bardo y su banda. Nada volverá a ser igual para ninguno de ellos tras el intento frustrado de robo y el tiro que escapa del revólver de Lungo en dirección al cuerpo de ese niño que se sentía grande por tener diez años -y había optado por quedarse solo en la casa- y no por tener que rebuscárselas para sobrevivir, como Bardo y su banda. Porque, a pesar de su corta edad, ni Bardo, el líder de la banda, ni Nueve, su contrincante dentro de la villa, llevan una vida de niños. Como “perros solos, perros llenos de ausencia, perros de nadie” (9) transitan su día a día entre obligaciones familiares y escapadas nocturnas llenas de violencia, delincuencia, ataques y muertes en un contexto de pobreza del que quieren –pero no pueden- salir fácilmente.

Perros de nadie, del reconocido autor de literatura infanto-juvenil, Esteban Valentino, es el cruce de las historias de vida de estos dos adolescentes que se creen opuestos y se enfrentan, pero que transitan de forma cotidiana los mismos miedos y sueños ante una realidad que les exige sobrevivir, sean cual sean las consecuencias. Amistad y amor. Vida y muerte. Identidad de género. Maternidad adolescente. El paso del tiempo y un futuro inmediato que se vislumbra a la vuelta de la esquina. Marginalidad, soledad, compañerismo y aprendizajes. Todos estos elementos nos presenta Valentino en su novela, plagada de héroes épicos –tanto en las historias que cuenta Eleazar a Nueve, como en las reflexiones de Hugo/Elizabeth sobre su vida y la de su discípulo- que nos interpela en cada página para derribar prejuicios y hacernos emocionar sobre el final. Una lectura de gran riqueza para llevar al aula y abordar temáticas tabúes, pero de sumo interés e importancia, a partir de un relato enmarcado de lectura sencilla y rápida, en la gran mayoría de sus capítulos, que invita a pensar y repensarse constantemente.

Vanina Gerez

Título: Los dueños del mundo

Autor: Eduardo Sacheri

Editorial: Alfaguara

Año de edición: 2012

Sección: Serie roja, literatura juvenil, narrativa

Eduardo Sacheri (Castelar, 1967), uno de los escritores más populares de nuestro país, publicó en 2012 una antología de relatos que tituló *Los dueños del mundo*. Quince historias se reúnen para formar este compendio antecedido por un prólogo por demás interesante puesto que interpela al lector desde la primera línea y le anticipa la ambigüedad que los conceptos de realidad y ficción cobran en cada texto.

Un narrador sagaz que se identifica con el autor cuenta en primera persona en clave autobiográfica, historias nostálgicas de su niñez y adolescencia vividas en las calles de Castelar. Los códigos implícitos de una juventud cuya esencia irradiaba en cada esquina; los juegos típicos de muchachitos con ansias de pasar las tardes aprovechando cada espacio, cada recurso por más humilde que sea; el lenguaje que se crea entre vecinos del barrio; el contexto sociocultural en que se anclan estas

anécdotas se presentan en esta obra a través de una prosa simple y directa. La misma exhibe la idiosincrasia argentina en cada línea.

Es interesante el *modus operandi* el texto a la hora de captar a los lectores. Se pueden identificar dos destinatarios: el primero y a quien le habla directamente, es el lector joven, hoy llamados *millennials* y *centennials*. El narrador es consciente de que los tiempos cambiaron y las formas de entretenimiento de los jóvenes también, por lo que constantemente repone la información necesaria para que éstos puedan comprender el universo desarrollado en los relatos. A su vez, en esta reposición, hay una interpelación implícita a los lectores contemporáneos a Sacheri que sabrán comprender mejor que nadie la realidad suburbana de los setenta, en Argentina.

Una realidad plagada de campitos y canchitas, bicicletas, pelotas de fútbol, la “ley del más fuerte”, madres llamando a sus hijos con voz estridente para que vuelvan a casa al anochecer, exploración de casas abandonadas, el suspenso de lo cotidiano...

Distintas peripecias son narradas aquí con maestría, disfrute y verosimilitud, problematizando categorías literarias a partir de recursos discursivos no demasiado complejos. Este texto está incluida en la Serie roja de literatura juvenil de la editorial Alfaguara e invita a los lectores hijos de la última década del siglo XX y a los hijos de las últimas décadas a conocer una época en que la invasión tecnológica no se había dado y es esta ausencia lo que permitía el disfrute de la sencillez del vivir.

Es una obra que desafía a los jóvenes puesto que es funcional al análisis de las escrituras del yo, de las variantes del realismo, de los conceptos de autor, narrador y género. La brevedad de su extensión y la lectura amena, accesible que propone, le han significado su catalogación aunque, sin lugar a dudas, es una producción consumible por lectores de cualquier edad, desde la escuela media en adelante.

Sacheri nos trajo este texto costumbrista de impronta sin igual que nos transporta a una década compleja de nuestro país desde los ojos de niños y adolescentes cuyo objetivo primordial era compartir y expresar la vitalidad de cada uno de sus días. Imágenes sensoriales de todo tipo nos llevan a ese universo que hoy resulta tan lejano para que, como lectores, podamos revalorizarlo e incluso resaltar y recuperar la transparencia de los vínculos despojados de las interferencias tecnológicas y frialdades comunicativas actuales.

Victoria Gil Gaertner

Título: El diario de Adán y Eva

Autor: Mark Twain

Editorial: Ediciones varias

Lugar de edición:

<https://www.biblioteca.org.ar/libros/154084.pdf>

Año de edición: 2010 (1893)

Páginas: 32

El diario de Adán y Eva (1893), de Mark Twain, opera con la ficcionalización del mito más conocido de la era cristiana, por lo que juega con personajes, imaginarios colectivos y ecos de nuestra cultura. Además problematiza constantemente la palabra, su capacidad de referencialidad, en relación con los objetos extra-lingüísticos, y las categorías propias del abordaje lingüístico-gramatical. Las voces de Adán y Eva aparecen particularizadas para mostrarnos otra forma de ver el canónico *locus amoenus*, el Paraíso Terrenal, sus primeras aproximaciones experimentales a la Naturaleza, al conocimiento y al amor, a través de un género que les adolescentes pueden reconocer fácilmente y hasta practicarlo: el diario. Por esto, parece una lectura altamente funcional a las exigencias áulicas del secundario actual.

La acotada extensión de *El diario de Adán y Eva* (32 páginas) y su división en jornadas hace que su lectura sea sencilla, interrumpida, exigiéndole al lector, en palabras de Barthes, levantar la cabeza; el texto propone una lectura veloz, ágil, por lo que resulta perfecto para leer en cualquier parte, ya sea en la escuela como de forma domiciliaria. Sin embargo, algunos pasajes concretos parece pertinente trabajarlos en el aula, a fin de sortear las vallas léxicas y categoriales de una manera más amena. Particularmente especial parece el discurso de Eva, ya que sus reflexiones abarcan desde cuestiones cosmológicas, normativas-axiomáticas, hasta gramaticales: "Creo que sería un él. Eso creo. En ese caso se analizaría así: nominativo, él; dativo, a él; posesivo, su" (18). La complejidad de ciertas nomenclaturas y conceptos abordados por Eva merecen, se insiste, una lectura atenta y, dentro de lo posible, acompañada.

A pesar de la productividad que se ha destacado del texto, también faltaría agregar que en muchos aspectos, sobre todo ideológicos, se advierte anacrónico: si bien Eva posee una consciencia y un discurso propios, hecho que resemantiza felizmente su intertexto bíblico, muchas veces recae en razonamientos algo arcaicos, que la posicionan como una sujeta que aún encarna valores católicos; se ubica en el lugar de acompañante, un lugar de subordinación que la lleva, a veces, incluso a la animalización. Entonces, este diario exige también un abordaje en clave feminista: una

problematización del lugar que ocupa Eva en la construcción y culminación de su arco narrativo, en tanto representación de la figura de la mujer.

Gracias a que han caducado los derechos de autor de esta publicación, y más allá de ediciones económicas en formato libro de fácil acceso, como la de Trama Editorial, el texto se encuentra al alcance de cualquiera que tenga a mano un teléfono móvil o una computadora con internet, de manera libre y gratuita. Esto democratiza su uso áulico y le garantiza tanto a los docentes como a los estudiantes que no tendrán que hacer una inversión capital. En este sentido, es recomendable su distribución en formato PDF, compartiendo el link de descarga con los alumnos.

Máximo Langlois

Título: *Octubre, un crimen*

Autor: Norma Huidobro

Diseño de cubierta: Ricardo Fernández

Año de edición: 2004

Número de páginas: 208

Editorial: Editorial SM.

El barco de vapor: Serie roja (A partir de 12 años)

Inés tiene que asistir a una fiesta de disfraces a la casa de su prima Ayelén, a quien odia, sólo porque su madre se lo ordena. Para cumplir con el designio materno, decide intentar, al menos, llevar el mejor disfraz posible. Para eso asiste a un comercio donde encuentra infinidad de vestimentas. Si bien se prueba sinfín de accesorios y prendas, un vestido de organza amarillo de los años '50 logra captar inmediatamente su atención y decide comprarlo.

Necesita, no obstante, acortarlo para poder lucirlo lo mejor posible. Y, en el momento en que comienza a descoser el ruedo descubre una nota, la cual está firmada por una tal Elena, la primera dueña del vestido. En esta, Inés lee que están intentando matar a su padre y, próximamente, a ella. Elena pide ayuda a la destinataria de la carta, una tal Malú, para poder salvarlos. Inés no puede creer lo que

lee y, en su mente, comienzan a surgir muchas preguntas ¿Qué ocurrió con Elena? ¿Quién es Elena? ¿Si ella descubrió la carta eso significa que Malú jamás la recibió y, por ende, no pudo ayudarlos?

Inés no sabe qué hacer y su familia no la ayuda en absoluto ya que le responden que se trata de una estrategia de marketing de la vendedora de vestidos. Pero esto no la satisface y, fiel a su personalidad curiosa, prosigue con una exploración propia.

La novela *Octubre, un crimen*, comienza a retratar una investigación policial llevada a cabo por una adolescente, que necesita saber qué ocurrió con Elena y con su padre. Averiguando en su barrio descubre que la adolescente de la década del '50 vivía con su padre, su madrastra, el hermano de su madrastra y muchos sirvientes. No obstante, también descubre que Elena se suicidó luego de que su padre muriera. A partir de esta premisa, la adolescente comienza a buscar pistas que la ayuden a superar esta difícil prueba.

Por suerte, Inés no está sola. Cuenta con la ayuda de Amparito que, cuando era adolescente, trabajó en la casa de Elena y de su padre y conoce muchos detalles de su vida. Entre intrigas, secretos y dudas, Inés y su reciente amiga intentarán resolver el crimen que atormentó tantos años al barrio de San Isidro.

Esta novela policiaca presenta un caso del pasado que involucra e interesa a muchos en el presente. Ninguna de las dos protagonistas descansará hasta averiguar qué le pasó a Elena. ¿Ella realmente se suicidó? ¿Alguien los mató? ¿Son culpables la madrastra, su hermano? ¿Quién es el médico que menciona Elena en su carta? ¿Dónde está Malú? ¿La mataron también?

Las doscientas ocho páginas de la novela de Huidobro envolverán al lector, quien no podrá parar de leer hasta encontrar al asesino. Con pistas y enigmas, *Octubre, un crimen* atraparà a más de un detective que se encuentre dispuesto a develar el misterio.

María Emilia Martín Preisegger

Título: Crímenes imperceptibles

Autor: Guillermo Martínez

Ilustrador: no tiene.

Editorial: Booket.

Lugar de edición: Buenos Aires.

Año de edición: 2011

Páginas: 241 páginas

El caso Martínez

Guillermo Martínez es autor de novelas y cuentos. Entre sus relatos, publicó *Infierno grande*; y entre su novelística, se encuentran *Crímenes imperceptibles*, *La mujer del maestro* y la novela que nos ocupa, *La muerte lenta de Luciana B.*

En complicidad con el género policial, el texto sigue la historia de Luciana B, una joven estudiante y empleada del célebre escritor Kloster. Su tarea era escribir los dictados de sus novelas, pero durante un breve período de vacaciones, otro escritor reclama sus servicios durante un mes. Finalizado ese período, el nuevo escritor, nuestro narrador, jamás vuelve a verla... Durante diez años. Luciana regresa a nuestro escritor/narrador en busca de ayuda. Tiene una historia trágica que contar y, a partir de ella, un caso que exponer, al modo policial, que el narrador, ahora también

detective, deberá investigar: una catástrofe la persigue: Kloster. Aparentemente, su antiguo empleador está matando todo lo que queda ella, muy lentamente. Pero Kloster también tiene un relato que contar; el texto se convierte en un juicio de verdades y voluntades, una batalla de historias.

El desafío de la novela está en la ambigüedad que nos produce el encuentro entre esta premisa policial y los efectos de (no) clausura del texto. Dependiendo de cómo queramos enfocar la lectura, puede ser un texto sumamente productivo o puede, por el contrario, caer en el estancamiento. El problema con los textos abiertos, ambiguos o con finales poco claros, es que no siempre son bienvenidos por alumnos desacostumbrados a la lectura o amantes de textos más lineales, realistas si se quiere; ese tipo de texto, lejos de propiciar un desafío intelectual o un disfrute literario, pueden causar rechazo y apatía. Es posible que la riqueza del texto, tanto temática como narrativa, para hablar del policial, del suspense, o incluso para cuestionar la noción de “género” en sí, caiga desamparada ante un final que no satisfaga la necesidad lectora de los alumnos. Después de todo, nada es más inquietante - problemático incluso para los expertos en el género- que un policial de enigma abierto. Es como un criminal que logró salirse con la suya.

Tamara Palermo

Título: El año de la vaca
Autor: Margara Averbach
Ilustrador (de portada): Enrique Ranzoni
Editorial: Sudamericana Joven (Penguin Random House)
Lugar de edición: Buenos Aires
Año de edición: 2013
Páginas: 168

De lectura ágil, lenguaje coloquial y estructurada en torno a seis monólogos internos, la novela *El año de la vaca* acerca al ámbito adolescente el cuestionamiento por el origen y la identidad vinculados con los sucesos acontecidos durante la última Dictadura Cívico Militar de nuestro país. Reeditada bajo el sello Sudamericana Joven y elegida como Destacado Alija en 2004, se trata de una obra, en efecto, destinada desde a un público joven aunque eso no impide que pueda ser de interés para lectores adultos. Esto se debe a que, su autora, Margara Averbach, lejos de subestimar a sus destinatarios, propone una lectura desafiante en donde conviven diferentes perspectivas y puntos de vista. Apunta a un lector en formación activo y capaz de reconstruir la totalidad de la historia fragmentada en las voces de sus protagonistas. Asimismo la narración en primera persona por parte de cada uno de los personajes

habilita el uso de un léxico cercano a los potenciales lectores y facilita la identificación con el universo narrativo creado por Averbach.

Parte del desafío de lectura radica en que la verdadera protagonista no protagoniza ninguno de los monólogos que integran la novela. Sin embargo las voces de cada uno de los personajes hablan sobre ella y el modo en que ha impactado en sus vidas. El principal núcleo de conflicto radica en las dudas que Nadia, una de las estudiantes más populares del curso, comienza a manifestar sobre de su identidad. Quien antes era segura de sí misma, tras la llegada de “la vaca”, empieza a dudar de su verdadero origen. A través de una serie de mecanismos que, a medida que avanzamos en la lectura, logramos reconocer, la nueva alumna acerca a Nadia a su verdadera familia. A partir de allí nada volverá a ser como antes: Sebastián y Leonardo se distancian de Rafael, Laura logra entablar un vínculo con su hermana y Nadia comenzará a llamarse Celeste, conocerá a su abuela materna y viajará a Salta, tierra de sus raíces. En distintos momentos existen especulaciones acerca de los posibles “poderes” que efectúa la protagonista, sin embargo, cada personaje tiene una versión diferente sobre el tema. Quedará en manos del lector tomar una postura personal y encontrar sus propias explicaciones racionales o confiar en la magia de Juana.

La novela resignifica con éxito el paso por la escuela secundaria y la configuración de la subjetividad adolescente. En tan sólo ciento sesenta y tres páginas

Averbach logra teletransportarnos a una escuela de fines del siglo pasado, en donde un grupo de adolescentes, lejos de vivir las típicas aventuras que caracterizan a muchas de las novelas juveniles, atraviesan cambios verosímiles y se manifiestan del modo en que lo harían chicos reales. Asimismo, de forma casi silenciosa, la Dictadura Cívico-Militar de 1976 y sus consecuencias (presentes aún hoy en día) actúa como un telón para las acciones que rodean a los protagonistas, brindando a la obra una importante conciencia histórica. En efecto, *El año de la vaca* es un texto actual, capaz de habitar el aula y atravesar a los alumnos con una historia que continua vigente.

Emilia Oriana Pozzoni

Título: El sueño de los murciélagos

Autor: Pablo Ramos

Editorial: Alfaguara

Lugar de edición: Buenos Aires

Año de edición: 2009

Páginas: 160

Gabriel es un niño de doce años perteneciente a la clase media del conurbano bonaerense y hay algo que lo preocupa: el taller de bobinas que tiene su padre está a punto de quebrar. Se dice de boca en boca que determinado conjuro de sangre puede ser la solución para los problemas del universo, cuestiones de trabajo y para salvar las deudas de la familia. ¿El desafío? Llevar adelante un sacrificio ritual de un murciélago blanco primogénito y pichón sobre la tumba de una persona santa. Junto con su amiga Marisa, con el apoyo de la banda de amigos del barrio y con ayuda de Rolando, un borracho amigo de cincuenta años que trabaja en el cementerio, Gabriel intentará cumplir con su objetivo, pero en el camino se enfrentará con sus miedos, preocupaciones y reflexiones.

En una prosa dinámica y llevadera, Pablo Ramos inserta en su novela el oscuro contexto histórico que afectó a la sociedad argentina no solo económicamente, sino

también, psicológicamente: la dictadura militar. Las marcas que evidencian este período son pocas y dejan entrever el mundo de terror que cargó de desapariciones, torturas y morbo aquellos días de nuestro país. Sin embargo, para un niño que quiere ser adulto, solo se siente un sabor amargo que avisa que algo anda mal y que hay cosas que no están del todo claras. La perspectiva de Gabriel, un preadolescente que se carga una responsabilidad al hombro para cambiar la situación familiar, se constituye a medida que atraviesa un camino de opuestos. Entre la niñez y la adultez, entre el deseo y el miedo, entre la valentía y el temor, transita esta aventura junto con sus amigos mientras se conforma a sí mismo y entiende su subjetividad.

Un niño que sigue siendo niño, pero con ansias de crecer; una aventura que funciona como la llave para el mundo adulto, lleno de responsabilidades, de problemas económicos y de oscuridades que no quieren ser descubiertas. Una novela corta que atrapa e identifica al niño lector en sus inseguridades y sus deseos. A fin de cuentas, ¿a quién no le gustaría ser el héroe que logra revertir el mal que aqueja a su propia familia?

Karen Rudenick

Título: Páginas mezcladas

Autor: Pablo De Santis

Ilustrador: Max Cachimba

Editorial: Colihue

Lugar de edición: Buenos Aires

Año de edición: 1997

Páginas: 96

Páginas mezcladas es una novela juvenil de Pablo De Santis, la cual forma parte de la colección "La Movida". Junto con las alucinantes ilustraciones de Max Cachimba, el escritor argentino presenta una estructura dinámica y novedosa que exige la participación activa del lector para desenredar la trama caótica.

Mediante un juego de cajas chinas, el lector encuentra dos historias que se entremezclan en el libro que tiene en sus manos, y de esta forma parece estar a la par de los personajes: se enfrentará a la misma tarea de Darío, el personaje principal de la novela que recibe de su tío fallecido una editorial en decadencia y un manuscrito desordenado, el cual ordenará con ayuda de Greta, la correctora, y Vilches, el contador. A su vez, el policial que tendrán que recomponer cuenta la historia del detective privado Ives Montaner y la aventura de su nuevo trabajo que consiste en

encontrar el último libro póstumo del famoso escritor francés André Dubuffet.

La novela está compuesta por veinte breves capítulos que poseen ciertas características que ayudarán al lector en este camino de reconstrucción; plagado de llamativos dibujos, listas, mayúsculas, diferentes tipografías, planos y demás, el texto pondrá en juego el ingenio del escritor que encontró una estructura novedosa para presentar a los jóvenes.

El caos que caracteriza la novela constituye para De Santis un nuevo orden, un tanto desafiante para el receptor y los propios protagonistas de ambos relatos, pero que sin duda se vuelve atrapante e implica un entretenimiento asegurado para grandes y chicos.

Carla Irina Tano

LITERATURA JUVENIL



**PRIMERA
PERSONA**

unidad 2

La actividad propuesta para la unidad dos, “Del club de lectura a la reseña literaria”, consistía en escribir una reseña breve para ser publicada en un blog de Literatura. Aunque la consigna fue bien recibida –en el sentido de que la realizamos con interés– generó interrogantes en torno a cómo hacer una reseña, qué incluir, qué dejar afuera, ya que la mayoría de los alumnos en los años de la carrera transitados nunca habíamos escrito una. Por ende, la actividad se presentó ligeramente como un desafío aunque la consigna de la actividad fuera clara.

Salimos victoriosos de la situación debido a que la mayoría de nosotros –afirmamos esto luego de conversar con nuestros compañeros– quedó conforme con el escrito, y esto se visualizó en la breve exposición oral realizada en clase. Al pensar la actividad en términos productivos, consideramos que el valor a cada libro no sólo se lo atribuyó el que hizo la reseña sino también cada alumno que, luego de la exposición de su compañero, pudo guardar en su memoria aquellos libros que leería como los que no, ya sea por la temática, por la modalidad de escritura o por otros motivos. Así como nosotras pudimos pensar la recepción de los libros en torno a gustos y preferencias, se pueden pensar los libros reseñados en torno a los ejes que debemos dar en la escuela y su productividad en ellos.

Aunque la consigna nos pareció fructífera para la selección del material y, por qué no, para ampliar nuestro conocimiento acerca de la literatura juvenil, creemos que sería interesante que en una instancia previa a la consigna haya un intercambio entre docente y estudiantes respecto del conocimiento sobre libros juveniles con preguntas como: ¿qué conocen de literatura juvenil?, ¿qué libro recuerdan de la escuela?, ¿hay algún libro que llevarían a la escuela?, ¿en qué año y cómo lo trabajarían?, entre otras. A partir de dichas preguntas podríamos, además de conocer libros de Literatura Juvenil, optar por elegir textos que ya hemos leído para releerlos y resignificarlos. Esta actividad de intercambio entre docente y alumno permitiría pensar en equipo el alcance y la extensión de dicha literatura y de algunos textos que dentro de ella se constituyen como “lugares comunes”.

CAMILA ALBEROLA
KAREN RUDENICK

UNIDAD 3

ANTOLOGÍAS LITERARIAS ESCOLARES

CARINA CURUTCHET
MARIANELA TROVATO

Antologías escolares: el docente como antólogo

Carina Curutchet

Marianela Trovato

Jugar con series es jugar con el fuego de lo infinito. En la colección la amenaza del infinito siempre topa con la articulación de los límites. Conjuntos simultáneos se enfrentan unos con otros del mismo modo en que la atención al objeto individual compite con la atención al todo.

Susan Stewart, *El ansia*.

En esta unidad del Seminario nos propusimos reflexionar sobre los conceptos de colección y de antología. Ambos se vinculan entre sí y, además, nos permiten pensarnos a los docentes y a los docentes en formación como lectores y antólogos al mismo tiempo. Como explica Paula Labeur (2010):

Si pensamos en el coleccionista de textos como un antólogo, o a un antólogo como un coleccionista de textos, podemos ver que sea uno o el otro es, a la vez,

un lector y un escritor: la antología como colección de textos supone una reescritura o reelaboración de textos ya existentes por su misma inserción en un conjunto nuevo (p.31).

Para la primera clase, preparamos una mesa de libros con ejemplares pertenecientes a distintas colecciones escolares y les pedimos que cada grupo reúna todos los que pertenecieran a una misma colección. Las colecciones seleccionadas fueron:

- *GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal)*, de editorial Kapelusz
- *Azulejos*, de editorial Estrada
- *Colección del Mirador*, de editorial Cántaro
- *Generación Z*, de editorial Letra impresa
- *Leer y Crear*, de editorial Colihue

Los y las estudiantes identificaron los paratextos editoriales observando logos, colores e ilustraciones, lo que nos permitió luego ver continuidades e innovaciones dentro una misma colección. Cuestiones relacionadas con el modo en que concebimos nuestras *aulas de Literatura* (Gerbaudo, 2011), tales como la selección de contenidos, de materiales, de corpus, los envíos, la redacción de consignas, la configuración didáctica de las clases, entre otras, fueron algunos de los temas que surgieron cuando

empezamos a pensar en el carácter escolar de esas colecciones. Tal como leímos en el marco teórico abordado (Bombini, 2004 y 2015; Piacenza, 2015), este tipo de colecciones aseguran la permanencia y circulación de los textos clásicos de la literatura universal, así como su comprensión, en el marco de un riguroso sistema interpretativo que reproduce la instancia de la comunicación pedagógica en el aula.

A partir de estas ideas, los y las estudiantes profundizaron en el análisis de algunas antologías y debatimos acerca de los criterios de selección de los textos, del modelo de lector y de docente que suponen y del tipo de actividades que proponen. Estos aspectos también se retomaron en la clase siguiente con la exploración de dos casos particulares: antologías de género fantástico y de poesía.

La figura del docente como antólogo fue la que atravesó nuestros encuentros, de algún modo anticipándonos al trabajo final que se les propondría desde la cátedra (la elaboración de una antología de textos literarios para Nivel Secundario y sus correspondientes paratextos). Entre todos y todas nos preguntamos en qué sentido o en qué situaciones el docente puede ser visto de esta manera, interrogante que nos hizo reflexionar, siguiendo a Bombini (2015), sobre la importancia de aquellas antologías artesanales, impresas o virtuales, que los y las profesoras de Prácticas del lenguaje y Literatura elaboramos para leer en nuestras aulas, así como en aquellas que

son producto del trabajo realizado con un determinado grupo y que suelen ser de elaboración colectiva:

La comprensión de la cultura escolar y el específico conocimiento sobre cómo la práctica escolar avanza en la producción de sus propios objetos culturales permitirían visitar de manera productiva dos temas que son centrales en el campo curricular, en el de la formación docente y en la propia didáctica de la literatura. Por un lado, el del reconocimiento de la autonomía del campo pedagógico como campo de producción cultural original y no como mero espacio de reproducción; por otro lado, y llevado lo anterior al campo de las concepciones acerca del rol docente, se está imaginando en este caso, un docente productor, contrario a la concepción del docente como un técnico reproductor de verdades oficiales que deben ser reproducidas (p. 25).

Finalmente, como actividad de cierre de la unidad, les indicamos que elijan una de las antologías analizadas la clase anterior, que profundicen su lectura y les propusimos la siguiente consigna:

Imaginen que toman un curso nuevo y que deben trabajar con esta antología porque ya había sido seleccionada con anterioridad por otros docentes. Aborden las siguientes cuestiones:

a) Si leyeran el Estudio preliminar con el grupo, ¿qué reformulaciones o aclaraciones harían?

- b) ¿Trabajarían con las actividades propuestas por la antología? Indiquen cuál/es excluirían.
- c) Piensen dos consignas que ustedes agregarían para abordar la selección de textos literarios.

En el próximo apartado de este libro, compartimos algunas de las consignas elaboradas por los diferentes grupos en el ítem c. Esta actividad también supuso un ejercicio previo a la elaboración de consignas que se les pediría para el trabajo final de manera individual.

En síntesis, creemos que la recuperación de la bibliografía y las actividades y debates desarrollados a lo largo de la Unidad 3 propiciaron la construcción colectiva de una lectura crítica acerca de los materiales que circulan actualmente en las aulas de la escuela secundaria. A su vez, ese recorrido permitió reflexionar en torno al docente como productor en tanto lector de los materiales con los que trabaja y en tanto antólogo de sus propias selecciones.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, G. (diciembre, 2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; Nº. 1, pp. 21-30. Recuperado de

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488>

Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo (et. al.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 17-27). Rosario: Homo Sapiens.

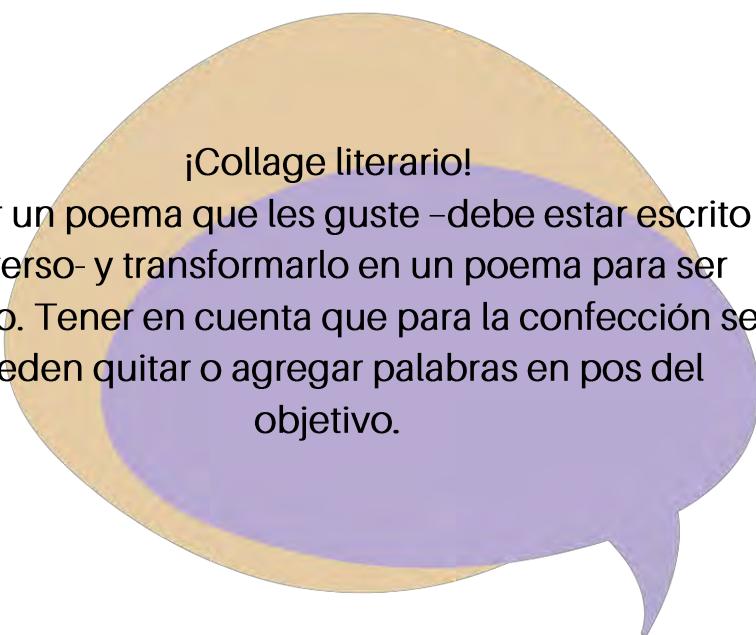
Labeur, P. (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Piacenza, P. (diciembre, 2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; Nº. 1, pp. 109-131. Recuperado de

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>

dos consignas para una antología





¡Collage literario!

Elegir un poema que les guste -debe estar escrito en verso- y transformarlo en un poema para ser mirado. Tener en cuenta que para la confección se pueden quitar o agregar palabras en pos del objetivo.

GRUPO 1

Camila Alberola, Nicolás Andrade, Juana Etchart y Victoria Gil Gaertner

Para esta actividad te vas a convertir en narrador/a.

La propuesta es esta:

1) Mirá las narraciones de cuentos que hace Alberto Laiseca.

Podés acceder a los videos a través de los siguientes links:

[https://www.youtube.com/watch?v=-](https://www.youtube.com/watch?v=-UbmJEtUQYU&list=PL19E526F701275446)

[UbmJEtUQYU&list=PL19E526F701275446](https://www.youtube.com/watch?v=-UbmJEtUQYU&list=PL19E526F701275446)

<https://www.youtube.com/watch?v=qWGKr2D9K1E&list=PL19E526F701275446&index=2>

<https://www.youtube.com/watch?v=yELKreiZaXs>

2) Volvé al relato gótico que inventaste y ensayá la narración.

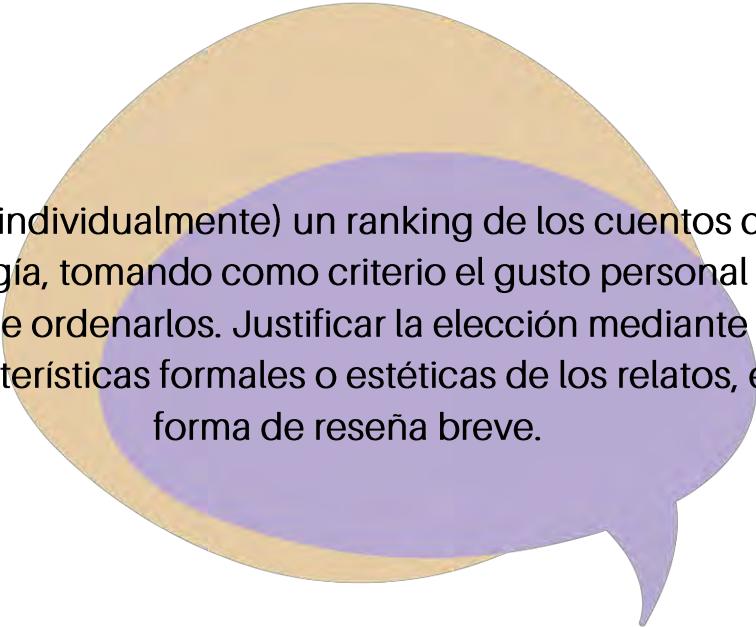
Podés crear el espacio que desees para la filmación, agregar sonidos, música y todo lo que consideres necesario.

3) Realizá la edición del material obtenido. No olvides incluir una presentación con el título del relato y el nombre del/a autor/a.

- El video no debe exceder los 10 minutos. Una vez finalizadas todas las producciones, las vamos a compartir en clase.

GRUPO 2

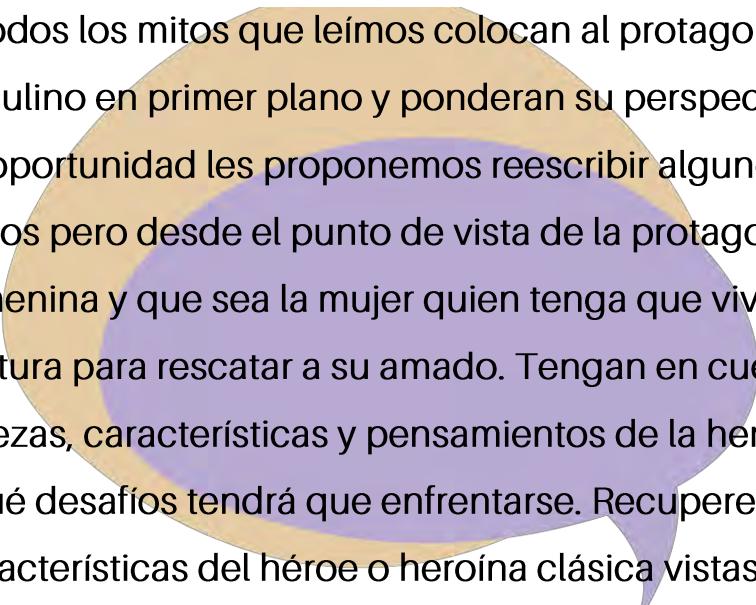
Tamara Palermo, Máximo Langlois, Natalia Nicoletti



Armar (individualmente) un ranking de los cuentos de la antología, tomando como criterio el gusto personal a la hora de ordenarlos. Justificar la elección mediante las características formales o estéticas de los relatos, en forma de reseña breve.

GRUPO 3

Lucía Alix, Matías Andión, María Pia Dip y Vanina Gerez



Todos los mitos que leímos colocan al protagonista masculino en primer plano y ponderan su perspectiva. En esta oportunidad les proponemos reescribir alguno de los mitos pero desde el punto de vista de la protagonista femenina y que sea la mujer quien tenga que vivir una aventura para rescatar a su amado. Tengan en cuenta las fortalezas, características y pensamientos de la heroína y a qué desafíos tendrá que enfrentarse. Recuperen las características del héroe o heroína clásica vistas en el Estudio Preliminar y propuestas por Joseph Campbell.

GRUPO 4

Ma. Emilia Martín Preisegger, Emilia Pozzoni, Karen Rudenick y Carla Tano

ANTOLOGÍAS LITERARIAS
ESCOLARES

**PRIMERA
PERSONA**

unidad 3

La actividad que propusieron las profesoras en su clase sobre antologías escolares resultó muy productiva, en tanto que nos permitió reflexionar acerca de cuáles son los agentes que determinan el cánón escolar, cuál es su criterio de selección, qué autores se piensan para abordar cada cosmovisión, qué lector modelo se concibe, a qué profesor se dirigen, entre otras cuestiones. En este sentido, las consignas nos hicieron poner en funcionamiento nuestros saberes previos, nuestra enciclopedia literaria, nuestros conocimientos acerca de cómo se arma una colección, y nos permitieron, además, ubicarnos en el rol de antólogos, tal como plantea Labeur. Debimos, además, deconstruir o reconfirmar nuestras representaciones previas respecto de cómo el mercado editorial interactúa con el sistema educativo, al tiempo que intercambiábamos nuestras opiniones al interior de los diferentes grupos de trabajo.

NATALIA NICOLETTI
MÁXIMO LANGLOIS

UNIDAD 4

LITERATURA PARA NIÑOS

LUCÍA BELÉN COUSO

Entre la frontera y el corral: la literatura para niños

Lucía Belén Couso

...todo lo que los grandes hacemos en torno de la literatura infantil (no sólo cuando la escribimos, sino también cuando la editamos, la recomendamos, la compramos... o la soslayamos) tiene que ver no tanto con los chicos como con la idea que nosotros –los grandes—tenemos de los chicos, con nuestra imagen ideal de la infancia.

Graciela Montes, *El corral de la infancia*.

Pensamos la literatura como una combinación de dimensiones estéticas e ideológicas; en consecuencia, pensamos del mismo modo a la literatura para niños (LPN) (Montes, 1990 y 1999; Andruetto, 2013; Rönnér, 2005 y 2011), que en su producción construye un lector doble (el niño y el mediador), y fusiona por tanto lo estético e ideológico de forma particular. Uno de los problemas en permanente discusión dentro del campo de la literatura para niños es el de su nombre y su alcance. Entendemos que en una clase

sobre LPN el problema de la literatura con adjetivo (Andruetto, 2013) se vuelve ineludible. Muchas veces, aunque los agentes que lo utilizan no lo piensen de este modo, el término “literatura infantil” se ha asociado a una literatura menor que desatiende su dimensión estética. Etimológicamente, el adjetivo infantil, que en el uso coloquial tiene un valor peyorativo, significa “sin habla”, idea que asociamos con las sujeciones impuestas a un sujeto, el niño, a través de lo literario. En el marco de las clases destinadas a la LPN, resultó productivo atender a la diferenciación latente entre estos modos de nombrar el objeto a través de la lectura de numerosos textos literarios puestos al alcance de los y las estudiantes en actividades que involucraron leer en clase, analizar los textos y relacionarlos con la bibliografía teórico-crítica de la unidad. Se trata de una literatura que no suele encontrarse en los programas de las materias del Profesorado en Letras y resultó enriquecedor, entonces, explorarla (en algunos casos) por primera vez.

Las actividades propuestas buscaban establecer un acercamiento progresivo a la LPN a partir de la premisa de que como docentes de literatura, o futuros docentes, estamos constantemente seleccionando material literario para dar de leer, que dan cuenta de nuestras representaciones de niñez, juventud, lector y literatura. En ese sentido, empezamos por retomar el problema de las representaciones de infancia desde una perspectiva subjetiva hacia una mirada más abarcadora que los situara

como docentes mediadores. Como ha expresado María Emilia López en su conferencia *La infancia secreta*, la infancia es un secreto que tenemos para nosotros mismos, dice “un secreto propio que [cada uno] desconoce...” (López, 2019, 8m39s). La primera actividad quiso profundizar en ese “secreto” a partir de la adaptación de una de las propuestas de escritura de invención (Labeur, 2018, pp. 74-75) del libro *Edipo Rey de Sófocles: intervenido por Paula Labeur*. Los estudiantes resolvieron la siguiente consigna proyectada y cronometrada en el pizarrón:

AUTORRETRATO DEL NIÑO QUE FUI

COMPLETE LA LISTA COMO LO HUBIERA HECHO EN SU NIÑEZ O COMO LO HARÍA SI FUERA UN NIÑO.

- Sus cinco JUGUETES preferidos.
- Sus dos JUEGOS DE PC / CELULAR / CONSOLA favoritos.
- Su HISTORIETA favorita.
- Sus dos PERSONAJES LITERARIOS favoritos.
- Sus cinco DIBUJOS ANIMADOS preferidos.
- Su SUPER HÉROE favoritx.
- Sus cuatro PELÍCULAS favoritas.
- Sus dos CANCIONES favoritas.
- Su JUEGO DE MESA preferido.
- Sus dos LUGARES favoritos DE LA CIUDAD DONDE CRECIÓ.

- Su FOTO favorita.
- Sus tres LIBROS favoritos.
- Su ÍTEM favorito QUE NO FIGURA EN ESTA LISTA.

Con las palabras (todas o algunas) de la lista resultante escribe un poema.

Las producciones de los y las estudiantes dieron pie a una conversación sobre las infancias en relación con la memoria, la dificultad de recordar, y los modos en que habían recreado o no ese periodo.

La segunda actividad implicó escuchar la lectura de textos relacionados con la infancia porque editorialmente se han destinado a los niños, o por su tema. En esa selección, se tuvo en cuenta abarcar diferentes géneros: poesía, novela, libro álbum, cuento, canción.¹ La propuesta buscaba dar cuenta de los rasgos discursivos asociados a la LPN a través de las ideas que pudieran producir esas lecturas, desde la lectura

¹ Los textos leídos fueron: Wittner, L. (2001). "Epigrama". En *Las últimas mudanzas*. Bahía Blanca: VOX; Bogomolny, M. I., Goldberg, M. y Hilb, N. (2015). *Cucú- cucú la rana*. Buenos Aires: La Brujita de Papel; Perret, D. (2018). *Una gran historia de vaqueros*. Buenos Aires: Limonero; Montes, G. (2007). *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires: Ediciones Colihue; Isol (2019). *Tener un patito es útil*. México: Fondo de Cultura Económica.

espacial que implica el álbum a la disposición sonora que supone escuchar cantar una nana.

La última actividad de la primera clase de la unidad reflexionó sobre el mediador como lector de literatura y seleccionador de textos, en tanto somos intermediarios especializados en literatura revestidos de un saber crítico y específico. A través de los conceptos de “aldea literaria” de María Adelia Díaz Ronner, “corral” y “frontera indómita” de Graciela Montes,² los y las estudiantes exploraron una mesa de

² La metáfora del “corral” ideada por Montes representa la relación entre niños y adultos a través de un vínculo que cerca al niño con el afán de protegerlo y domesticarlo. Pensar la literatura para niños como una literatura de corral es trasladar a ella esta forma de vinculación convirtiéndola en un dispositivo de control y censura. Esta metáfora se extiende hacia el interior de los textos literarios también, ya que la LPN también tiene sus propios corrales, como las leyes del mercado, y los temas asociados a ella en tanto género literario con un destinatario específico.

En el ensayo posterior, “La frontera indómita”, la autora propone el concepto de “frontera indómita” relacionado con aquellos textos literarios que otorgan al lector libertad creativa y proponen una literatura como el espacio propio del hacer, en el que las palabras son abiertas, maleables y los sentidos también.

Posteriormente, Díaz Rönner propone el concepto de “la aldea literaria de los niños” en la que gobiernan los adultos permitiendo “contrabando discursivo”, es decir, la intrusión de ideas que buscan convertir la LPN en un espacio gobernable: textos literarios intervenidos por las necesidades de moralizar, educar y acuartelar al niño: “Discursos literarios contrabandeados que premoldean al receptor, lector y oyente, reponiendo el orden, acortando las distancias de las vacilaciones emergentes de los escritos, alivianando los galopes de los textos con miserables almohadones que silencian el suspenso de la lectura.” (Díaz Rönner, 2013, pp. 96-97).

textos literarios de LPN haciendo foco en la metáfora espacial que estos conceptos proponen. Los textos debían separarse entre “textos del corral” o “textos de la frontera indómita” y en una tercera categoría debían poner los textos que no supieran en qué categoría clasificar.

Leer a partir de estas metáforas permitió profundizar en las representaciones de infancia que operan sobre los productos culturales para niños, en este caso libros literarios. Los y las estudiantes dieron cuenta de discursos extraliterarios tensionados en algunos textos, lo que permitió retomar el concepto de “intrusiones” de María Adelia Díaz Rönner y el de “tutelaje pedagógico” de Marcela Carranza. También surgieron preguntas acerca de la literariedad de los textos, lo que derivó en una conversación sobre la industria editorial y lo que actualmente se edita y cataloga como LPN. Pudimos observar cómo variaban las representaciones de la LPN y de niñez en los y las estudiantes, ya que algunos textos fueron ubicados en categorías opuestas.

La actividad final de esta unidad se llevó a cabo durante la primera mitad de la segunda clase, antes de introducir el género libro álbum, ya que se trabajaron los dos ejes temáticos en conjunto, con una misma producción final, que se encuentra en el apartado final de la unidad cinco. Los y las estudiantes, divididos en grupos, recibieron un conjunto de textos relacionados entre sí, a la manera de un itinerario de lectura:

"Participación activa de lxs niñxs en el mundo"³, "Reescrituras de cuentos tradicionales"⁴, "Niñxs insurrectxs, adultxs expuestxs"⁵, "Para saltar el cerco"⁶ y "Leer en la escuela"⁷. Debían leer los textos y relacionarlos con algunos fragmentos de las lecturas realizadas por los y las estudiantes de los textos "La invención de la infancia"

³ Sobico, A. y Adamo, P. (2012). *Como una guerra*. Buenos Aires: Libros-álbum del eclipse; Belziti, M. G. y Mancilla Prieto, L. (2014). *Fofoletes*. Buenos Aires: Ediciones Del Naranjo; Pantana (2014). *Mañana viene mi tío*. Buenos Aires: Libros-álbum del eclipse; Helguera, M. y Burín, G. (2013). *Cuando sea grande*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Cuello, J. (2010). *1492*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

⁴ Fondacci, E. y Puybaret, E. (2013). *La bella durmiente del bosque*. Buenos Aires: Edelvives; Gotlibowski, L. y Perrault, C. (2008). *La caperucita roja*. Buenos Aires: del eclipse; Roldán, G. (1993). Cruel historia de un pobre lobo hambriento. En *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires: Colihue; VV.AA. (2015). *Cuentos del globo 4. Cenicentas del mundo*. Buenos Aires: Pequeño editor; Browne, A., Grimm, J. y Grimm, W. (2004). *Hansel y Gretel*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁵ Isol (2002). *El globo*. México: Fondo de Cultura Económica; Mattiangeli, S. y Carrer, C. (2013). *Cómo funciona la maestra*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Twain, M. y Peláez, R. (2005). *Historia de un niño bueno, historia de un niño malo*. México: Fondo de Cultura Económica; Isol (2013). *Petit, el monstruo*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Zoboli, G. y Engman, C. (2014). *Tan tarde*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

⁶ Giménez, E. A. y Wrigth, D. (1994). *Bichonario. El psicólogo, el tordo y sus pacientes*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor; Lima, J. (2018). *Astronomía poética*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Luján, J. e Isol (2013). *Ser y Parecer*. Córdoba: comunicarte; Wapner, D. y Lima, J. (2013). *Cabía una vez*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Giménez, E. A. y Alfonso Esteves, C. (2014). *Tus ojos*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Burton, T. (2010). *La melancólica muerte del chico ostra*. España: Anagrama.

⁷ Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, C. (2016). *Libros que importan: la literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de Fuga/19. Este libro teórico iba acompañado de una selección de textos que pertenecieron a las cajas que el Plan Nacional de Lectura envió a las escuelas (en otras ediciones): Scieszka, J. y Smith, L. (2013). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Buenos Aires: Continente; Andruetto, M. T. y Orenszajn, C. (2004). *Solgo*. Buenos Aires: Edelvives; Carrasco Inglés, A. (2006). *Ramona la mona*. México: Fondo de Cultura Económica.

de Daniel Goldín (2001) y “Discursos asimétricos: la literatura para niños” de Elena Stapich y Mila Cañón (2012).

La actividad permitió profundizar los temas abordados en la clase anterior y pensarlos en relación con el trabajo con esta literatura en la escuela secundaria y ponerlos en perspectiva a través de la lectura de nuestras representaciones de infancia y su relación con la literatura. Finalmente, las diversas discusiones abrieron el juego para reflexionar sobre el trabajo del mediador como inventor de un canon que puede proponer la lectura a estos “géneros secundarios”, pero sobre todo que entiende que:

Saber elegir implica también no subestimar, todo lo contrario: un texto desafiante podrá – como todos– gustar o no, pero no producirá indiferencia. Mucho de lo que pensamos sobre los chicos, mucho de nuestras representaciones sobre la infancia, se juegan a la hora de elegir. (Stapich y Cañón, 2012, p. 46)

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Röner, M. A. (2005). *Cara y Cruz de la literatura para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Díaz Röner, M. A. (2011). “La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas”. En *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Goldín, D. ([1999] 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*, 2 (22). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Goldin.pdf
- Labeur, P. (2018). *Edipo Rey de Sófocles: intervenido por Paula Labeur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- López, M. E. (2019, junio 24). [Leer Iberoamérica Lee]. La infancia secreta [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=K9okkrzqZ3c&fbclid=IwAR1m72bTAzUMyj6M34nLhPzQaQ5nMNMqSMiw01lFOJ6keS9GpZMQw3BHznQ>
- Montes, G. (1999). “La frontera indómita”. En *La frontera indómita. En torno a la construcción y en defensa del espacio poético*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. ([1990] 2001) “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia”. En *El corral de la infancia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Stapich, E. y Cañón, M. (septiembre 2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. En *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, 1 (2), pp. 41-51.

LITERATURA PARA NIÑOS

**PRIMERA
PERSONA**

unidad 4

La unidad número 4 del seminario, la literatura para niños, fue iniciada por una actividad de escritura de invención que implicó la vuelta –mental, por supuesto- a un período que frecuentemente dejamos de lado en nuestra vida diaria: la infancia. Elaborar una lista de juegos, libros, películas, etc. que han sido significativos para nosotros fue un buen ejercicio que luego dio paso a la escritura de invención, actividad que tanto se exige a los alumnos en las aulas pero que nunca practicamos nosotros mismos como docentes.

Otra cosa gratamente destacable de esta unidad fue la gran cantidad de tiempo que se nos dio a los estudiantes para leer e investigar acerca de la literatura para niños con nuestras propias manos, es decir, con los textos presentes e in situ. Entre los textos que se han leído nos sorprendió la gran cantidad de textos “de frontera” dentro de la literatura para niños: relatos, cuentos y poesías (así como después libros álbum) que no se quedaban en lo cómodo ni en lo estandarizado, fomentando una visión de infancia anquilosada, sino que se animaban a elevar tanto su calidad artística y narrativa como la complejidad de sus temas. En mi opinión, el descubrimiento de tales textos, que pueden ser disfrutados plenamente por un adulto, fue una sorpresa agradable, ya que nos brinda herramientas para un acercamiento desde otro lado a la literatura para niños.

Finalmente, quiero destacar la suave transición a la unidad siguiente, el libro álbum, ya que el paso desde un objeto de estudio al otro no fue con un corte sino con una relación, y nos habilitó a pensar el libro álbum como parte (o no) de la literatura para niños.

MATÍAS ANDIÓN

UNIDAD 5

LIBRO ÁLBUM

LUCÍA BELÉN COUSO

“Late, late, nola”: El libro álbum de la universidad a la escuela

Lucía Belén Couso

Las clases destinadas a trabajar con libro álbum sucedieron a las referidas a la literatura para niños (LPN). El trabajo final realizado por los y las estudiantes buscó relacionar las unidades a partir de la exploración de un género específico generalmente asociado a la LPN, el libro álbum.

Dado que los y las estudiantes en general no trabajan con este género en el Profesorado en Letras, la primera actividad tuvo como finalidad que se iniciaran en la lógica de estos textos en donde existe una interdependencia entre el texto lingüístico, el texto visual y el diseño para generar sentido. Fueron divididos en grupos. El grupo uno trabajó a partir del texto del álbum *Hay días* de María Wernicke, el grupo dos trabajó con las ilustraciones del mismo álbum. Los grupos tres y cuatro trabajaron con las imágenes del álbum sin texto, *Los días raros*. Las consignas recibidas fueron las siguientes:

Consigna ESCRIBIR: Las imágenes que recibieron pertenecen a un libro ilustrado. Escriban el texto que creen que se asocia a estas imágenes. Pueden escribir las palabras que acompañan a cada imagen o simplemente un resumen de lo que creen que cuenta el libro ilustrado.

Consigna ILUSTRAR: El texto que recibieron pertenece a un libro ilustrado. Imaginen las ilustraciones que creen que aparecen junto a cada parte del texto. Pueden imaginar qué ilustración acompaña a cada oración o una idea general en relación a esas imágenes.

El objetivo era compartir y comparar las historias construidas en torno al fragmento recibido. Esto abrió la discusión en relación con lo que entendemos como álbum, sobre la fuerza del título en los libros sin texto. La consigna nos permitió reflexionar sobre los modos de leer propuestos por los álbumes a partir de la pugna entre la sucesión (lectura lineal de la palabra) y la suspensión (lectura espacial de la imagen) (Schritter, 2005).

Para finalizar la clase se realizó una mesa de libros con la dinámica del oráculo. Se dispuso en el aula una caja con títulos de libros álbum. Los estudiantes debían pensar una pregunta que quisieran hacerle al oráculo y buscar el libro que les había tocado en

la mesa destinada a ello. Esta actividad, que los estudiantes valoraron posteriormente, permitió leer libros durante un largo rato de la clase para conocer un género con el que en general no están familiarizados.

La clase final sobre libro álbum y literatura para niños comenzó con una conversación sobre la definición de libro álbum. A partir de la relación con los textos literarios que habíamos leído en las clases anteriores, se retomaron las categorías propuestas por Carlos Silveyra en el artículo “Los nuevos libros para chicos me sacan canas (pero me encantan). Tendencias en la literatura infantil: el libro-álbum y las narrativas metaficcionales”: complicidad con el lector; texto poético e imágenes que lo enfatizan; alusiones metaliterarias; visitar un clásico desde el texto y/o la imagen; retomar un clásico y reescribirlo en la imagen.

Luego, se presentó la actividad final: completar un álbum de figuritas, un juego propio de la infancia, con las tapas de una selección de libros álbum que pudieron leer durante la clase.¹ Como el álbum de figuritas suele tener un referente textual que

¹ Andruetto, M. T. e Istvansch (2010). *La durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara; Andruetto, M. T. y Legnazzi, C. (2012). *Había una vez*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Bachelet, G. (2006). *Mi gatito es el más bestia*. Barcelona: RBA; Bachelet, G. (2016). *La Esposa del Conejo Blanco*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo; Blexbolex (2013). *Romance*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo; Browne, A. (2015). *Voces en el parque*. México: FCE; Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: Fondo de cultura económica; Cortázar, J. y Urberuaga, E. (2009). *Discurso del Oso*. Buenos Aires: Alfaguara; Doumerc, B. y Barnes, A. (2010). *La línea*. Buenos Aires: Del Eclipse; Erlbruch, W. (2015). *El Pato y la Muerte*. Buenos Aires: CalibroscoPIO;

corresponde a la imagen, se utilizaron las categorías de Silveyra y otras pensadas en relación a lo que habíamos conversado en las actividades referidas a la LPN, durante el trabajo con la unidad 4 (ver figura 1 y 2). Los estudiantes debieron leer los libros de la mesa, organizarlos y pegarlos en el álbum de figuritas. Las plasticidad de las categorías, la polisemia de los libros y las particularidades de cada lector dieron como resultado álbumes muy diversos que nos permitieron problematizar las lecturas que cada uno había hecho y poner en perspectiva algunas ideas en relación a la lectura de la LPN y el libro álbum en la escuela secundaria.

Gravett, Emily (2011). *Lobos*. Buenos Aires: Macmillan; Innocenti, R. y Perrault, C. (2012). *Cenicienta*. México: MacMillan; Isol (2011). *Nocturno*. México: FCE; Istvansch (2006). *¿Has visto?* Buenos Aires: Del Eclipse; Lago, A. (1999). *De noche en la calle*. Caracas, Venezuela: Ekaré; Lairla, S. y Lartitegui, A. (2000). *La carta de la señora González*. México: Fondo de Cultura Económica; Lee, J. (2017). *Paseo*. Granada: Bárbara Fiore; Lee, S. (2018). *La ola*. Buenos Aires: CalibroscoPIO y Granada: Barbara Fiore; Leray, M. (2009). *Una Caperucita Roja*. Buenos Aires: Océano; Luján, J. y Zahedi, M. (2014). *Como si fuera un juguete*. Córdoba: Comunicarte; Moriconi, R. (2015). *Bárbaro*. México: FCE; Perrault, C. y Gotlibowski, L. (2008). *La Caperucita Roja*. Buenos Aires: Del Eclipse; Pescetti, L. M. (2013). *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara; Rembauville, J. y Bianco-Levin, N. (2016). *Las palabras*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo; Rivera, I. y Wernicke, M. (2009). *Haiku*. Buenos Aires: CalibroscoPIO; Scieszka, J. y Smith, L. (1993). *La verdadera historia de los tres cerditos*. New York: First Scholastic Printing; Sendak, M. (2007). *Donde viven los monstruos*. Buenos Aires: Alfaguara; Van Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica; Van Allsburg, C. (2010). *El higo más dulce*. México: Fondo de Cultura Económica.

Posteriormente, presentamos la consigna final que los estudiantes realizaron de manera domiciliaria.

ÁLBUM DE ÁLBUMES COLECTIVO

Elegir un texto para completar la categoría solicitada del “Álbum de álbumes”. Agregar un epígrafe de entre 40 y 80 palabras que justifique la elección realizada. Pueden seleccionar un libro álbum de los leídos en las clases compartidas u otro que conozcan o recorrer bibliotecas y librerías para conocer nuevos.

1. Un libro álbum que tome un tema tabú.
2. Un libro álbum que proponga una representación de infancia donde el niño participa activamente del mundo.
3. Un libro álbum para compartir en la escuela.
4. Un libro álbum para atesorar en la biblioteca de la universidad.
5. Un libro álbum que recurra a la complicidad con el lector.
6. Un libro álbum con texto poético e imágenes que lo enfatizen.
7. Un libro álbum contemporáneo con alusiones metaliterarias.
8. Un libro álbum que revise un clásico desde el texto y la imagen.
9. Un libro álbum que retome el texto original de un clásico y lo reescriba en la imagen.

Los epígrafes escritos por los estudiantes dejaron ver algunos de los temas abordados y otros nuevos. Por ejemplo, María Pía reparó en la mirada “otra” de la

infancia y el lugar del niño como actor activo del mundo (2020, s/p) en *De noche en la calle* de Ángela Lago; Victoria dio cuenta de la fuerza semiótica de las ilustraciones de Benjamin Lacombe en su versión de *Alicia en el país de las maravillas* para “correr la obra de Lewis Carroll de su lugar en la esfera infantojuvenil” (2020, s/p); Carla observó que las adaptaciones de clásicos, como la versión de *Hansel y Gretel* de Anthony Browne, generan “un espacio donde la interpretación individual de los alumnos es válida y no se agota el contenido desde un único punto de vista” (2020, s/p).

Pensamos que el álbum permite allanar el terreno para una discusión literaria diversa, que surge de la interacción de códigos diferentes: texto, imagen y diseño. Las actividades y el trabajo final domiciliario buscaron que los estudiantes experimentaran con el libro álbum en tanto material artístico literario que hace visible la idea de la literatura como artefacto (Silva-Díaz, 2005). Que sea otro “género secundario” que enriquezca el aula como comunidad interpretativa.

Figuras



Figura 1. Interior del álbum



Figura 2. Exterior del álbum

Referencias bibliográficas

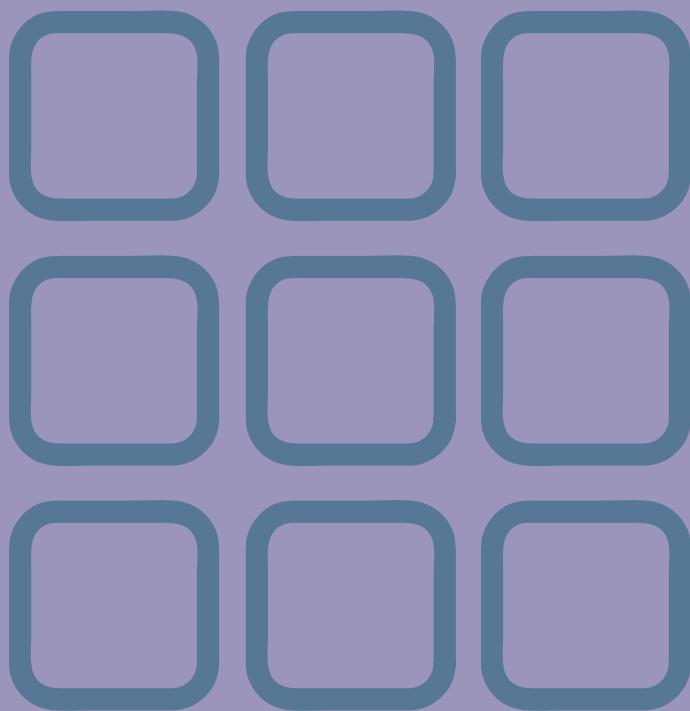
Carranza, M. (marzo, 2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*. N° 202, s/p.

Silva-Díaz Ortega, Ma. C. (2005). Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. [en línea]. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/handle/10803/4667>

Schritter, I. (2005). *La otra lectura: La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Silveryra, C. (2010). Los nuevos libros para chicos me sacan canas (pero me encantan). Tendencias en la literatura infantil: el libro-álbum y las narrativas metaficcionales. Conferencia Jornadas Bibliotecarios. Cátedra LIJ-Depto. Documentación. Facultad de Humanidades. UNMdP.

álbum de álbumes



"El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y para quién lo dice. Puesto que el álbum rompe inercias, tanto en la práctica editora como en la práctica lectora, ya que no siempre se puede precisar, cuando está entre tus manos, qué fue primero, si el huevo o la gallina, si el texto o la imagen, si la idea o el libro resultante, si se destina a un lector infantil o adulto..."

Teresa Durán (2000) "¿Qué es un álbum?" En Hay que ver. Una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca: Fundación Sanchez Ruipérez.

ÁLBUM DE ÁLBUMES

TABÚ

libro álbum que toma un tema tabú.

NIÑO

libro álbum que propone una representación de infancia donde el niño participa activamente del mundo.

ESCUELA

libro álbum para compartir en la escuela.

UNIVERSIDAD

libro álbum para atesorar en la biblioteca de la universidad.

LECTOR

libro álbum que recurra a la complicidad con el lector.

POÉTICO

libro álbum con texto poético e imágenes que lo enfatizen.

ALUSIONES

libro álbum contemporáneo con alusiones metaliterarias.

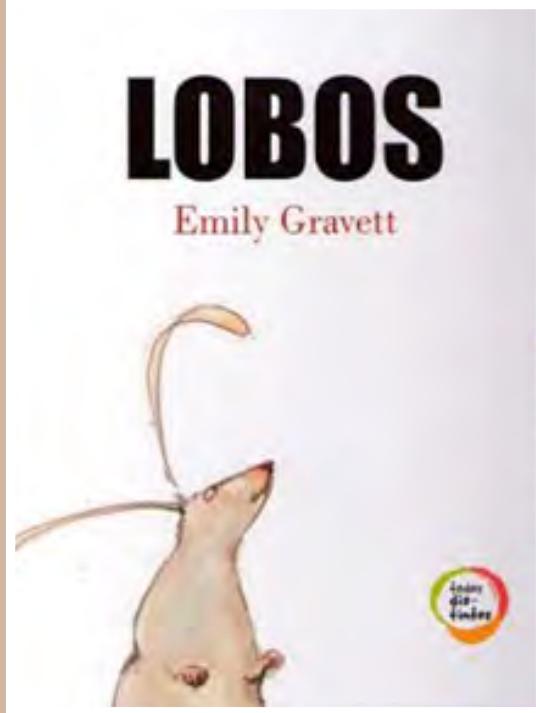
CLÁSICO

libro álbum que revise un clásico desde el texto y la imagen.

ORIGINAL

libro álbum que retome el texto original de un clásico y lo reescriba en la imagen.

Un conejo nunca puede saber por dónde debe ir, en dónde se debe meter, porque vive sólo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes ni de enmendarla en vidas posteriores. Lobos de Emily Gravett se encuentra atravesado por ese espacio incierto, vacilante y tabú: la muerte. Mientras un conejo lee un libro sobre lobos caracterizados por sus “garras afiladas”, “colas tupidas” y “42 dientes”, se deslindan los límites entre realidad/lectura, a causa de su compenetración en ella, y la muerte se presenta sorpresiva e imprevista mediante el constante diálogo entre la imagen y el texto, propio del libro álbum.



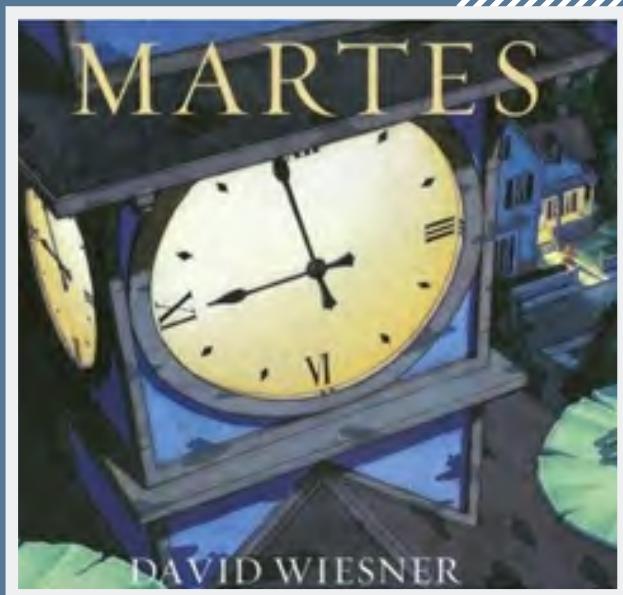
Gravett, Emily (2011).
Lobos. San Isidro,
Argentina: Macmillan.

tabú



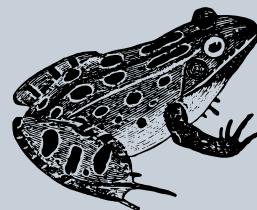
Los libros silenciosos nos presentan una forma diferente de entender los textos, ya que cuando las imágenes reemplazan por completo a las palabras nuestras habilidades como lectores son puestas a prueba. Martes de David Wiesner, en particular, nos enfrenta con un texto en imágenes que no deja más que incógnitas y sorpresas. Es que si creíamos tener una hipótesis que explicara el extraño levitar de los sapos, solo nos queda dar vuelta la página para que el ilustrador desmorone nuestras pocas certidumbres. Lo único a lo que el lector puede aferrarse es, esclavo de las palabras, a la única información que se nos da escrita, el día de los extraños hechos.

Lucía Alix



Wiesner, David (2012). Martes.
D.F. México: Océano Travesía.

silencioso



De Noche en la calle es un libro-álbum, para todas las edades, que invita a pensar, reflexionar a partir de una mirada “otra” de la infancia y el lugar del niño como actor activo del mundo hostil en el que le toca vivir. A pesar de ser un libro silencioso, por no poseer lenguaje escrito, las ilustraciones y los colores utilizados (verde, amarillo y rojo) cobran un papel importante al momento de reponer el lenguaje y contextualizar el escenario urbano en el que transcurre la historia. A partir de las imágenes se desencadenan una explosión y un abanico de significaciones de acuerdo a los ojos que miren el libro.



Lago, Angela (1999). De noche en la calle. Caracas, Venezuela: Ekaré.

niños



Natalia Nicoletti

Porque al armar y al desarmar, porque al hablar y al deshablar,
porque al pintar y al despintar, porque al pensar y al despensar
y
porque al tejer y al destejer, porque al leer y al desleer, porque al
crecer y al decrecer
y
porque al subir y al desubir, porque al cubrir y al descubrir, porque al
fluir y al desfluir
y, sobre todo,
porque al mirar y al desmirar,
ahí, entre tizas y pizarrones,
también crecen rojos
los árboles.

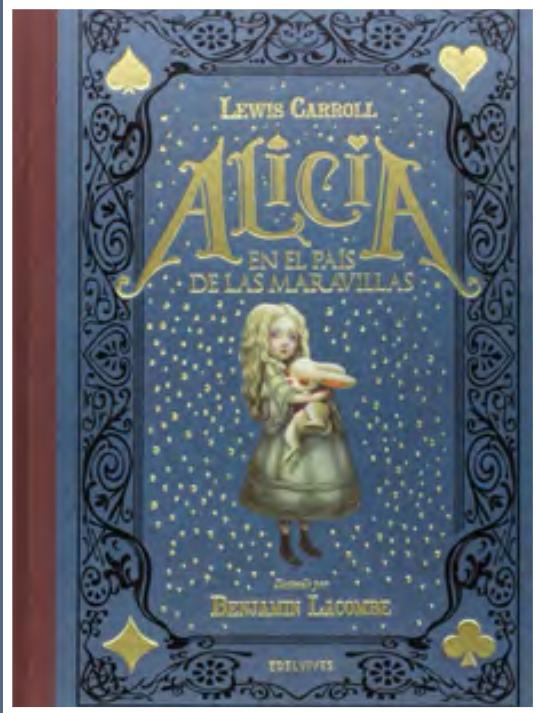


Tan, Shaun (2001), El árbol rojo. Granada: Bárbara Fiore Editora

escuela



Benjamin Lacombe tiene la habilidad inconmensurable de revitalizar con su arte cualquier texto, especialmente a aquellos clásicos que cada tanto parecieran necesitar un rayo de luz. Las ilustraciones, la disposición de las mismas en diálogo con el texto, la tipografía, entre otros elementos, desafían al lector a mirar con nuevos ojos a los personajes. Alicia y el País de las maravillas se vuelven siniestros. Nuestra lectura se ve perturbada al correr la obra de Lewis Carroll de su lugar en la esfera infantojuvenil. Ya no hay escapatoria ante tan ominosa pero hipnotizante obra.

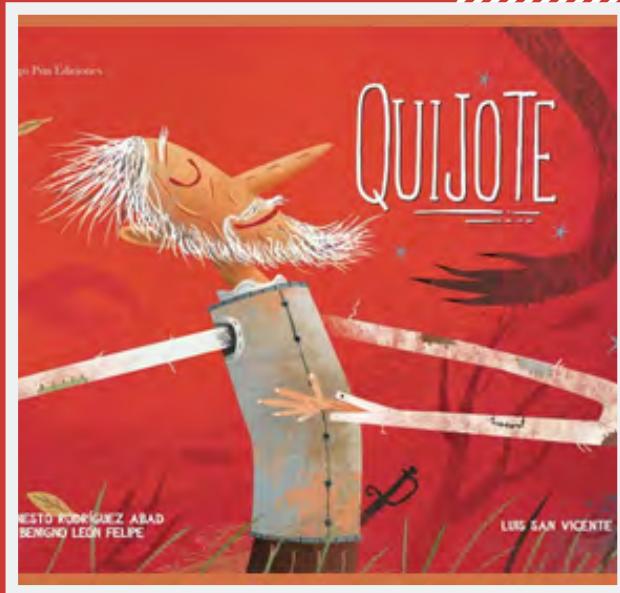


Carroll, Lewis (2016). Alicia en el País de las maravillas. Ilustrado por Benjamin Lacombe. Zaragoza: Editorial Edelvives.

original

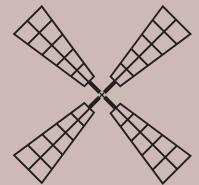


¿Qué tendrían que leer les niños y adolescentes?, ¿cómo hacerles parte del universo de signos que maneja la literatura, cómo facilitar su acceso a ella?, ¿qué libro debería estar a la mano de todes elles? La adaptación ilustrada del Quijote de Diego Pun Ediciones parece prender una luz purpúrea en el horizonte, que anuncia la respuesta a estos interrogantes: ¿qué mejor que una edición del mayor clásico en la historia de la narrativa?



Ernesto Rodríguez Abad y Benigno León Felipe, (2017). Quijote. Canarias: Diego Pun Ediciones

universidad



El Señor Mock, presidente de un país ficticio, anuncia haber sido atacado por una babirusa y eso genera pánico en la población al mismo tiempo que lo habilita para invadir naciones aledañas. Mientras que el texto nos aporta una versión de los hechos en las ilustraciones es posible advertir un relato diferente. La babirusa atómica (2016) nos permite ingresar al aula el debate por el manejo de los medios de comunicación, el discurso político y conversar sobre nuestro rol como ciudadanos activos y comprometidos.



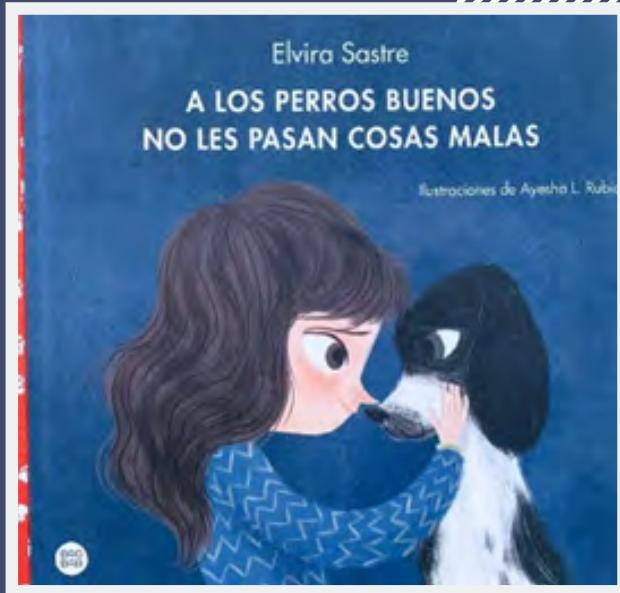
Areta, Joaquín y Ledesma, Magui (2016). *La babirusa atómica*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

escuela



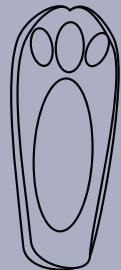
Vanina Gerez

Este libro nace como poema tras la muerte de Tango, la mascota de Elvira. Ayesha Rubio lo convierte en un libro álbum infantil con imágenes que hacen cobrar vida al poema. Considero que en él se fusiona perfectamente lo poético con lo visual ya que las ilustraciones enfatizan la referencia poética sobre el vínculo entre la poeta y su perro, a la vez que permiten dar universalidad al relato y hacer que tanto niños como adultos nos emocionemos al leerlo.



Sastre, Elvira (2019) A los perros buenos no les pasan cosas malas. Barcelona: Planeta.

poético

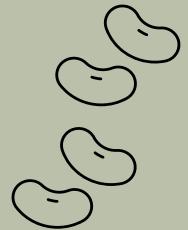


El texto se presenta como la reescritura del cuento infantil Caperucita roja, lo podemos reconocer por símbolos típicos del mismo como la presencia de un bosque lleno de peligros, por el objetivo de llegar a la casa de la abuelita y por la campera roja, pero, sin embargo, los cambios resultan más interesantes. El protagonista es un nene que se despierta y su papá no está, la casa se encuentra llena de silencio. Asimismo, la caminata por el bosque permite repensar diversos cuentos infantiles como Jack y las habichuelas mágicas o Hansel y Gretel donde se pone en primer plano el sufrimiento de los personajes por el hambre que tienen o la ausencia de sus padres. Vemos que, este clásico se revaloriza ya que plantea desde el texto y la imagen una situación común a varios chicos y los invita a visitar el bosque, es decir, el camino oscuro, peligroso, lleno de miedos, desde una perspectiva diferente.

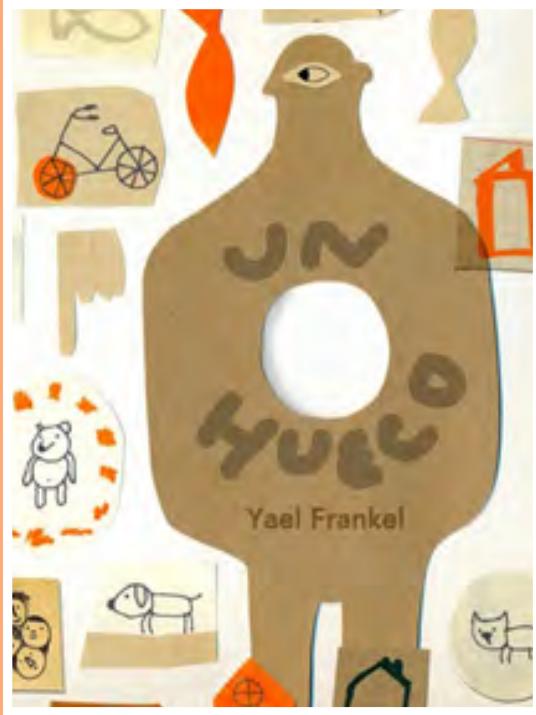


Browne, Anthony (2004) En el bosque. México: Fondo de cultura económica.

clásico

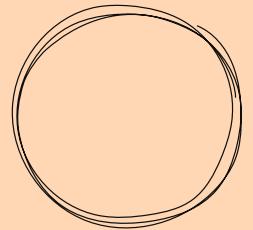


Hablar de la pérdida, de la muerte, siempre se trató de un tema tabú: ¿Tienen la edad para comprender las dimensiones de la vida, la muerte, la pérdida y la tristeza que conlleva esta última? No obstante, es imprescindible que los niños y adolescentes se acerquen a una problemática vital como lo es la angustia y el abatimiento que conlleva la defunción y/o desaparición de un ser querido. Considero que Un hueco es capaz de hacernos confrontar nuestras propias experiencias. La metáfora del hueco resulta preponderante para poder transmitir esta falta, este vacío, que sobrelleva aceptar nuestras propias conmociones y realidades en torno a la muerte y a la aflicción que nos queda y cómo podemos sobrellevarla.

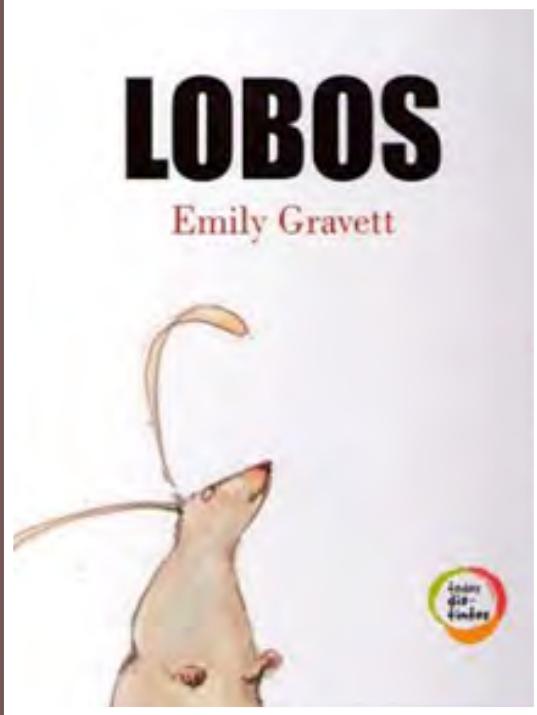


Frankel, Yael (2015). Un hueco. Ciudad de Buenos Aires: Calibrosopio.

tabú



Este libro cuenta la particular historia de un conejo que saca de la biblioteca de su pueblo un texto que tiene como temática central a los lobos. A medida que el pequeño animal va leyendo, parece que la figura siniestra de la bestia feroz empieza a cobrar vida y a abandonar las páginas del libro para convertirse en una verdadera amenaza. Mediante el recurso de la metaficción, la autora convierte al conejo tanto en lector como protagonista principal de su historia. A su vez, hace constantes alusiones al carácter ficcional de la obra e incluso añade un final alternativo para los lectores más susceptibles, logrando explicar de manera didáctica el concepto de texto de ficción.

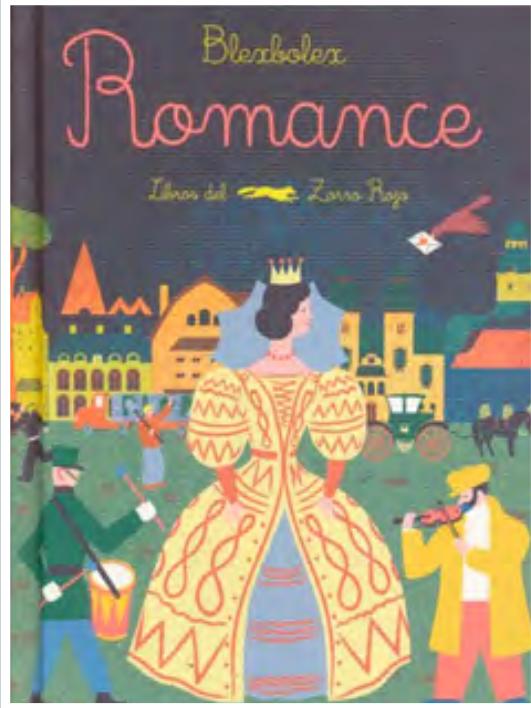


Gravett, Emily (2011).
Lobos. San Isidro,
Argentina: Macmillan.

alusiones



Crecer implica conocer y los niños sienten curiosidad por un mundo que con el tiempo se hace más grande. El camino de todos los días se vuelve una aventura porque siempre se puede descubrir algo nuevo. En forma de secuencias, Romance es un libro que propone una visión del mundo construida desde los ojos de un niño que logra enriquecer un mismo trayecto cada vez que lo transita. La escuela como punto de partida y la casa como punto de llegada ¿y en el recorrido? No hay una respuesta porque, tal como en un romance, la historia siempre habita en quien la cuenta.



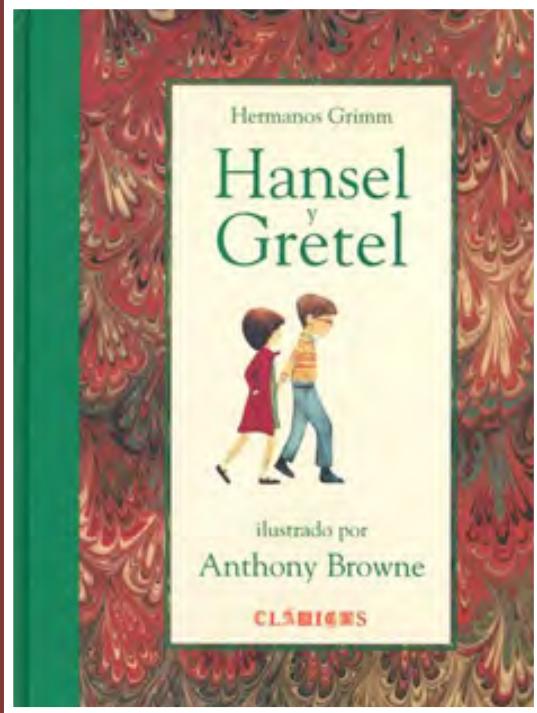
Blexbolex (2013).
Romance. Barcelona:
Libros del Zorro Rojo.

niños



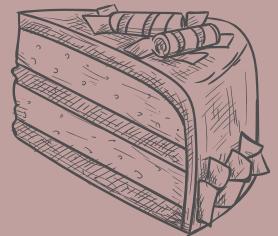
Carla Tano

La clásica historia de Hansel y Gretel con las ilustraciones de Anthony Browne se resignifica y da al lector la posibilidad de ubicarla en un contexto diferente, más actual. Este texto permite un acercamiento a la obra de los Hermanos Grimm, a la vez que genera un espacio donde la interpretación individual de los alumnos es válida y no se agota el contenido desde un único punto de vista.



Hnos. Grimm y Anthony Browne (2004). Hansel y Gretel. México: Fondo de cultura económica.

original



Una gran historia de vaqueros es un libro álbum que desde la primera página hasta la última nos hace sonreír con sus referencias, inteligentes y divertidas, al mundo de los cowboys, protagonizado por un monito que, a diferencia de aquellos, dista mucho de tener cara de malo, dientes amarillos y, por supuesto, de dar mucho miedo.

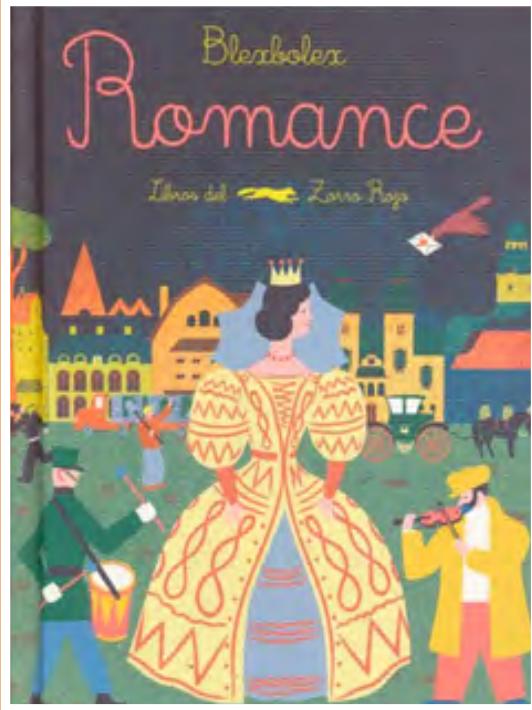


Perret, Delphine (2019).
Una gran historia de
vaqueros. Buenos Aires:
Editorial Limonero.

lector

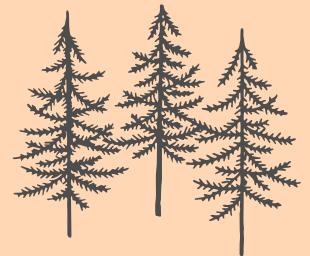


Hay una tristeza inmensa en las cosas que nos rodean. Hay soledad. Hay hastío. Somos una mirada que atraviesa el mundo a vuelo de pájaro, cargándonos, pesándonos y estorbándonos a nosotros mismos, auto-censurados de placeres. Rutina es una palabra corta... y sin embargo, si pudiéramos despegar los párpados un momento, tras atravesar una luz cegadora (no temamos), podríamos felizmente observar que, en cada recoveco de nuestros trayectos comunes, hay un tesoro, una aventura, un misterio, un romance esperando a ser descubierto. Miremos, ¡miremos!



Blexbolex (2013).
Romance. Barcelona:
Libros del Zorro Rojo.

universidad



LIBRO ÁLBUM

**PRIMERA
PERSONA**

unidad 5

Durante el acercamiento a la literatura para niños se problematizaron las concepciones y/o prejuicios que como adultos tenemos sobre la infancia, y sobre la literatura pensada para esa etapa. En particular, el descubrimiento de los libros álbum como una parte significativa del área de literatura para niños, nos colocó por primera vez durante el seminario ante textos que nos exigían lecturas más allá del nivel textual, es decir, buscar en las imágenes pictóricas tantos o más significados (según el tipo de libro) que en las palabras.

Gracias a la brevedad de los libros álbum en general pudimos descubrir durante las clases, de forma íntegra y no ejemplos de imágenes o citas aisladas, una gran variedad de autores y títulos que nos dieron un buen panorama de lo que se produce en el campo y la flexibilidad del género.

Un ejemplo de la variedad de textos con los que pudimos trabajar es la actividad de cierre de unidad: El álbum de álbumes, un álbum donde pegar figuritas de una selección de libros respetando la categorización de Carlos Silveyra y algunos agregados por la docente. Para lograr esta actividad nos dedicamos casi exclusivamente durante la clase a leer y ver libros álbum, para luego discutir sobre la capacidad que tenían algunos títulos de estar en más de una categoría, la posibilidad de trabajarlos en el aula, las temáticas difíciles que presentaban, etc. Poder pensar en la combinación del texto con la imagen para crear nuevos significados creemos que es una excelente herramienta que llamaría la atención de los chicos. Las clases que tuvimos sobre el tema nos permitieron adentrarnos en el mundo de los libro-álbum y tener una visión amplia de este tipo de género. Sostenemos que brindarle importancia a nuevos sistemas semiológicos, como es la imagen para la literatura, nos pueden llevar a caminos impensados y enriquecer, de varias formas, la lectura.

**JUANA ETCHART
LUCÍA ALIX**

**LOS GÉNEROS Y
PORTADORES DEL
UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES
DIDÁCTICAS**

Los géneros y portadores del universo digital

Apropiaciones didácticas

Claudia M. Segretin

En el marco del presente seminario, el eje 6 propuso un recorrido teórico práctico en relación con el entorno digital, sus portadores, los géneros emergentes y los nuevos modos de realización de los géneros literarios y no literarios tradicionales, a partir de ciertos desplazamientos, cruces y operaciones de transtextualidad.

Complementariamente, este eje de trabajo se concibió como una invitación a pensar y explorar posibles apropiaciones didácticas en el contexto de la escuela secundaria.

Con este propósito, el recorrido comenzó dando cuenta de los cambios más significativos que se han producido en las prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura, conversación) en general y en las de los jóvenes en particular, a partir del desarrollo y la propagación de las TIC como nuevo entorno cognoscitivo que, por naturalizado y naturalizante, dificulta su objetivación y comprensión (Segretin, 2016).

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

Desde la convicción de su productividad en la formación del profesorado y, en este contexto, para pensar en la lectura y la escritura escolares, se relevaron nociones centrales de la comprensión del medio como son la ubicuidad, la multimodalidad, la hipertextualidad (Cano y Magadán, 2014). Adicionalmente se propuso a los y las cursantes pensar en los géneros que conjugan características de la lengua oral y de la lengua escrita y se realizaron micro actividades con los mismos tendientes a reconocer oportunidades de reflexión sobre el lenguaje, a partir del uso. En el mismo sentido, desde el trabajo colaborativo en línea (Google drive) sobre pequeños ejercicios de escritura de invención y su posterior publicación (Padlet), se identificaron los cambios en las dimensiones composicional, discursiva y pragmática de la escritura, el nuevo escenario retórico (Cassany, 2000; 2008) y sus consecuencias respecto de la enseñanza de la escritura. Así, la colaboración, la conformación de comunidades, la no linealidad, el bajo costo, la hipertextualidad proactiva, la referenciabilidad de las palabras, el copiar/compartir son características centrales de la escritura y la lectura en este entorno que fueron examinadas y puestas bajo la lupa como posibles aliadas del trabajo escolar con las prácticas sociales del lenguaje.

Para poder pensar en la producción de escrituras auténticas con destinatarios reales, que recuperen prácticas vernáculas e intereses de los y las jóvenes desde el

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

contexto escolar, se invitó a relevar la construcción colaborativa que se produce al interior de la web 2.0 mediante videos caseros, perfiles en las redes, fuentes informativas digitales alternativas, fanzines, transmisiones radiales y la acción de youtubers, bloggers, gammers, booktubers, grupos de whatsapp y un abultado etcétera que constituyen un entramado semiótico complejo y denso. Y, dado lo auspicioso de dotar las tareas de escritura que se gestan en la escuela de espacios jerarquizados de socialización y de espacios de publicación auténticos, se analizaron experiencias de aula y consignas inspiradas en el escribir, editar y publicar en el entorno digital 2.0 a partir de redes sociales verticales, horizontales, bitácoras, híbridos como Whatsapp (entre la mensajería instantánea y las redes sociales) y pizarras digitales.

Un tratamiento particularmente extendido mereció la literatura digital y su diferenciación de la literatura digitalizada (Cantamutto, 2014). Así, se exploraron recursos específicamente creados para la producción poética disponibles en línea, y también se trabajó a partir de consignas y experiencias que promueven la escritura poética y de invención literaria desde la apropiación de aplicaciones, portadores y géneros no creados para este fin (Arias, González López Ledesma, 2018; Bibbó, 2018; Brina, Manresa y Margallo, 2016; Siro, Broide y Maidana, 2016). En esta línea se inscribieron dos de las actividades propuestas por este eje a los y las participantes del

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

seminario que se compartirán aquí: 1) una entrada para el blog *Exonario* (Exonario, s/f) o un microrrelato a partir de entradas preexistentes y 2) el Poema predictivo. En el primer caso, se analizó y utilizó una bitácora (Blogger) ya disponible en línea y se invitó a escribir "*a la manera de*" y/o a producir un microrrelato. En el segundo caso, experimentando la referenciabilidad de las palabras en el buscador Google como base y ciertos procedimientos retóricos canónicos de la poesía, se produjeron poemas experimentales:

En el cruce entre automatización, imaginario político-cultural y criterio estético del poeta se da forma a una selección en la que tallan tanto los resultados que ofrece el algoritmo como la valoración del poeta para optar por el término base de referenciabilidad y para hacer un juicio estético de esos resultados. (Brina, p.24)

Respecto de la inclusión de TIC para trabajar con la literatura en la escuela secundaria, se cursó una invitación a estudiantes del profesorado que -en el marco de la Didáctica Específica- recientemente habían incorporado a sus proyectos de prácticas el uso de tecnología. Los y las visitantes aportaron el relato experiencial de los problemas a considerar y de las ventajas de dichas integraciones. De este modo, el estudiantado accedió a producciones auténticas de booktrailers, blogs de reseñas tradicionales, reseñas audiovisuales a la manera de "*Te lo resumo así nomás*"

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

difundidas mediante la red social *Instagram*, códigos QR generados por los y las estudiantes de una escuela secundaria para intervenir los ejemplares de la biblioteca escolar aportando las reseñas producidas, con la coordinación de un profesor practicante.

Finalmente, el recorrido del eje debió incorporar algunas consideraciones acerca de la necesaria alfabetización digital, complementaria de las alfabetizaciones tradicional y funcional en la escuela. Una reflexión sobre las tareas que demanda el hacer un aporte específico desde nuestro campo en el trabajo con los y las nativos/as digitales en la escuela secundaria. Selección, organización y jerarquización de la información, lectura crítica de los medios, seguridad, permisos, privacidad, normas de etiqueta, citación de recursos digitales, uso de géneros que no forman parte de sus prácticas extraescolares (como el correo electrónico) y familiarización con las tecnologías digitales de la escritura (procesadores de texto, edición y ayudas en línea) son contenidos concurrentes de la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje y de la literatura.

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

PROPUESTA 1

ACTIVIDADES

1° Presentación del Blog Exonario. Exploración en línea

2° Delimitación del género *Entrada de exonario*

3° Producción colaborativa en parejas de escritura en línea durante una semana (con invitación a la docente) y posterior publicación en pizarra digital.

CONSIGNA

A) Escribir un microrrelato en el que aparezcan algunos de los objetos, acciones, personas definidos en el exonario en situaciones que reflejen sus características, su definición de manera implícita.

B) Inventar una nueva palabra y escribir la nueva entrada del Exonario.

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

PROPUESTA 2

POEMA PREDICTIVO (EN PAREJAS DE ESCRITURA)

Utilizando la OPCIÓN de búsqueda de Google (y posteriormente el remixado, el ordenamiento en versos y estrofas, la aliteración, entre otros recursos) y a partir de alguna de las siguientes entradas, escribir un poema predictivo. Publicarlo en la pizarra digital.

No mendigues...

Cuando...

Si te digo...

Me agota...

Palabras...

El futuro...

Me siento...

Silencios... (que)

Quién es...

Aunque...

Siempre que...

Hay días... (variación Claudia Deglioumini)

Me gusta cuando... (variación Neruda)

Si vos querés... (variación canción de campaña electoral)

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

Referencias bibliográficas

Arias, C; González López Ledesma, A. (2018) “La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler”. En *El toldo de Astier*. Año 9, Nro.16, abril de 2018. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/MArias-González.pdf>

Bibbó, M. “La lectura en tiempos de Facebook.” En *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 3; Nº. 6, junio de 2018. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2764/2791>

Brina, M (2016) “De arte, tecnología y un nuevo tipo de lector. Transmedialidad, poesía digital y ficciones interactivas.” En *Revista Luthor*, Nro.28, mayo de 2016. Disponible en: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article145>

Broide, M., Maidana, J. y Siro, A.M. Lengua, Literatura y TIC en Secundaria. Escenas, voces, ideas, preguntas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Año 2, Vol. 2, N°3, diciembre 2016. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1984>

(p.16-50)

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

- Cano, F. y Magadán, C. (2014). Clase 1. Más allá de lo oral y de lo escrito... la multimodalidad. Propuesta Educativa II. Lengua y Literatura. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. MECyT.
- Cantamutto, L. (2014). Literatura digital, escritura 2.0: las pantallas en el aula. En: Cantamutto, L. y Negrin, M. (Coord.) (2014) Palabras contra el viento. Literatura bahiense en las escuelas. Bahía Blanca: Ediuns.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En: Lectura y Vida, 21/4, pp. 2-11. [en línea] [Consulta: 2014, Febrero, 18]. Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/futuro_ensenanza_composicion_cassany.pdf
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. En CEE Participación Educativa, 9, noviembre 2008, pp. 53-71
- Manresa M., Margallo, A.M. Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.* Año 2, Vol. 2, N°3, diciembre 2016. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1985> (p.51-69)
- Mux, J. Exonario. Definiciones y términos que no figuran en el diccionario. Recuperado de: <http://exonario.blogspot.com/>

UNIDAD 6. LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS
| Claudia Marcela Segretin

Segretin, C. (diciembre, 2016). Vida cotidiana, lectura, escritura y conversación en red. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Año 2, Vol. 2, N°3, diciembre 2016. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1983>

pizarr@ digital



**UNIDAD 6: LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL UNIVERSO DIGITAL.
APROPIACIONES DIDÁCTICAS**

PIZARRA DIGITAL DE LA PROPUESTA 1*



https://padlet.com/c_segretin/42www79kw4

* Dado que se trata de textualidades producidas de forma digital se reproducen en este libro los enlaces a los sitios web donde los textos se encuentran publicados.

PIZARRA DIGITAL DE LA PROPUESTA 2



https://padlet.com/c_segretin/p37ehfk57u

**LOS GÉNEROS Y PORTADORES DEL
UNIVERSO DIGITAL
APROPIACIONES DIDÁCTICAS**

**PRIMERA
PERSONA**

unidad 6

Las actividades fueron recibidas de manera positiva por las y los estudiantes. En el caso de la propuesta a partir de lo trabajado en clase con el Exonario, consideramos que las consignas visibilizaban conceptos teóricos presentados previamente, como por ejemplo la literatura digital, y a su vez permitían poner en práctica la escritura creativa, siendo este un recurso sumamente utilizado en el aula. Se recurrió al drive como herramienta principal para abordar el proceso de creación de un microrrelato con palabras extraídas del blog y/o una nueva entrada del Exonario, lo que permitió realizar un seguimiento de dicha actividad por parte de la profesora y, de esta manera, articular el trabajo entre docente y estudiantes, y entre literatura y tecnología. Por otra parte, la tarea de escritura del poema predictivo fue recibida con sorpresa por quienes desconocían el recurso de google para llevar a cabo una creación literaria. Esto nos permitió pensar en distintas herramientas del universo digital paratrabajar en el aula con las alumnas y los alumnos.

Ambas actividades presentaron un desafío tanto en lo respectivo a los saberes lingüísticos, como creativos y digitales, porque permitieron visibilizar los distintos portadores que pueden entrar en escena al momento de trabajar con la literatura y la tecnología en el aula. Consideramos que ambas consignas estuvieron bien planteadas ya que son posibles de realizar desde cualquier dispositivo tecnológico y aprovechando que la mayoría de las y los estudiantes poseen amplio conocimiento por ser nativos digitales, siendo una motivación al momento de realizar las actividades.

**MARÍA PÍA DIP
VANINA GERREZ**

UNIDAD 7

DE LA LITERATURA AL CINE

VÍCTOR CONENNA

Cine y literatura en el aula

Víctor Conenna

A fines del siglo XIX el ser humano logra una antigua y ansiada pretensión: reproducir imágenes en movimiento. Durante muchos años se había experimentado en tal sentido, tanto en Estados Unidos como en varios países de Europa, con diversos resultados: en 1889 Thomas Alva Edison patenta el *kinetoscopio*, un dispositivo que reproducía imágenes en movimiento para un solo espectador, pero son los hermanos Auguste y Louis Lumière quienes en febrero de 1895 registran la patente del *cinematógrafo*, primer mecanismo apto para proyectar ya a un público masivo – superando a la percepción individual del nuevo medio-. Los relatos iniciáticos eran, en su mayoría, registros filmicos documentales de breve duración y pequeños gags de tono humorístico, con un sentido puramente visual. Ya hacia fines de siglo XIX y comienzos del XX el creciente público empieza de algún modo a reclamar relatos más extensos y, por lo tanto, una mayor complejidad narrativa. En los Estados Unidos surge el cine De Edwin Porter, pionero en la construcción narrativa secuencial, quien, junto a David Griffith, son los primeros en elaborar una concatenación de las acciones en la

trama, un contar que va más allá de la simple *tomas de vista* –como se conocen a las primeras cintas de los Lumiere, que se *resolvían* en un solo plano-. El cine posa su mirada sobre la literatura (que hacía más de 6000 años venía contando historias), toma sus relatos y los somete a sus cánones.

A 124 años del nacimiento del cine su relación con la literatura sigue siendo fecunda: todos los géneros literarios, con mayor o menor éxito, fueron llevados a la pantalla cinematográfica, un gran número de los filmes considerados clásicos están basados en textos literarios y, a su vez, grandes clásicos de la literatura fueron versionados y re versionados por el cine y la mayoría de los considerados “grandes realizadores” alguna vez dirigió películas a partir de un texto literario. Además, la literatura sigue proveyendo de argumentos que el cine reelabora en producciones que van más allá de la simple transposición de la obra literaria: precuelas y secuelas, parodias, biografías de escritores, recreación de procesos de escritura, apropiación de personajes, marcos o climas literarios para producir una nueva resonancia, etc.

En este sentido, focalizados en una mirada retrospectiva sobre la literatura y el cine, la discusión acerca de las obras literarias que han sido transpuestas a la pantalla grande resulta siempre fructífera y posibilita numerosas modalidades de análisis centradas en el cruce existente entre ambos discursos. Desde esta perspectiva es que consideramos la *escritura para cine* como instrumento de producción textual que

revitaliza el afán por contar historias y posibilita, en virtud de determinadas características temáticas, técnicas y estéticas, ampliar los marcos genéricos de la literatura. Nuestra propuesta se divide en dos partes, la primera de ellas, de carácter analítico, se articula en tres ejes:

- Discusión acerca de las nociones de transposición y adaptación. Afinidades, alejamientos y resignificaciones.
- Visionado y observación crítica de material audiovisual basado en textos literarios.
- Análisis de la especificidad del lenguaje cinematográfico en cortometrajes y escenas de películas.

El abordaje de esta primera parte se realiza a partir de la revisión de breves textos literarios que hayan sido adaptados al cine. La dinámica consiste en la lectura de dichos textos y la proyección de los respectivos films o fragmentos representativos; nuestra intervención busca producir una reflexión de parte de los estudiantes que lleve al enriquecimiento de su percepción de estos dos sistemas de signos, a ver sus puntos de convergencia y divergencia, y en una segunda instancia que posibilite una discusión al respecto.

La segunda parte constituye un enfoque teórico-práctico sobre la clasificación general del guion, de su proceso de construcción y su valor en la narrativa audiovisual.

Dado que el conocimiento del arte del guion implica cierto dominio de la *materia prima* de todo relato (dominio que los estudiantes de la carrera de Letras ya poseen) hacemos énfasis en que esto no es suficiente, ya que nos encontramos frente a un tipo de texto que tiene su propia lógica, procedimientos y estructura, un texto de carácter efímero o provisorio que es pensado para ser *visto y oído*, para ser representado y, finalmente, desechado. Atendiendo estos presupuestos básicos, se ofrecen nociones esenciales de producción audiovisual y se pondera el guion como parte fundamental de la fase de pre-producción (sin la cual no es posible el rodaje) especificando cómo es la estructura del guion y cuáles son sus etapas, distinguiendo una idea original de una adaptación y observando la importancia de la elaboración del argumento, la construcción del perfil de los personajes y el desarrollo de la acción. Se presentan entonces una serie de pautas para estimular la creatividad desde el concepto de la dramaturgia audiovisual, desde la construcción formal de escenas y secuencias y considerando la condición mimética propia del guion (diseño de acciones desde la imagen y el sonido). Se parte desde las premisas más elementales de una idea, para pasar a su desarrollo posterior y destino final como guion literario de un cortometraje. Por último, el trabajo integrador consiste en la producción escrita de un guion cinematográfico a partir de la lectura y análisis de un relato breve de Marco Denevi.

PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN GUIÓN CINEMATográfico

1. Leer y analizar "Cuento de horror" de Marco Denevi, prestando especial atención al argumento, los núcleos narrativos y la configuración de los personajes.
2. Observar las posibilidades de transposición.
3. Desarrollar un guion literario completo para un cortometraje de no menos de 5 minutos.

"CUENTO DE HORROR" DE MARCO DENEVI

La señora Smithson, de Londres (estas historias siempre ocurren entre ingleses) resolvió matar a su marido, no por nada sino porque estaba harta de él después de cincuenta años de matrimonio. Se lo dijo:

—Thaddeus, voy a matarte.

—Bromeas, Euphemia —se rió el infeliz.

—¿Cuándo he bromeado yo?

—Nunca, es verdad.

—¿Por qué habría de bromear ahora y justamente en un asunto tan serio?

—¿Y cómo me matarás? —siguió riendo Thaddeus Smithson.

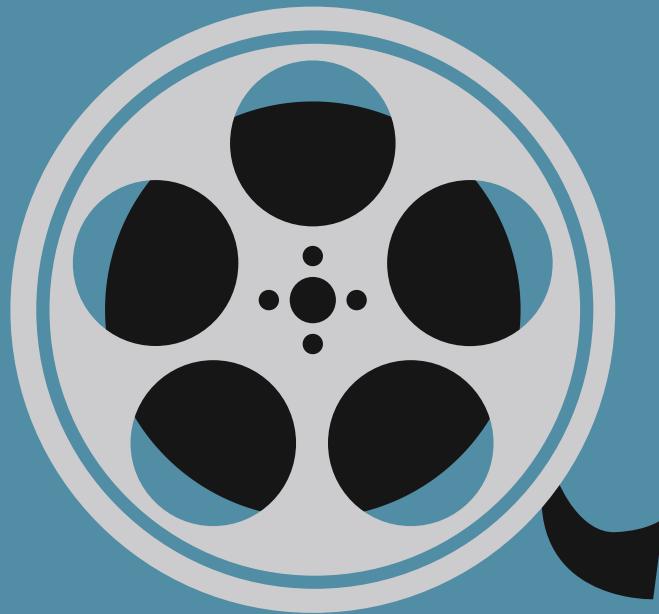
—Todavía no lo sé. Quizá poniéndote todos los días una pequeña dosis de arsénico en la comida. Quizás aflojando una pieza en el motor del automóvil. O te haré rodar por la escalera, aprovecharé cuando estés dormido para aplastarte el cráneo con un candelabro de plata, conectaré a la bañera un cable de electricidad. Ya veremos.

El señor Smithson comprendió que su mujer no bromeaba. Perdió el sueño y el apetito. Enfermó del corazón, del sistema nervioso y de la cabeza. Seis meses después falleció. Euphemia Smithson, que era una mujer piadosa, le agradeció a Dios haberla librado de ser una asesina.

Referencias bibliográficas

Denevi, M. (2004). Cuento de Horror. *Leer por leer. Lectura para estudiantes 2*. Bs. As.: Eudeba. P.88.

producción escrita de un guion cinematográfico



GUIÓN CINEMATográfico
SUGESTIÓN
(ADAPTACIÓN de "CUENTO DE HORROR" DE
Marco Denevi)

Lucía Alix
Carla Tano
Victoria Gil Gaertner

ESCENA 1

ESCALERA DE LA CASA - INTERIOR - DÍA

Se ven las fotos del matrimonio ubicadas a lo largo de la escalera en orden cronológico desde 1970 (fotos analógicas) hasta la fiesta de las bodas de oro en portarretrato digital. La más vieja de las fotos muestra a la pareja feliz en un concierto de Sex Pistols. En la última se la ve a EUPHEMIA inexpresiva.

ESCENA 2

COCINA - INTERIOR - DÍA.

THADDEUS y EUPHEMIA sentados en la mesa desayunando.

EUPHEMIA

(inexpresiva)

THADDEUS, voy a matarte

THADDEUS

(altanero y riendo)

Bromeas EUPHEMIA

EUPHEMIA

(desafiante)

¿Cuándo he bromeado yo?

THADDEUS

(mirándola por encima de los anteojos)

Nunca, es verdad.

EUPHEMIA

¿Por qué habría de bromear ahora y justamente en un asunto
tan serio?

THADDEUS

(burlón)

¿Y cómo me matarás?

EUPHEMIA

(indecisa)

Todavía no lo sé

ESCENA 3

LIVING - INTERIOR - DÍA

THADDEUS muerto en un sillón de dos cuerpos con espuma en la boca y EUPHEMIA a su lado bebiendo su té. En la mesa del centro se ve una bandeja con torta y una taza tirada en el piso.

EUPHEMIA

(OVER)

Quizá poniéndote todos los días una pequeña dosis de arsénico en la comida.

ESCENA 4

AUTO - EXTERIOR - DÍA

THADDEUS manejando, cuando llega a un semáforo en rojo intenta frenar y no funciona. Choca contra otro auto y vuelca.

EUPHEMIA

(OVER)

Quizás aflojando una pieza en el motor del automóvil.

ESCENA 5

ESCALERA - INTERIOR - NOCHE

THADDEUS al final de la escalera muerto.

EUPHEMIA

(OVER)

O te haré rodar por la escalera

ESCENA 6

BAÑO - INTERIOR - NOCHE

THADDEUS en la bañera electrocutándose. Se ve una afeitadora eléctrica flotando en el agua.

EUPHEMIA

(OVER)

Te electrocutaré mientras te bañas.

ESCENA 7

HABITACIÓN MATRIMONIAL - INTERIOR - NOCHE

THADDEUS muerto en la cama con la cara desfigurada. La cama y las paredes están salpicadas de sangre. Se ve el candelabro de plata en la mesa de luz ensangrentado.

EUPHEMIA

(OVER)

Aprovecharé cuando estés dormido para aplastarte el cráneo con un candelabro de plata.

ESCENA 8

COCINA - INTERIOR - DÍA

EUPHEMIA sentada en la mesa

EUPHEMIA

(tomando té, tranquila)

Ya veremos.

THADDEUS parece consternado. Levanta la mirada y detrás de su mujer ve la alacena y los frascos sin rotular. Baja la vista y mira su plato.

ESCENA 9

HABITACIÓN MATRIMONIAL - INTERIOR - MADRUGADA

EUPHEMIA durmiendo plácidamente y THADDEUS sentado con la mirada perdida y ojeroso.

ESCENA 10

GARAGE - INTERIOR - DÍA

THADDEUS tirado en el piso debajo del auto revisándolo.

ESCENA 11

BAÑO - INTERIOR - DÍA

THADDEUS entra al baño y antes de ingresar a la ducha pone el cerrojo de la puerta.

ESCENA 12

ESCALERA - INTERIOR - DÍA

THADDEUS deja que EUPHEMIA baje primero. La mira con desconfianza

ESCENA 13

PORCHE - EXTERIOR - DÍA

EUPHEMIA parada en la puerta de entrada y THADDEUS yéndose

EUPHEMIA

¿Hoy tampoco vas a usar el auto?

THADDEUS

Voy en autobús

ESCENA 14

COCINA - INTERIOR - NOCHE

EUPHEMIA y THADDEUS sentados en la mesa. EUPHEMIA come y THADDEUS mira su plato pensativo

EUPHEMIA

¿Hoy tampoco vas a cenar?

THADDEUS se sobresalta

THADDEUS

(Balbuceando)

No tengo hambre.

ESCENA 15

CONSULTORIO MÉDICO - INTERIOR - DÍA

MÉDICO

(Serio)

Sr. Smithson, sus análisis son preocupantes y su estado anímico también. Le recomiendo que descanse su mente cuanto antes.

THADDEUS lo mira seriamente, parece muy preocupado y asiente.

ESCENA 16

CASA- INTERIOR- NOCHE

EUPHEMIA le habla desde la escalera a THADDEUS. Él está sentado en el sillón mirando la tele.

EUPHEMIA

¿Hoy tampoco subís a dormir?

THADDEUS la mira fijamente y no responde. Vuelve a mirar a la tele.

ESCENA 17

CASA- INTERIOR - DÍA

EUPHEMIA baja la escalera en pijama mira a THADDEUS muerto en el sillón y sigue a la cocina a prepararse el desayuno. Toma el té tranquila y llama a emergencias por teléfono

EUPHEMIA

(Inexpresiva)

Buenos días, necesito una ambulancia. Mi marido no responde.

ESCENA 18

CASA- INTERIOR - DÍA

Reunión velatoria por la muerte de THADDEUS. Todos vestidos de luto.

EXTRA 1

(Mujer de 60 años)

Pobre EUPHEMIA está tan impactada que no puede ni llorar.

¡Qué cosa! Un día estamos y al otro no.

EXTRA 2

(Mujer de 60 años, parece compungida)

Parece mentira. Lo vi hace seis meses y estaba bárbaro.

¿Cómo puede ser que se muera de un infarto?

EUPHEMIA sentada en el sillón donde murió su marido,
tomando té. Sonriendo de forma casi imperceptible.

"CUENTO DE HORROR"
GUION CINEMATOGRAFICO
(ADAPTACIÓN del cuento homónimo de Marco
Denevi)

Matías Andión

ACTO 1

Escena 1. INT. COMEDOR DE CASA - NOCHE

EUGENIA y TADEO, un matrimonio anciano, toman mate mientras miran la televisión. TADEO pone cara de asco y aparta el mate de sí con un manotazo. El mate rueda por la mesa volcando yerba y EUGENIA mira a su cónyuge con los ojos desorbitados.

EUGENIA

¿Me podés decir qué hacés?

TADEO

Mil veces. Mil veces te dije que son como mucho cuatro, cuatro gotas de Chucker. Está intomable esto.

Nadie levanta el mate. Siguen mirando la televisión.

EUGENIA

(suspirando)

Un día de estos te voy a matar, Tadeo.

TADEO

No me jodas, querés.

EUGENIA

No te jodo, Tadeo. Un día de estos te voy a matar, porque me tenés harta.

TADEO

(riendo)

¿Y cómo me vas a matar? A ver...

EUGENIA

O te enveneno la comida, o te empujo por las escaleras, o te ahogo mientras dormís. Capaz te pegue un tiro por la espalda cuando estés descuidado, no sé. Sí, ahora que lo pienso sí: lo del tiro va a ser la solución más higiénica.

TADEO

(ahora más serio)

¿Y de dónde vas a sacar el arma, vos?

EUGENIA

¿Te pensás que no puedo? Mejor. Vos seguí riéndote, nomás.

EUGENIA y TADEO prosiguen, inexpresivos, mirando la televisión, abandonado ya el mate.

Escena 2. INT. HABITACIÓN DEL MATRIMONIO - NOCHE

EUGENIA y TADEO están recostados dándose las espaldas, con todas las luces apagadas. TADEO no puede conciliar

el sueño y se revuelve en la cama, inquieto.

Escena 3. INT. ESCALERAS DE LA CASA - DIA

TADEO se dispone a bajar las escaleras pero, al escuchar los pasos de su mujer detrás de él, se asusta y las baja sin dejar de mirar hacia atrás.

Escena 4. INT. COMEDOR - DIA

EUGENIA sirve el almuerzo a TADEO. TADEO mira el plato fijamente, con cara de temor. Luego de una buena cantidad de segundos, comienza a comer lentamente, con reticencia.

Escena 5. INT. COMEDOR - NOCHE

TADEO toma mate solo en la mesa del comedor. Está visiblemente nervioso, con profundas ojeras. Luego de una cantidad considerable de tiempo se escucha un fuerte portazo. TADEO se agarra el pecho y, volcando todo el contenido de la mesa, cae al suelo. EUGENIA atraviesa la puerta del comedor y lo observa durante unos segundos; luego le toma el pulso. EUGENIA vuelve a observarlo. Recupera el mate caído en el suelo y lo ceba mientras sigue mirando a TADEO, muerto. Toma tres mates y luego, lentamente, marca un

número en su teléfono celular.

EUGENIA

(luego de escuchar por unos segundos)

Sí, buenas noches. Quisiera pedir una ambulancia... Acabo de llegar y encontré a mi esposo tirado...

(la voz se quiebra, pero el rostro sigue impertérrito)

No sé qué hacer, pero creo que ya lleva un rato así...

GUIÓN CINEMATográfico
EL QUE AVISA NO TRAICIONA
(ADAPTACIÓN de "CUENTO DE HORROR" DE
Marco Denevi)

María Pia Dip

Vanina Gerez

ESCENA 1. COCINA DE LA VIVIENDA. INTERIOR. DÍA.

EUGENIA, pensativa, toma mate con la mirada fija en la puerta de entrada.

ESCENA 2. IGLESIA. EXTERIOR. NOCHE.

EUGENIA Y TADEO JÓVENES, Salen de la iglesia sonrientes y de la mano. EXTRAS se acercan a saludarlos.

EUGENIA (OVER)

Parecía todo tan perfecto en aquel tiempo.

ESCENA 3. CINE, INTERIOR. NOCHE.

EUGENIA Y TADEO JÓVENES, ven una película. Se miran y sonríen. EXTRAS espectadores.

EUGENIA (OVER)

El tiempo se detenía cuando estábamos juntos..

ESCENA 4. CINE. EXTERIOR. NOCHE.

EUGENIA Y TADEO JÓVENES salen del cine abrazados. Se ríen.
EXTRAS también salen del cine.

EUGENIA (OVER)

Compartíamos gustos, risas cómplices...

ESCENA 5. PLAYA. EXTERIOR. NOCHE.

EUGENIA Y TADEO JÓVENES, caminan de la mano por la orilla del mar. Pasa un perro y les ladra.

EUGENIA (OVER)

Charlas interminables. Todo era amor y felicidad.

ESCENA 6. COCINA DE LA VIVIENDA. INTERIOR. DÍA.

EUGENIA chupa la bombilla y apoya el mate sobre el mantel.

EUGENIA (OVER)

Pero lo bueno... tiene fecha de caducidad.

ESCENA 7. HABITACIÓN. INTERIOR. NOCHE.

EUGENIA Y TADEO acostados en la cama. TADEO ronca, gira sobre la cama, agarra las mantas y destapa a EUGENIA. EUGENIA mira el techo y suspira, con el ceño fruncido.

EUGENIA (OVER)

Por la noche, el frío me despertaba y se sucedían largas horas de insomnio viéndolo a él, dormido plácidamente, abrigado al calor de las mantas.

ESCENA8. CUARTO DE BAÑO. INTERIOR. DÍA.

TADEO sale del baño, envuelto en una toalla. EUGENIA entra al baño, ve la ropa esparcida, el espejo y los azulejos mojados, y se queja.

EUGENIA (OVER)

Todos los días, el ritual de baño era motivo de disputa, parecía no entender las reglas mínimas de convivencia.

ESCENA 9. LIVING. INTERIOR. NOCHE.

TADEO mira un partido de fútbol. EUGENIA parece aburrida.

EUGENIA (OVER)

Cada fin de semana moverlo del sillón e intentar sacarlo de casa era un calvario.

ESCENA 10. CINE. INTERIOR. NOCHE.

EUGENIA está en el cine, come pochoclos. Mira a su alrededor con cara de tristeza. EXTRAS en pareja.

EUGENIA (OVER)

Terminaba los domingos por la noche sola, sin compartir nada con quien hasta hacía un tiempo había sido mi gran compañero y con el cual había sido tan feliz.

ESCENA 11. COCINA DE LA VIVIENDA. INTERIOR DÍA.

EUGENIA toma mate. Se abre la puerta y entra TADEO. Su aspecto parece descuidado.

EUGENIA

(a penas lo ve entrar)

Voy a matarte

TADEO

(sorprendido)

¿Qué decís?

EUGENIA

Que voy a matarte...

TADEO

(riéndose)

Si no matás ni a un mosquito vos...

EUGENIA

(seria)

¿Te pensás que es un chiste? ¿Desde cuándo hago chistes yo?

TADEO

Nunca, es verdad.

EUGENIA

Entonces ¿Por qué te estaría haciendo un chiste ahora?

TADEO

¿Qué le pusiste al mate?

EUGENIA

Vamos a ver hasta cuánto te dura la risa

TADEO

(riendo mientras se sienta en una silla)

A ver, ¿y cómo me vas a matar?

EUGENIA

(pensativa)

Todavía no lo sé. Quizás...

ESCENA 12. COMEDOR DE LA VIVIENDA. INTERIOR. DÍA.

TADEO está sentado en una silla junto a la mesa. EUGENIA coloca un plato de comida delante de TADEO, sobre la mesa, y lo mira fijamente. TADEO come y EUGENIA sonríe maliciosamente, luego de cada bocado.

EUGENIA (OVER)

Poniéndote una pequeña dosis de pescado procesado en cada comida y esperando que un día se te cierre por completo la glotis.

ESCENA 13. ENTRADA DE LA VIVIENDA. EXTERIOR DÍA.

EUGENIA recostada debajo de un auto, con herramientas. Caen piezas al piso. EUGENIA las mira y sonríe maliciosamente.

EUGENIA (OVER)

O aflojando alguna pieza del auto mientras mirás el partido el domingo.

ESCENA 14. HABITACIÓN INTERIOR DÍA.

TADEO duerme en la cama. EUGENIA se acerca a TADEO acariciando un palo de amasar lleno de harina.

EUGENIA (OVER)

Tal vez aprovecho tus ganas de comer tortas fritas y mientras dormís la siesta, a la espera de ellas, te aplasto el cráneo con el palo de amasar.

ESCENA 15. CUARTO DE BAÑO. INTERIOR. NOCHE.

TADEO duerme en la bañera, que está llena de espuma. EUGENIA aparece en cuclillas junto a la puerta. Enchufa una planchita de pelo, la agarra y mira hacia la bañera.

EUGENIA (OVER)

O simplemente conecto la planchita de pelo y te la tiro adentro de la bañera mientras disfrutás de tus sales de baño.

ESCENA 16. COCINA DE LA VIVIENDA. INTERIOR. DÍA.

EUGENIA mira fijamente a TADEO y sonríe. TADEO la escucha con cara de preocupación e inmóvil sobre la silla. EUGENIA toma la pava, vuelca agua sobre el mate y toma; parece relajada. TADEO se levanta de la silla y camina hacia el living.

EUGENIA

Ya veremos.

ESCENA 17. LIVING. INTERIOR. DÍA.

TADEO camina hacia el sillón y se recuesta sobre él. Mira el techo durante unos segundos, con cara de preocupación. Se da vuelta y progresivamente cierra los ojos.

ESCENA 18. HABITACIÓN, INTERIOR. NOCHE.

EUGENIA y TADEO están en la cama. EUGENIA duerme. TADEO da vueltas sobre la cama, con cara de preocupación.

VOZ EN OVER

Tadeo comprendió que Eugenia no bromeaba. Perdió el sueño...

ESCENA 19. COMEDOR DE LA VIVIENDA. COMEDOR. DÍA.

EUGENIA y TADEO están sentados junto a la mesa, enfrentados, con un plato de comida delante de cada uno. EUGENIA come. TADEO tiene el plato lleno de comida y juega con ella.

VOZ EN OVER

Y también el apetito.

ESCENA 20. CONSULTORIO MÉDICO. INTERIOR. DÍA.

TADEO está sentado sobre una camilla. MÉDICO lo ausculta, le toma la presión y le da una caja de pastillas.

VOZ EN OVER

Enfermó del corazón, del sistema nervioso y de la cabeza.

ESCENA 21. HABITACIÓN. INTERIOR. NOCHE.

TADEO está dentro de la cama. Toma una pastilla y deja un vaso de agua sobre la mesa de luz. Se recuesta y cierra los ojos.

VOZ EN OVER

Nada pudo calmarlo.

ESCENA 22. CEMENTERIO. EXTERIOR. NOCHE.

Una lápida tiene escrito su nombre.

VOZ EN OVER

Seis meses después, falleció.

ESCENA 23. LIVING INTERIOR. DÍA.

TADEO abre los ojos. Está recostado sobre el sillón. Se sienta. Mira a su alrededor. Se refriega los ojos. Aparece EUGENIA con el mate.

EUGENIA

(extendiéndole el mate a TADEO)

¿Te sentís bien? Estás pálido.

TADEO

(agarrando el mate)

Sí, amor, sí.

EUGENIA

Pero estás todo transpirado. ¿Seguro que estás bien?

TADEO

Tuve un sueño bastante raro, pero estoy bien. ¡Qué rico está el mate, amor!

EUGENIA

¿Qué te pasa ahora?

TADEO

(le devuelve el mate, se para y la abraza)

Estoy perfecto, amor... ¿Tenés ganas de salir, ir a tomar algo por ahí, hacer algo juntos? Dale, vamos, que el día no está para quedarnos encerrados. (Se dirige a la puerta de salida y la abre). Cambiate, te espero afuera. (Cierra la puerta)

EUGENIA

(Sonríe, menea la cabeza, se ceba un mate y lo toma)

El que avisa no traiciona...

"CUENTO DE HORROR"
GUION CINEMATOGRAFICO
(ADAPTACIÓN del cuento homónimo de Marco
Denevi)

Camila Alberola
Juana Etchart
Nicolás Andrade

1. EXTERIOR. PATIO - DÍA

THADDEUS corta el pasto del patio de su casa, hace una pausa para hurgarse la nariz y sacarse un moco que pega en la parte delantera de su pantalón.

2. INTERIOR. COCINA - DÍA

EUPHEMIA mira por la ventana que da al patio y observa a su marido. Parece pensativa.

EUPHEMIA

(OVER)

Quién me mandó a casarme con este impresentable. No sé cómo no les hice caso a las chicas del club, ¡tantas veces me dijeron que era la representación de la barbarie! Y yo, en cambio, tan civilizada y refinada durmiendo con un hombre que coloca su secreción nasal en sus vaqueros.

3. INTERIOR. LIVING COMEDOR - NOCHE

EUPHEMIA y THADDEUS comen en silencio en la mesa del living comedor. EUPHEMIA comienza a entablar una conversación.

EUPHEMIA

Thaddeus, voy a matarte.

THADDEUS

(Riéndose)

¿Me estás jodiendo? ¿Vos a mí? ¿Cómo, si no sabés usar un cuchillo ni para cortar un churrasco?

EUPHEMIA

(Seria)

¿Cuándo he bromeado yo? Además, una muerte no sólo puede realizarse con ese elemento cortante, existen otras alternativas.

THADDEUS

(Pensativo)

Últimamente andás tan chinchuda que ni chistes hacés.

EUPHEMIA

¿Por qué habría de bromear ahora y justamente en un asunto tan serio?

THADDEUS

¿Y cómo me vas a matar? ¿Tus amiguitas te van a ayudar?

EUPHEMIA

Vos reíte. Ya vamos a ver.

4. INTERIOR. DORMITORIO - NOCHE

THADDEUS se mueve en la cama, parece no poder conciliar el sueño.

THADDEUS

(OVER. Enojado)

Esta desagradecida me quiere matar nomás, después de laburar toda la vida para tenerla como una reina, así me lo devuelve. Pero diosito va a estar de mi lado, porque vio desde arriba todas las cosas que hice por esa yegua.

THADDEUS gira en la cama y observa a su esposa que duerme plácidamente.

THADDEUS

(OVER)

Además, a quién va a matar ésta. Como si fuera ayer recuerdo a su papá diciéndome que tenía que cuidarle a la nena porque era frágil. Si, tan frágil que ni las manos se moja para lavar los platos. Mucha delicadeza para las tareas de la casa, pero después come como lima nueva. ¡Ahhh, pero cuando vienen las del club comen verduritas!
¿Esta me va a matar a mí?

5. INTERIOR. DORMITORIO - NOCHE

Imaginación: THADDEUS despierta y ve a su esposa encima de él con maquinitas de afeitar en las manos.

THADDEUS

¡Pero, para! ¡Salí de acá, yegua!

EUPHEMIA

Haceme el favor de quedarte quieto. Quiero ponerle fin, de una vez todas, a este calvario en el que me encuentro hace tantos años.

THADDEUS

(Eufórico)

¡Estás loca, mujer!

6. INTERIOR. COCINA - DÍA

THADDEUS parece pensativo mientras se lleva una cuchara a la boca.

7. INTERIOR. COCINA - DÍA

Imaginación: EUPHEMIA toma un vaso de arsénico y lo vacía en el plato de sopa de su esposo mientras sonríe maliciosamente.

EUPHEMIA

(OVER)

¡Ya vas a ver, gaucho grosero! ¡Vas a ver de quién te burlaste!

8. INTERIOR. COCINA - DÍA

THADDEUS suelta la cuchara de sopa bruscamente.

9. EXTERIOR. PATIO - DÍA

THADDEUS recostado en una reposera en el patio de su casa se acaricia la panza y se desmaya.

10. INTERIOR. COCINA - DÍA

EUPHEMIA mira por la ventana que da al patio y sonríe.

GUIÓN CINEMATOGRAFICO

GUIÓN

(ADAPTACIÓN de "CUENTO DE HORROR" DE
Marco Denevi)

**María Emilia Martín Preisegger
Emilia Oriana Pozzoni**

ESCENA 1.DORMITORIO.INT.NOCHE

THADDEUS está en silla de ruedas, se mece mientras mira a su alrededor de forma frenética y paranoica.

ESCENA 2.COCINA. INT.DÍA.FB

THADDEUS y EUPHEMIA toman Earl Grey. Suena la radio. EUPHEMIA ovilla una madeja de hilo. Las paredes están decoradas con fotos familiares antiguas.

EUPHEMIA

(tranquila)

Euphemia le da un sorbo a su té

Thaddeus, voy a matarte

THADDEUS

(ríe) Bromeas, Euphemia

Thaddeus cambia la frecuencia de la radio
¿Podés callarte? ¡Quiero escuchar la radio!

EUPHEMIA

(comienza a colocar los puntos en la aguja
Deberías tomarme en serio)

En estos cincuenta años de matrimonio, no te he
dicho ni un solo chiste. ¿O sí?

THADDEUS

(suspira distraído)

Es verdad, no te caracterizas por tu sentido
del humor... Si hubiera sabido eso antes de
casarme...

EUPHEMIA

(sigue tejiendo) Entonces, ¿por qué dudas de
mí?

THADDEUS la mira fijamente y cambia de nuevo la frecuencia
de la radio

2.

ESCENA 3. PLAZA. EXT. DÍA. FB

THADDEUS y EUPHEMIA pasean por la plaza. Miran todo a su
alrededor. Hay árboles y flores. La plaza está ubicada
cerca de una avenida muy transitada.

EUPHEMIA

(señala las magnolias)

¡Qué lindas flores! Podríamos plantarlas en
nuestro jardín.

THADDEUS

(gritando)

¡Ya te dije que no, Euphemia!

¿Cuántas veces te tengo que decir lo mismo?
Parecería que estás sorda

EUPHEMIA

En vez de plantarlas en casa, podría
llevártelas al cementerio

THADDEUS

¡Otra vez insistiendo con lo mismo!

¿Estás senil?

EUPHEMIA

Relájate, Thaddeus, no llegó tu hora. Todavía
no elegí la forma adecuada de hacerlo

EUPHEMIA señala un árbol que está al costado del camino que ellos transitan

EUPHEMIA

Por ejemplo, podría colgarte de ese árbol.
Podría traerte de noche y, mientras nadie mira,
ataría una soga a tu cuello y vería como te
retuerces pidiéndome una ayuda que no voy a
darte

THADDEUS comienza a agitarse. Se sienta en un banco de la plaza. EUPHEMIA se sienta al lado de él y señala la avenida detrás de ellos

EUPHEMIA

O mejor aún, podría invitarte a dar un paseo y,
cuando estemos a punto de cruzar la calle, te
empujaría contra los autos. Más eficaz y más
doloroso.

THADDEUS la mira fijamente y se abanica con la mano.
EUPHEMIA ríe

(CONTINUED)

CONTINUED: 3.

EUPHEMIA

¿Qué pasa? ¿Ahora ya no vas a querer salir de casa?

THADDEUS

¡Vamos a casa! ¡Deja de delirar!

ESCENA 4.SUPERMERCADO. INT. DÍA. FB

THADDEUS y EUPHEMIA están comprando en Walmart. THADDEUS lleva el carrito de compras que tiene comida enlatada y otros productos alimenticios. EUPHEMIA mira productos de decoración y toca todo lo que tiene al alcance.

THADDEUS

¿Podemos irnos ya? ¡No malgastes mi dinero en cosas innecesarias!

EUPHEMIA

¡Pero son tan lindas! Nuestra casa quedaría muy linda si compráramos estas cosas

EUPHEMIA mira un candelabro de plata y se lo muestra a THADDEUS.

THADDEUS

¡Es horrible! Ni pienses en comprarlo...

EUPHEMIA

En vez de comprarlo para decorar, podría llevármelo y aprovechar cuando estés dormido para romperte el cráneo con él

THADDEUS

(abre grande los ojos) Basta, Euphemia...

EUPHEMIA toma del carrito una de las latas. Se la acerca a la cara a THADDEUS.

EUPHEMIA

O podría envenenarte la comida y casi ni te darías cuenta.

THADDEUS

Te lo pido por favor, ya no me gustan estas bromas

(CONTINUED)

CONTINUED: 4.

EUPHEMIA

¿Qué? ¿Ahora vas a tener miedo de comer? O puedo conectar un cable de electricidad a la bañera. ¿Ahora tampoco te vas a querer bañar?

ESCENA 5.DORMITORIO. INT.NOCHE. FB

THADDEUS está en silla de ruedas, se mece mientras mira a su alrededor de forma frenética y paranoica. Respira agitado.

EUPHEMIA entra con una bandeja con un vaso de agua. Se acerca a THADDEUS y le acaricia el cabello.

EUPHEMIA

¿Y Thaddeus? ¿Cómo estás, mi amor?

¿Falta mucho para que te mueras?

EUPHEMIA deja la bandeja en la mesita de luz y advierte que hay platos con comida intacta, con algunas con moscas revoloteando. Las ahuyenta y deja el vaso con agua.

EUPHEMIA

¡Hace días que no comés! ¿Tenés miedo que esté envenada, no? Mi pobre Thaddeus...

EUPHEMIA sale y cierra la puerta tras ella. THADDEUS llora desconsoladamente.

DE LA LITERATURA AL CINE

PRIMERA PERSONA

unidad 7

La noticia de que una de las unidades de Seminario estaría enfocada en la estructura y confección de los guiones cinematográficos fue una agradable sorpresa. A lo largo de la carrera, la relación entre la literatura y el cine fue explorada en varias materias, como en el Taller de Semiótica y el Seminario de Policial, pero siempre fue de manera superficial. Aprender algo verdaderamente útil como la estructura de un guion implicó un cambio respecto a los previos aproximamientos. Siento que los aprendizajes al respecto fueron significativos, y que supieron relacionarlos de manera exitosa con saberes previos, como en el caso de la comparación entre los guiones y las obras de teatro y su uso de las didascalias. Lo importante, como bien marca el título de la unidad, es ver cómo se traslada la literatura al cine ya que éstos son dos sistemas de signos diferentes. Teniendo en cuenta que el Seminario de la enseñanza de la lengua materna y la literatura pretende acercar géneros llamados alternativos al aula, para llevar en un futuro a alumnos de la escuela secundaria, la elección del cine como forma de expresión vinculada a la literatura nos pareció muy pertinente e interesante. Producir un guion cinematográfico permitió un conocimiento más profundo sobre el tema, a la vez que incentivó el trabajo en grupo y la puesta en común de diversas ideas que resultan enriquecedoras. Optar por este género resulta muy atractivo considerando que en la actualidad el contenido audiovisual impera y las imágenes son lo que más llega a la vida de los jóvenes generando un alto impacto. En este contexto, el cine es una forma de entrada para captar la atención y pone en juego conocimientos que no necesariamente requieren una profundización teórica previa.

CARLA TANO
NICOLÁS ANDRADE

**EL GÉNERO TEATRAL
Y LOS JUEGOS
DRAMÁTICOS COMO
ESTRATEGIA
PEDAGÓGICA**

Teatro para aprender a *hacer* y a *ser*

Eugenia Fernández

La expresión es siempre acción, un hacer, un construir...

Roberto Vega, *El teatro y la educación*

En el informe escrito para la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors (1997) señala que los cuatro pilares de la educación son “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (91). Sin embargo, la enseñanza escolar se ha centrado siempre en el *aprender a conocer* en detrimento del resto de los aprendizajes. Creo que la relación entre palabra y acción (hecho teatral) abre posibilidades para *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* a partir de diversas modalidades de aula-taller que impulsan nuevas formas de selección y acercamiento a los textos. Si bien la preocupación por cómo se enseña y se aprende literatura no es novedosa, aún nos desvela cómo acercar la literatura y la palabra a

UNIDAD 6. EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

| Eugenia Fernández

estudiantes que habitan en mundo de pantallas donde el conocimiento está al alcance de un click. La tarea de la educación en el siglo XXI es pensar cómo enseñar a *hacer*, a *vivir juntos* y a *ser*.

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

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

UNIDAD 6. EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

| Eugenia Fernández

Las tres clases destinadas a esta unidad se definieron por el trabajo en grupo incluido el docente cuyo rol es el de coordinador pues no dicta la clase sino que la conduce. La didáctica teatral que se propone a los estudiantes como herramienta pedagógica establece *rituales* (así se los denomina técnicamente) que se cumplen en cada encuentro: las clases iniciaron siempre con una actividad grupal, todos de pie y dispuestos en ronda representando la equidad entre todos los participantes incluido el docente y para que todos puedan verse y sentirse parte de un grupo, luego de un breve saludo se procede al *caldeamiento* (consiste en realizar estiramientos de los músculos al modo del calentamiento y estiramiento de los entrenamientos físicos y, si los integrantes del grupo se conocen o ya han entrado en confianza, se realizan masajes un compañero al otro respetando el orden de la ronda) y a continuación el grupo está en condiciones de recibir la consigna de trabajo del día que siempre se realiza en subgrupos y se culmina con una puesta en común (muestra). Finalmente se da cierre a la clase, ubicados nuevamente todos en ronda y el docente podrá indicar o solicitar alguna tarea para la clase siguiente. Con esta estructura como marco, se llevaron a cabo distintos juegos dramáticos que apuntaron a la integración grupal y a la producción creativa de relatos. En la primera clase, el juego central fue *La foto* que consistió en construir en grupos una foto de un conflicto concreto (los que surgieron

UNIDAD 6. EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

| Eugenia Fernández

fueron un accidente automovilístico, una discusión en una mesa de examen, un experimento científico que sale mal, un enredo amoroso) y luego en la segunda y tercera clase los grupos trabajaron en la situación inicial y la resolución de los conflictos imaginados a partir de la escritura de borradores que debían convertirse en un guion teatral que fue representado con vestuario y escenografía en la última clase.

El objetivo de las clases de esta unidad fue que los estudiantes experimenten en primera persona la realización de juegos dramáticos así como la propia escritura creativa y el trabajo colaborativo. A continuación transcribimos la consigna final:

ESCRITURA CREATIVA DE GUIÓN A PARTIR DE UN JUEGO DRAMÁTICO

A partir de *la foto* improvisada en la primera clase y los dos borradores que relatan su historia completa, escriban en grupo un guion teatral siguiendo las pautas formales de escritura conversadas en clase y realicen la dramatización en clase con vestuario y escenografía a criterio de los integrantes.

UNIDAD 6. EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

| Eugenia Fernández

Cabe aclarar que previamente a la escritura del primer borrador se conversó acerca de las características y estructura del guion teatral y se entregó a los estudiantes un modelo. Por último, presentamos los cuatro guiones escritos colaborativamente en grupos de cuatro estudiantes; se incluye además un registro fotográfico que da cuenta de la realización de los juegos dramáticos.

UNIDAD 6. EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS COMO
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
| Eugenia Fernández

Referencias bibliográficas

Astrosky, D. (1992). *Formar artesanos permitiendo que se desarrolle el artista*. Artefacto, Publicación de la Escuela de Teatro de Bs. As. Temas de pedagogía teatral N°3, Bs. As.

Astrosky, D. y Holovatuck, J. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

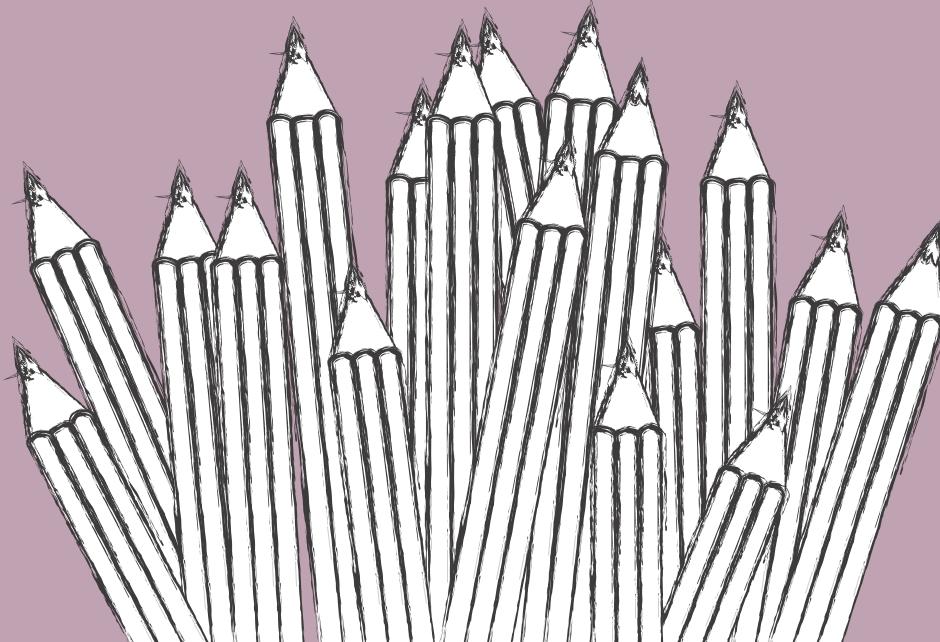
Holovatuck, J. (1994). *En teatro 2 (entre todos hacemos teatro)*. Buenos Aires: Ed. A construir.

Rest, Jaime (1967). *El teatro moderno*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vega, Roberto (1981). *El teatro en la educación*. Sao Pablo: Plus Ultra.

VVAA. *Teatro breve hispanoamericano contemporáneo* (1970). Madrid: Aguilar.

escritura creativa de un guion a partir de un juego dramático



**UNIDAD 8: EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS DRAMÁTICOS
COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

Título: Necochoque

Autores: Camila Alberola, María Emilia Preissegger, Lucía Alix
y Nicolás Andrade

PERSONAJES

CHOFER
COPILOTO
MOTORISTA
TRANSEÚNTE

ACTO ÚNICO

Escena I

*Cocina de una casa. Mesa llena de envases vacíos de alcohol. **MOTORISTA** sentado en una silla tomando de una botella de vidrio. Termina de un trago el líquido y se levanta de la silla.*

MOTORISTA- ¡Uh, se me hace tarde! ¡Me voy en moto al centro! ¡Nos vemos más tarde!
(Sale)

Escena II

*Auto ingresa a la ciudad de Necochea. **COPILOTO** lleva una mochila encima suyo. **CHOFER** apaga la música de la radio.*

CHOFER- ¿Y? ¿Cómo estuvo el viaje? Nada que ver con los colectivos de larga distancia, ¿no?

COPILOTO- Sí, re tranqui es el viaje de Mardel a Necochea.

CHOFER- ¿Dónde te dejo?

COPILOTO- En la esquina de 4 y 87, por favor.

CHOFER- No es tan lejos, en un rato llegamos. Igual hay que tener cuidado... Vamos despacio porque ha habido cada accidente. A cualquiera le dan el carnet hoy en día.

COPILOTO- Hace mucho no vengo a Necochea. ¿Todo tranquilo por acá?

CHOFER- Sí, por suerte sí.

*Auto circula y llega a una esquina donde tiene prioridad para cruzar. **MOTORISTA**, mirando para otro lado, se estrella contra el auto. **MOTORISTA** rueda por el suelo. El auto queda a un costado. El **CHOFER** está desmayado. **COPILOTO** intenta abrir la puerta para salir. Un **TRANSEÚNTE**, que pasaba caminando por ahí, corre a ver qué pasó.*

TRANSEÚNTE- ¡No! ¡Animales!

*COPILOTO logra bajarse del auto. Se acerca al **MOTORISTA**, que está acostado en el suelo con los ojos cerrados.*

TRANSEÚNTE- ¡Pero no lo vieron, bestias! ¿Cómo pueden manejar así? ¡Inconscientes!

COPILOTO- ¡Pero mejor llámá a la ambulancia!

TRANSEÚNTE (*llamando a la ambulancia*) ¿Sí? ¿Hola? ¡Que venga rápido una ambulancia! ¡Hay una persona tirada porque chocó contra un auto! Puede ser que esté muerta... ¡Yo que sé! No quiero tocarlo (*lo toca con el pie. **MOTORISTA** se queja*) ¡No, está vivo!

COPILOTO: ¿Y? ¿Qué dicen? ¿Va a vivir? ¿Cuándo vienen?

TRANSEÚNTE (*se corre de al lado del copiloto*) Vengan rápido. ¡Calle 55 al 1557! (*cuelga el teléfono y se arrodilla al lado del **MOTORISTA***)

COPILOTO: ¡Yo sé RCP!

TRANSEÚNTE- ¡Qué vas a saber! ¡No tenés idea de donde estás parado!

COPILOTO- ¿Y el chofer?

*El **CHOFER** está dentro del auto, todavía desmayado. El **COPILOTO** se acerca para verlo y lo mueve un poco.*

TRANSEÚNTE- Che, mejor llamo a dos ambulancias...

COPILOTO- ¡Sí, sí, llámá!

TRANSEÚNTE- Sí, soy yo de nuevo... sí, ya llamé antes... sí, que sean dos ambulancias por favor... Y si pueden traer algo fuerte para la presión mejor, siento que me estoy por desmayar.

*El **CHOFER** empieza a moverse del asiento. Sale del auto y lo mira atentamente.*

CHOFER- ¡No, el auto! ¡Más le vale que tenga seguro porque si no lo mato! (*Se acerca amenazante al **MOTORISTA***)

TRANSEÚNTE (*llamando a la ambulancia*) ¿Sí? ¡Soy yo de nuevo! Mejor traigan algo muy fuerte para la presión. Pero muy, muy fuerte. Si nos podés dar lo más fuerte que tengas, nos vendría genial. No somos dos, somos tres y uno necesita que lo dopen.

Título: El Bobby

Autoras: Juana Etchart, Tamara Palermo, María Pía Dip y Victoria Gil Gaetner

PERSONAJES

BOBY EL PERRO

TAMARO

PIA

JUANA

ACTO ÚNICO

Escena

PIA y JUANA conversan en la vereda. BOBY, el perro caniche de JUANA, da saltos alrededor de ellas, limitado únicamente por la correa.

JUANA.- ¡Qué lindo día! ¿No, Bobby?

PIA.- Sí, hermoso la verdad.

JUANA.- *(suena su celular. Atiende):* ¿Hola?

TAMARO.- *(en off)* Hola mi amor, ¿cómo va todo?

JUANA.- Todo bien, salimos con mi hermana y Bobby a dar una vuelta ¿Vos?

TAMARO.- (*en off*) Ey, ¡qué bueno! Yo estoy manejando, también estaba paseando. Ahora en un rato ya estoy por casa.

JUANA.- Bueno, dale. Besos (*cuelga el celular*)

PIA.- (*curiosa*) ¿Quién era?

JUANA.- Mi novio, empezamos a salir hace poco ¿Te muestro una foto?

PIA.- (*sorprendida*) ¿En serio? Qué bueno, sí dale.

JUANA: Por Tinder. Es divino. Lo conocí por Tinder, no me juzgues
Saca su celular y busca una foto

PIA: Ay. sí, mostrame.

JUANA.- (*alegre*) ¡Mira! ¿No es divino? Se llama Tamaro.

PIA.- (*guarda silencio mientras mira la foto, consternada*) No puede ser...

JUANA.-¿Qué, qué pasa?

PIA.- No lo puedo creer. Es igual a... a este flaco que me está hablando por Tinder.

JUANA.- (*sorprendida*) ¿Qué? No, no puede ser.

PIA.- ¡Sí, sí! Mira, ahí te muestro (*saca su celular y busca*). Fijate.

JUANA.- (*gritando*) ¡No puede ser! (*se lleva ambas manos a la cara conmocionada y suelta la correa de BOBY. El perro sale corriendo*). ¡Ay, no! ¡Boby, Boby, vení!

PIA.- (*desesperada*) ¡Boby!

Entra TAMARO por la derecha. Maneja un citröen y escucha música muy alto. Cuando dobla, se cruza por delante a BOBY que muere y queda patas arriba.

TAMARO.-¡Ay, diablos! ¡¿Qué es esto, qué pasó?! *(se baja del vehículo. Ve al perro muerto)* ¡Ah, no, qué perro de porquería! ¡El auto!

JUANA y PIA.- *(se acercan corriendo)* ¡No, Bobby, n..! *(se detienen en seco cuando ven a Tamaro)* ¡VOS!

TAMARO.- ¿Qué? ¿Yo? Ay, no, ustedes dos juntas...

PIA.- ¡Sos un garca!

JUANA.- ¡Mataste a mi Bobby!

PIA y JUANA persiguen a TAMARO alrededor del auto. Le gritan insultos e intentan pegarle mientras TAMARO huye, corriendo en círculos.

Salen todos por la derecha. Queda BOBY en escena, muerto.

Título: La Mutación

Autores: Vanina Gerez, Máximo Langlois, Natalia Nicoletti y
Karen Rudenick

PERSONAJES

MICHELANGELO
LEONARDO
DONATELLO
RAPHAEL

ACTO ÚNICO

Escena

*Un laboratorio dividido a la mitad por una biblioteca. De un lado, junto a los tubos de ensayo que contienen distintas sustancias, **Michelangelo** (con una bandana naranja en su cabeza) juega con un frasco lleno de líquido, y **Leonardo** (con una bandana azul en su cabeza) medita en una esquina. Detrás de la biblioteca, **Donatello** (con una bandana violeta en la cabeza) toma diferentes libros y los ojea, mientras que **Raphael** (con una bandana roja en la cabeza) limpia otros libros, con molestia, y los acomoda sucesivamente en los estantes.*

MICHELANGELO (moviendo el frasco de un lado al otro). –Tuturururu.

LEONARDO (inhalando y exhalando en la esquina). –¿Podés hacer silencio, Mike?

MICHELANGELO (sin dejar de mover el frasco). –¡Es casi tan divertido como comerse una pizza!

LEONARDO (manteniendo los ojos cerrados). –Podés divertirte igual en silencio.

MICHELANGELO (tirando el frasco para arriba y agarrándolo antes de que toque el suelo). –Lo que digas, Leo. ¡Wiju!

LEONARDO (entreabre los ojos, los vuelve a cerrar y se concentra de nuevo en la meditación). –Pfff.

***DONATELLO** toma un libro y se sienta en una silla desde la que puede ver a **MICHELANGELO**. Lo abre y empieza a ojear sus páginas. Cada tanto, mira de reojo a **MICHELANGELO**.*

DONATELLO (sin dejar de pasar las páginas del libro). –Cuidado con eso, Mike, es peligroso.

MICHELANGELO. –Que sea peligroso lo hace más divertido. (Coloca el frasco sobre el piso y lo hace rodar y chocar contra la pared)

RAPHAEL (golpeando una pila de libros sobre la mesa y asomándose por atrás de la biblioteca, enojado y gritando). – ¡Michelangelo!

MICHELANGELO (corriendo a buscar el frasco y viendo que está intacto). –Parece que el vidrio es de buena calidad.

DONATELLO. –Nadie te pidió que lo compruebes.

RAPHAEL. – ¿Podés dejar de jugar con eso?

LEONARDO (abriendo los ojos y mirando a sus tres hermanos). –¿Tanto les cuesta hacer silencio?

***MICHELANGELO** se sienta en el piso del laboratorio y tira el frasco hacia arriba. Al caer, el frasco se choca con su rodilla y se rompe, dejando salir el líquido que cae sobre las manos y las piernas de **MICHELANGELO**.*

DONATELLO (dejando caer el libro y parándose con cara de horror). -¡No, Michelangelo! ¿¡Qué hiciste!?

LEONARDO (poniéndose de pie y corriendo hacia la mesa llena de tubos de ensayo). – ¿Justo con ese frasco tenías que ponerte a jugar? Rapha, llama al sensei.

RAPHAEL (estallando en ira y gritándole a **Michelangelo**). –¿¡Por qué nunca me escuchás, Miguel?! ¡Ese era el líquido radioactivo!

DONATELLO (mirando a **RAPHAEL** con cara de horror). -¿El líquido radioactivo?

LEONARDO. -¡Sí, la sustancia mutante!

*A pocos segundos del contacto con el líquido, **MICHELANGELO** comienza a mutar. Primero sus piernas y sus brazos, luego su espalda, finalmente su cabeza. Todo su cuerpo pasa a ser verde, similar al de una tortuga, pero con un tamaño descomunal. La bandana naranja de su cabeza se transforma en antifaz y todos sus músculos se marcaron, dejando entrever la fuerza adquirida gracias a la sustancia radioactiva. **DONATELLO** lo mira horrorizado. **LEONARDO** se tapó la cara. **RAPHAEL** se sentó en la silla más cercana, con gesto de resignación.*

RAPHAEL. -Ya no sé qué hacer con vos, Mike... (Observando cómo su hermano transformado se miraba a sí mismo de arriba abajo, sin entender qué había sucedido)

Título: Recordaré su rostro

Autores: Emilia Pozzoni, Carla Tano, Iara De Benedetti y
Matías Andión

PERSONAJES

PROFESOR

PROFESORA

ESTUDIANTE 1

ESTUDIANTE 2

ACTO ÚNICO

Escena

Aula pequeña. De espaldas al pizarrón PROFESOR Y PROFESORA en sillas individuales. En frente, una silla vacía. En el fondo muchos bancos acumulados y desordenados.

ESTUDIANTE 2 (entrando al aula con **ESTUDIANTE 1**): Che, ¿te molesta si me quedo a escuchar tu final?

ESTUDIANTE 1: No no, no hay problema

ESTUDIANTE 2: Buenísimo, suerte, te va a ir bien.

Se sienta en uno de los bancos amontonados a un costado de donde se está tomando examen.

PROFESOR 1: (resopla) Bueno, a ver...

ESTUDIANTE 1 (se sienta en la silla vacía frente a **PROFESOR Y PROFESORA**): Hola, buen día

PROFESOR: (la mira por encima de los anteojos) Ah, que ansiosa.

ESTUDIANTE 1: (riendo) Y... es que estudié mucho

PROFESORA: ¿Estamos graciosas también hoy?

ESTUDIANTE 1: (balbucea) Perdón.

PROFESOR: (exasperado) Bueno bueno, vamos, eh... dígame... quiero creer que vio el debate presidencial de anoche.

ESTUDIANTE 1 (desconcertada): Eh... si

PROFESOR: Bueno, entonces... si usted fuera Freud, ¿de qué lado estaría? ¿De Lavagna o de Macri?

ESTUDIANTE 1: ¿Me podría repetir la pregunta? No entendí

PROFESORA (en tono burlón): ¿No era que había estudiado mucho?

ESTUDIANTE 2 (le sopla por lo bajo a **ESTUDIANTE 1**): Macri

ESTUDIANTE 1: Del lado de Macri, claramente

PROFESOR (mirando por encima de sus anteojos y con las manos apoyadas en el abdomen): ¿Cómo dijo?

PROFESORA (visiblemente indignada): Ah no...

ESTUDIANTE 1: No no, de Lavagna, perdón

PROFESOR (sacude el dedo índice, furioso): ¡Esto es una vergüenza! No solo no sabe la respuesta, sino que encima su compañera, aparte de meterse donde no le corresponde, le sopla cualquier cosa. Así no se puede. ¡Denme sus libretas!

ESTUDIANTE 1 (con la cara oculta entre las manos, a punto de llorar): ¿Puedo dar mi tema, al menos?

PROFESORA: Les dije que nos den la libreta. ¡Las dos!

ESTUDIANTE 2: Yo solo entré a escuchar la mesa, no vine a rendir

PROFESORA: Entonces no hubiese querido ayudar a su compañera

ESTUDIANTE 2: ¡Pero esa pregunta no tenía nada que ver! Pregúntele por su tema

PROFESOR: Usted no nos va a decir que hacer, retírese

ESTUDIANTE 2: ¡Voy a llamar a la directora del departamento! ¡Al rector de la UBA!

PROFESOR: Haga lo que quiera, en esta Facultad todos me tienen miedo. Saben bien que soy incoherente.

PROFESORA: Alumna, dele su libreta al profesor. Aténgase a las consecuencias. Y usted (señalando a la alumna de atrás), recordaré su rostro.

PROFESOR y PROFESORA señalan acusando a ALUMNA 1, y ALUMNA 2 se tapa la boca, indignada.

Registro fotográfico de improvisaciones y dramatizaciones











**EL GÉNERO TEATRAL Y LOS JUEGOS
DRAMÁTICOS COMO ESTRATEGIA
PEDAGÓGICA**

**PRIMERA
PERSONA**

unidad 8

En las clases sobre juegos teatrales realizamos distintas propuestas que nos invitaron a salir de nuestra zona de confort. En mi caso en particular, estos ejercicios no me significaron mayor dificultad o reticencia ya que tengo experiencia en la actuación. No obstante, el hecho de compartirlos con compañeros que tal vez nunca los habían hecho, resignificaron esta experiencia puesto que comunicarse con un nuevo lenguaje con personas “desconocidas” implica salir de un lugar de comodidad.

Entre los desafíos que presentó la propuesta general de estos juegos, sin lugar a dudas, la más relevante a mi criterio, fue mirar a los ojos del otro y entablar una conversación desde lo corporal. La importancia de estos ejercicios radica en generar un vínculo de confianza y de comunicación directa y transparente, no común en nuestros días en que nos camufla una pantalla.

En cuanto a la funcionalidad de las actividades teatrales en el ámbito áulico, es menester que nosotros como docentes o futuros docentes, pongamos el cuerpo a la hora de hacerlas de modo que los alumnos vean que todos los actores que conforman la clase nos exponemos. Este, en definitiva, es el mayor temor tanto de los alumnos como de los docentes. Cabe resaltar, el juego de la elaboración progresiva de un acto teatral. Favorece tanto el trabajo en equipo como el proceso de producción cuyo resultado final evidencia todo el trabajo previo.

En este sentido, me resulta primordial tener en cuenta que son ejercicios que no se pueden hacer con todos los grupos. No siempre los alumnos están predispuestos o las comodidades espaciales son escasas para realizarlos. Por lo tanto, hay que elegir los más adecuados o incluso atrevernos a reformularlos. Resalto la amabilidad de los profesores a cargo de esta unidad porque nos permitieron pensar estas actividades en el aula y también tener en cuenta que el hecho de que posiblemente no resulten en una primera instancia, no significa un fracaso.

**VICTORIA GIL
GAERTNER**

UNIDAD 9

NOVELA GRÁFICA: UNA APROXIMACIÓN

SOLEDAD DEL ROSSO

Viñetas: otra forma de narrar la memoria

Soledad Del Rosso

Contar historias con imágenes o combinarlas con texto escrito no es nada nuevo: suizos, japoneses y británicos fueron pioneros. Junto con las tiras cómicas de los diarios norteamericanos de finales de siglo XIX mostraron un origen internacional del fenómeno. En esta línea, la novela gráfica encuentra en Will Eisner un pionero; habiendo producido comics, pretende alejarse del formato por entregas que solía asociarse con los superhéroes y publica en 1978 *Contrato con Dios y otras historias de Nueva York*: cuatro relatos sobre la vida de las viviendas judía del Bronx en los años 30. Como señalan Danner y Mazur (2014, p.181), Eisner incluye allí la expresión “A Graphic novel”. Este trabajo es icónico respecto del sesgo autobiográfico, una marca que importa dentro del universo de la novela gráfica. En formato libro y con un único autor comienza a afianzarse el género. Art Spiegelman sigue el camino de Eisner y demuestra, con *Maus: relato de un superviviente* (2013), que el mundo del cómic puede contar historias importantes asociadas a las formas de la memoria

yuxtaponiendo el horror y un estilo asociado a los placeres de la infancia, paso fundamental para “abrir el mundo de la gráfica hacia formas literarias” (Danner y Mazur, 2014, p.187). La novela gráfica se presenta como una historia cerrada, participa de la estructura narrativa convencional (principio-medio-fin) y en este punto se diferencia de los cómics o las historietas que logran su unidad en varias entregas. Tanto *Maus...* (Spiegelman, 2013) como *Persépolis* (Satrapi, 2016), textos elegidos para nuestra propuesta didáctica, responden a estas características. Extensión, relaciones de causalidad y temporalidad, secuencias narrativas, construcción y desarrollo de personajes protagónicos son algunos de los elementos que definen este corpus. Pero más allá de la estructura novelesca seleccionamos estos dos volúmenes por su anclaje autobiográfico. Pues, nos permiten explorar, siguiendo a Saer (1997), la compleja relación entre reales y ficción, entendiendo lo falso y lo verdadero no como opuestos, sino como mezcla entre ambos. La ficción “no vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha” (Saer, 1997, p.9). Creemos, como sostiene Sergio Frugoni (2006, pp. 113-114) en *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, que las novelas elegidas en tanto escrituras del yo “nos hablan de algo más que de los vaivenes de la subjetividad, atestiguan sobre la construcción de una relación personal con el

lenguaje”. Con una apuesta fuerte a la imagen visual, el corpus nos coloca en un campo genérico difuso que permite revisar críticamente la inflexión autobiográfica acercándonos a propuestas teóricas como las de Paul De Man (1991, pp. 113-114) quien sostiene que “la autobiografía no es un género o un modo, sino una figura de lectura”). Su planteo cuestiona la forma tradicional del “género” y demanda formas alternativas de lectura y escritura. En este sentido, el estatuto dominante de la imagen ancla el texto escrito (la palabra) al tiempo que lo opaca cuestionando la posibilidad de representación del lenguaje en términos miméticos (Alvarado, 1994, p.35). Esta propuesta puede resultar atractiva, no sólo para pensar cómo se narra un pasado complejo (los totalitarismos son una marca que destaca tanto en la novela de Spiegelman como en la de Satrapi) sino también el propio: cómo contar mi historia, cómo narrar mi vida, cómo hacerlo para los demás. “Sucesión de hechos ordenados cronológicamente”, “relato retrospectivo en prosa” (Lejeune, 1991, p.50) son entradas insuficientes para definir la novela gráfica autobiográfica, tipo textual que diversifica las estrategias narrativas e invita al lector, en tanto productor, a formar-se mediante nuevas formas de acceso al saber.

¿Es la novela gráfica lo aceptado, lo adecuado, lo legible en la escuela secundaria? La formación docente en tanto espacio que recupera el debate sobre la práctica escolar debe proponer modos de acción que atiendan a las necesidades del

aula. Poner el propio cuerpo, exponer ideas, desnudar nuestra creatividad nos corre del lugar de autoridad en el que los docentes solemos ubicarnos al tiempo que permite empatizar con el alumno para quien pensamos determinada actividad. Es por ello que, bajo la modalidad taller, nos propusimos trabajar este tipo textual (catalogado erróneamente como literatura “menor”) cuyo impacto en la formación de lectores crece día a día ya por su auge editorial, ya por los vínculos entre literatura y otras artes que, de modo oblicuo, refiere y consideramos por demás interesantes. Las dos clases destinadas a esta unidad ponderaron actividades de lectura compartida, lectura placentera, intercambio de opiniones, experiencias, saberes previos y nuevos. Las actividades de escritura estuvieron orientadas hacia el trabajo creativo tanto grupal como individual. Esto permitió escuchar otras voces no solo la propia y consolidar, en términos de Montes (2008), una sociedad de lectura. Leer y escribir a partir de consignas de invención permitió, en clave lúdica, asediar el carácter complejo del par realidad/ficción desde los vínculos entre palabra e imagen y preparar a los estudiantes de cara a la elaboración del trabajo práctico final. El objetivo de las clases fue leer novelas gráficas y explorar la autobiografía como forma de la memoria pero principalmente vivir en primera persona la lectura y la escritura de invención poniendo a prueba estas actividades y experimentando sus resultados.

CONFECCIÓN DE LA PRIMERA PÁGINA DE UNA AUTOBIOGRAFÍA LITERARIA AL MODO DE LA NOVELA GRÁFICA.

Siguiendo la propuesta de combinar texto escrito e imagen, tal como lo plantea la novela gráfica, diseñar la primera página de tu autobiografía literaria. Para ello deberás:

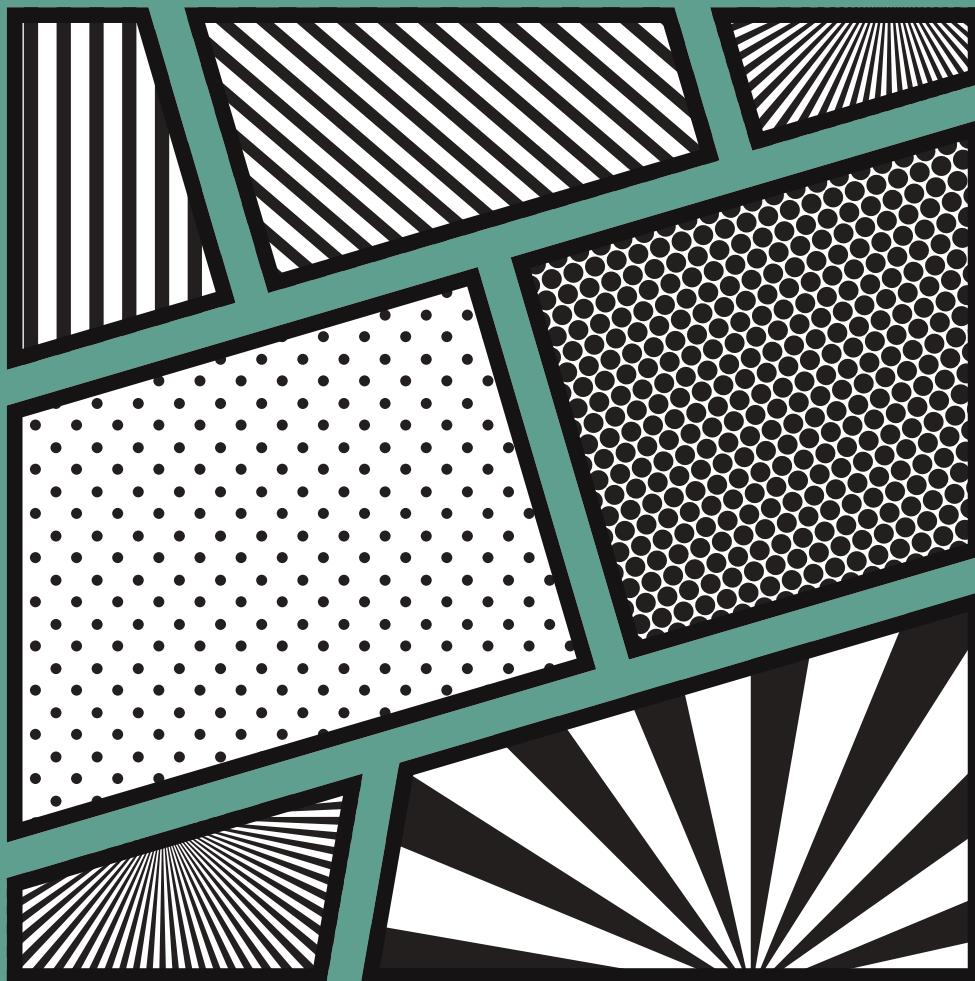
- A. Elegir alguno de los diseños de viñetas que contiene *Persépolis* (selección con la que trabajaste en clase).
- B. Confeccionar una lista en borrador e indicar qué personajes aparecerán, si habrá nombres o no, gustos, hobbies, qué momento de tu vida querés referir, si habrá texto escrito o no, si usarás sólo imágenes, si usarás el blanco y negro o diversos colores, etc.
- C. Una vez finalizada la lista, hacer un boceto con esa información. Podes dibujar o emplear la técnica del collage. Para eso te invitamos a acercarte a la mesa y tomar todo lo que allí encuentres (lápices, cartulinas, brillantina, crayones, papel glasé, etc.).
- D. Si no te alcanza el tiempo podes terminarlo en casa. Eso sí, la clase que viene queremos ver tu página finalizada. Deberás mostrarla y contarnos qué pusiste en ella y por qué. ¡Nos interesa conocerte un poco más!

¡Animate a dibujar, recortar, pegar, combinar. Sólo vos podes contar tu propia historia!

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). "La resolución de problemas" en *Propuesta educativa*, N° 26, Buenos Aires: Novedades educativas, julio 2003, 51-54.
- Bentz, N. (Trad.) (2017). *Aprende a dibujar comic. Volumen 2*. Mallorca: Dolmen.
- Brunes, J. y Weisser, S. (1995). "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" en Olson Daniel y Tarance Nancy (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Danner, A. y Mazur, D. (2014). *Comics. Una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Barcelona: Blume.
- De Man, P. (1991). "La autobiografía como desfiguración". *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. Anthropos, vol. 29, pp. 113-118.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lejeune, P. (1991). "El pacto autobiográfico". *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. Anthropos, vol. 29, pp. 47-61.
- Montes, G. (2008). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel.
- Satrapi, M. (2016). *Persépolis*. Barcelona: Norma.
- Spiegelman, A. (2012). *MetaMaus*. Barcelona: Random House.

primera página de una autobiografía



UNIDAD 9: NOVELA GRÁFICA: UNA APROXIMACIÓN

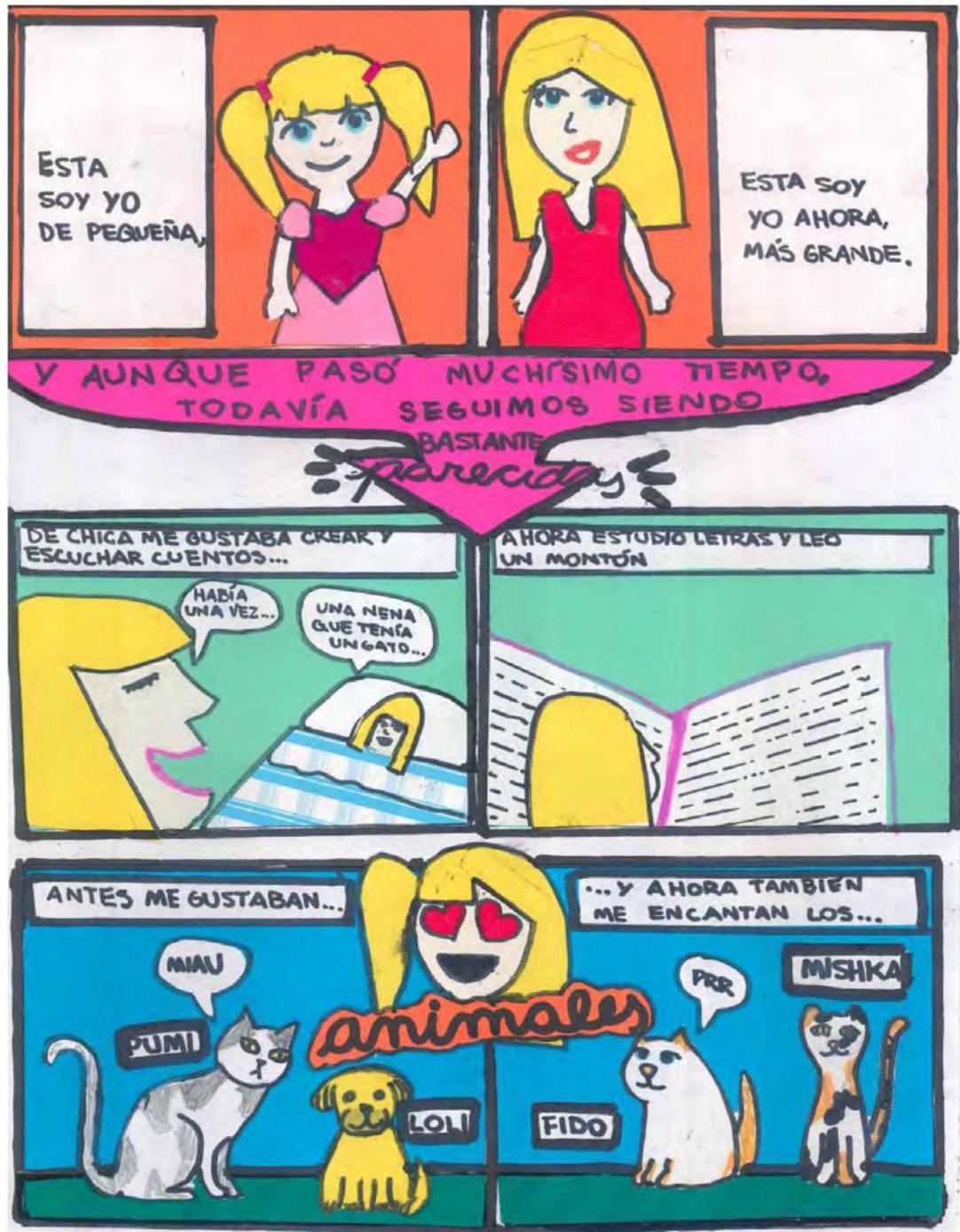


NATALIA NICOLETTI





HAREN AILÉN RUDENICH





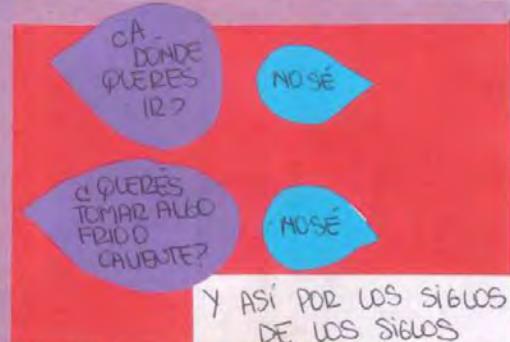
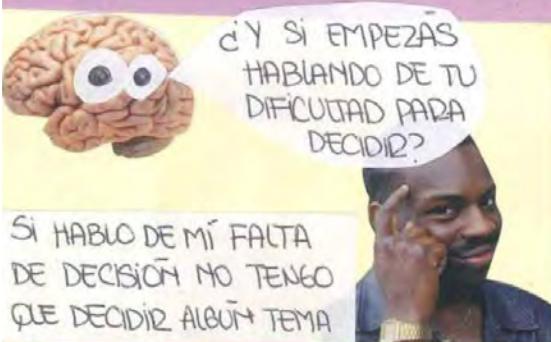
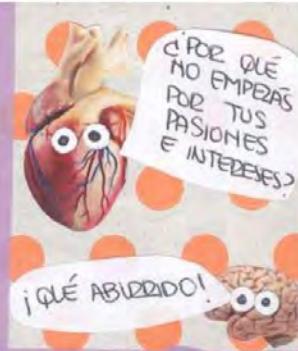
MÁXIMO LANGLOIS





EMILIA ORIANA POZZONI

SI TUVIERA QUE ESCRIBIR
MÍ AUTOBIOGRAFÍA NO SABRÍA
POR DONDE EMPEZAR...



SI, DE CASUALIDAD, FUESE A UNO DE ESOS PROGRAMAS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS TERMINARÍA EN CATÁSTROFE





MATÍAS ANDIÓN

Me Terminaron poniendo Matías, en honor a un portero que según cuentan mis viejos - muy simpático del hospital.



MATÍAS

Eso sí, nacieron siete Matías distintos en el mismo piso del Materno Infantil!

MATÍAS
MATÍAS
MATÍAS

No se los daba muy bien la originalidad a los papás!

Como es costumbre familiar, el terno de mi nombre se dejó para resolver a último momento.



En los instantes cruciales, mi viejo -gracias a Dios - se negó a ponerme Diego Armando.



Me, nombre estuvo a punto de ser Diego Armando

le habían pasado ni 10 años del mundial '90, y Madrid era como unidos



HD
¡ poder ver todos los partidos por 650!



CAMILA ALBEROLA





CARLA TANO

Empezar una
autobiografía fue
más complicado
de lo que esperaba

Pensé en hablar de lo
mucho que me gusta
esta ciudad y el mar



Porque ningún
tema me convencía!
siempre el mismo
problema



"¿puedo marxilaténne tiene sal en las venas, quiera o no?"

- un amigo en estado de ebriedad.



O de mi pasión

9-18 NOV 2019

(poco sana)

Por el cine

Guarda la
miopía, loca

DEFESTIVAL
DE CINE
MARIPLAZA

Este año vi 4/5
películas por día



No podía no mencionar
que me encantan las
series animadas

Una vez quise
presentar un trabajo
sobre la industria de
la animación y obvio que
me lo rebotaron :)



También pensé en contar
sobre mi tendencia a
dormirme en todos lados

en el colectivo siempre

en el cine

en la facultad

una vez me dormí en un parcial



luego de luchar con
mi indecisión y de dos
intentos fallidos de
autobiografía decidí
resignarme y hacer
un collage horrible.

No esperaba nada
de ti y aún así
me decepcionas
Carla Tano

Igual me representa bastante



VANINA GERREZ

A MI YO DE 5 AÑOS LE GUSTABA IR AL TARDOR...



Y QUE LA SEÑO REPARTIERA HOJAS Y COLORES PARA DECORAR.



ALLÍ TUVIERON LOS LÁPICES SE COLORES PARA DECORAR.



HOY VAMOS A HACER AMORFOTERAPIAS CON AYUDA DEL ESPESO.

CAMINAMOS POR LA SENA CON UN LUNA, FUE REPARTIENDO LOS LÁPICES. YO PENSABA...



¿POR QUÉ TENDRÍA QUE USAR UNO DE ESTOS SI EN ESTO ES LA COMIDA DE MI PADRE?

Revolución



UNA SEMANA DESPUÉS TUVIERON AL AÑO DEL 25 DE MAYO.

LA SEÑO NOS AYUDÓ CON LOS VESTIMENTOS PARA ATENDIR.



Y AHÍ QUISO A UNA PERSONA COMO YO...

LAS LAMPARILLAS TUVIERON UN PISO QUEMADO PORQUE PASABAN MUCHO TIEMPO USANDO PAPA EN EL RÍO.



¿POR QUÉ SI LAS LAMPARILLAS TUVIERON LA CUBIERTA OSCURITA. ¿QUÉ COLOR USABAN PARA PINTAR SUS AMORFOTERAPIAS?



¿POR QUÉ A PAPA NO LES SORRÍA ¿NO?



SIN SABER QUE REPRESENTA, UN SEÑO CUANDO TODO Y NO ME AYUDÓ.

MI MAMA UN PISO...

TODAS ESTÁN BOMBAS MENOS YO...



SI TODAS FUERAN IGUALES A MI PAPA SERÍA AMARILLO, ¿NO LE PASARÍA? A MI ME ENCANTABA TU COLOR DE PISO.

FINALMENTE, ME SECO LAS LÉGRIMAS Y ME METIÉRE PARA ACTUAR.

COMO UN CADA AÑO. EN AQUELLO ME SACÓ MUCHAS FOTOS Y AL OTRA SEMANA LAS ENVÍO A DECORAR.



CADA VEZ QUE LAS VEO ME ACUERDO DE LA SEÑO VIEJO...



...Y TAMBIÉN DE LA SEÑO CANGIA...

Y SI QUE NO SABIAN QUE A COLOR HABERÍA BUENO Y SEBERÍA USARSE.

Color PISO



LUCÍA ALIX

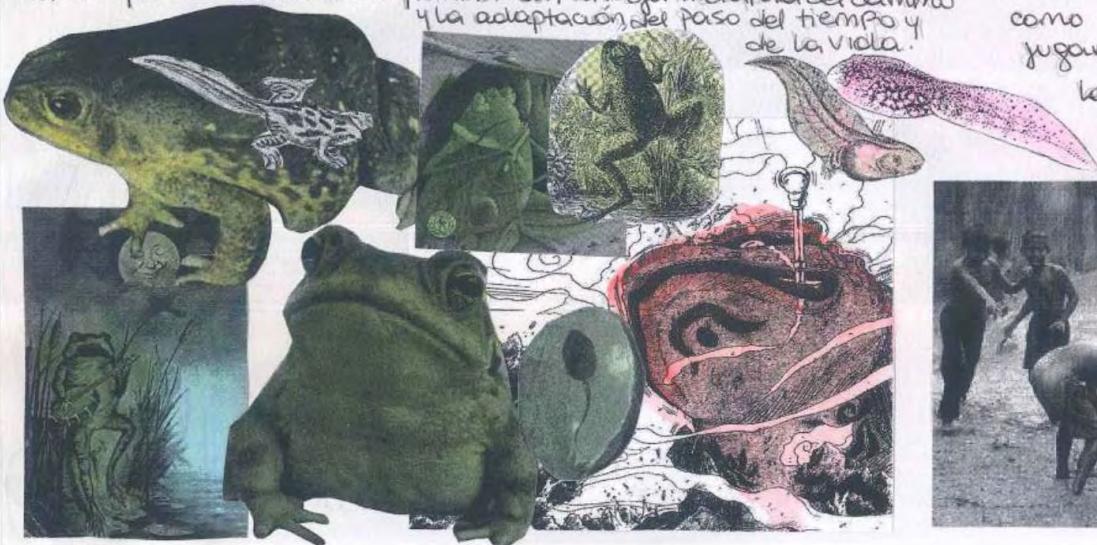
Supongo que podría hablar de mi infancia, de algún recuerdo lindo.
Como cuando con mis hermanos saltamos a mojarlos en la lluvia.
En verano el portio se llenaba de sapos...



A veces íbamos a los charcos que se formaban en la calle y juntábamos ranacuajos para llevar a casa.



Todavía me encantan los sapos, verlos, agarrarlos y dejarlos ir.
Pensar que pasan de ser pescaditos en un charco a animales que saltan y comen brichos de las pluvitas. Son la mejor metáfora del cambio y la adaptación del paso del tiempo y de la vida.



Tal vez sean ese poco de magia que nos queda, como un montón de nenes jugando y contando en la lluvia...



**NOVELA GRÁFICA: UNA
APROXIMACIÓN**



**PRIMERA
PERSONA**

unidad 9

Narrar nuestra vida, o al menos parte de ella, suele ser algo complejo y que conlleva un proceso arduo de introspección. Nos propone revisar nuestras memorias, incluso aquellas que creíamos olvidadas para seleccionar los pasajes más relevantes, entre alegres y dolorosos, que hacen a nuestra historia. Hacerlo con palabras puede ser la opción más frecuente pero es innegable que la potencialidad de las imágenes y su complemento con el texto enriquecen ampliamente la producción y expanden nuestras posibilidades creativas.

A lo largo de los tres encuentros que formaron parte de la unidad número nueve logramos realizar una aproximación crítica hacia la novela gráfica, género que en pocas ocasiones ingresa al ámbito universitario a pesar de su gran riqueza tanto para el trabajo en escuela secundaria como para su investigación a nivel académico. Si bien realizamos un estudio más pormenorizado con Maus de Art Spiegelman y Persépolis de Marjane Satrapi, lo cierto es que pudimos tener contacto con muchas obras de este género. A partir de la lectura de las mencionadas realizamos un trabajo textual en donde analizamos los procedimientos y recursos que predominan en las novelas gráficas.

Luego del reconocimiento de las características genéricas, se nos invitó a bocetar la primera página de nuestra ficción autobiográfica. Para ello, debimos pensar en sucesos personales que tuviesen que ver con cualquier aspecto de nuestra vida y no simplemente con el ámbito educativo. El hecho de que tuviésemos libertad de elección temática hizo que nuestras producciones resultasen disímiles las unas de las otras, nos permitió conocer aspectos de la vida de los y las demás integrantes del seminario y también poner en práctica otras técnicas de creación. Todos nos sentimos interpelados por la actividad y esto se advirtió en las distintas formas que tuvimos de expresarnos: a través de dibujos, collages, distintas paletas de colores, entre otras herramientas artísticas. Creemos que la pluralidad de creaciones da cuenta de la importancia que se nos asignó como productores en la unidad perteneciente a novela gráfica.

**MARÍA EMILIA MARTÍN
PREISEGGER
EMILIA ORIANA POZZONI**

TRABAJO FINAL

**“Vivimos haciéndonos
antologías hipotéticas”**

Pedro Henriquez Ureña

TRABAJO FINAL

Este capítulo tiene una estructura diferente. A continuación, encontrarán una introducción a los trabajos realizados por estudiantes, la consigna a partir de la que realizaron dichos trabajos y, posteriormente, las antologías conjeturales imaginadas por los estudiantes para resolverla.

Podemos decir que de algún modo se construye como un falso facsímil de estos posibles libros. Dado que algunos estudiantes diseñaron las tapas e incluso presentaron el trabajo a la manera de una publicación, pensamos que era importante publicarlos así, emulando una publicación existente reproducida.

UN RAMILLETE DE FLORES. ANTOLOGÍAS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

| Carola Hermida y Lucía Belén Couso

Un ramillete de flores. Antologías entre la universidad y la escuela

Carola Hermida

Lucía Belén Couso

Del gr. ἀνθολογία *anthología*, de
ἄνθος *ánthos* 'flor' y -λογία -
logía 'selección'.

Diccionario de la Real Academia
Española

El seminario

Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela es el libro resultante del seminario homónimo llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2019 en

el marco del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.¹ El recorrido propuesto en el programa, reflejado en el desarrollo de las diferentes clases de cada unidad, quiso abordar ciertos géneros que no suelen estar muy presentes en los programas universitarios y que, en cambio, circulan intensamente en el Nivel Medio. Partimos de la polisemia del adjetivo “secundario”, tal como lo hace Miguel Dalmaroni (2011), para dar cuenta no solo de ese nivel educativo, sino también de cierta condición de marginalidad que suele atribuirse a determinados títulos que se leen en la escuela y que paulatinamente pueden pasar a integrar el “canon escolar” (Piacenza, 2012). Luego de abordar obras propias de la llamada “literatura infantil y juvenil”, la novela gráfica, los géneros del universo digital, los guiones cinematográficos, el libro álbum, el teatro, etc. –como hemos podido leer en los capítulos anteriores– planteamos como trabajo final la elaboración de una antología conjetural destinada a un circuito escolar, integrada por diez textos literarios pertenecientes a géneros diversos, a partir de un eje a elección (una

¹ Algunas de las ideas que aquí se presentan fueron expuestas en su versión inicial en el II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura (Hermida, en prensa).

cosmovisión, un personaje, un problema retórico, etc.). Este trabajo fue producido en un contexto retórico provisto desde la consigna –que compartimos en las páginas siguientes a esta introducción– para estudiantes que no necesariamente conocen los diseños curriculares y que, en la mayoría de los casos, no han cursado la Didáctica especial y práctica docente del Profesorado. Estos, posicionados en el rol de antólogos, tuvieron que redactar el título e indicar en qué colección podría incluirse; escribir un paratexto introductorio en el que se fundamentara la selección y se brindara información acerca de los géneros elegidos; elaborar el índice, estableciendo formas de organización y recorridos posibles y un paratexto final en el que se incluyeran consignas de lectura y/o producción. A estos textos nos referiremos a continuación.

Los estudiantes antólogos, los antólogos estudiantes

En 1985, Josefina Ludmer dictó el seminario “Algunos problemas de teoría literaria” en la UBA, durante el cual desarrolló el concepto de “modos de leer”, a partir de la expresión de J. Berger, *Modos de ver* (2016). Los define como “códigos de lectura” que se construyen en función de las preguntas *qué se lee* y

desde dónde se lee (Ludmer, 2015). En cuanto a la primera cuestión, aclara que podemos leer distintos “espacios materiales” en un texto, es decir, distintas zonas, niveles; pero a su vez, podemos buscar diversos sentidos en eso que leemos (un sentido político filosófico, psicoanalítico, etc.). La segunda cuestión se refiere al lugar real o imaginario que desempeña el lector en ese momento y también a la/s práctica/s literaria/s concretas que lleva a cabo.

Este concepto es retomado posteriormente por Gustavo Bombini quien lo pone a funcionar en el campo de la didáctica de la literatura. Junto a Claudia López en *El lugar de los pactos* (1994) demuestran su productividad al vincularlo con las decisiones que llevamos a cabo los docentes: nos preguntamos qué leer, en el sentido de qué obras leer, qué canon habilitar o construir; pero también qué leer en esos textos (la estructura, los personajes, el contexto, el narrador). Y, a su vez, la pregunta por el lugar desde el cual proponemos cierta práctica lectora, también nos interpela fuertemente en las aulas, ya que más allá de que leemos como profesores, también lo hacemos desde nuestra propia autobiografía, desde nuestra concepción de la literatura, la teoría y la crítica literaria, desde nuestros credos pedagógicos y políticos, etc.

Por otro lado, dado que en la escuela se delimita una práctica lectora institucionalizada y colectiva, estos interrogantes se multiplican ya que los *habitus* propios de los estudiantes también entran en juego al tomar estas decisiones (ya sea que se los habilite, se los promueva o se los censure). En Latinoamérica, los trabajos de E. Rockwell (2005) referidos a las “maneras de leer” indagan precisamente estas particulares formas de apropiación que se articulan en las aulas a partir o en contra de los protocolos promovidos por la institución, los docentes o los manuales escolares. En esta misma línea, Carolina Cuesta distingue “Por un lado, un modo de leer literatura institucionalizado que supone un lector institucionalizado y, por otro, un modo de leer literatura epistémico que implica a un lector epistémico” (2003, 40). Así se interesa por las apropiaciones que realizan los diversos sujetos en distintos contextos, ya que concibe la lectura como una práctica sociocultural.

Como estudiantes de letras, los autores de las antologías elaboradas en este trabajo final, acceden a los textos desde distintos lugares simbólicos. Así, asumen los modos de leer de un “estudiante de letras”, con los requerimientos y convenciones que esto exige: leer un texto asignado por determinada cátedra,

en el marco de un programa, para dar cuenta de un movimiento estético, un problema retórico, la poética de un autor; en respuesta a una consigna específica, para realizar un trabajo escrito u oral, para ser evaluados, etc. A su vez, muchas de estas operaciones los instalan en el lugar de un historiador, un crítico o un teórico de la literatura o a posicionarse como docentes en formación. Esto exige una lectura en cierto sentido estrábica: leer para sí (en tanto estudiantes de letras), a partir de la propuesta de otro lector (el profesor de la universidad), pensando en un tercero (un estudiante del Nivel Medio). Se entraman así diversos saberes, *habitus* y circunstancias, fuertemente modalizados y ritualizados, como son los de la universidad y la escuela media.

Por otro lado, estos trabajos finales podrían considerarse como “materiales educativos”, definidos por Bombini (2015) como producciones surgidas por y para un contexto escolar, que dan cuenta de cierta selección literaria y, en este caso también, de determinado “aparato interpretativo”, ya que se incluyen paratextos con definiciones, contextualización y propuestas. Estos materiales permiten “avanzar en un conocimiento sobre las prácticas sociales de lectura” y a su vez “indagar en la comprensión de esas lógicas de aula como modos

específicos de producir procesos de selección” (2015: 24-25). Este tipo de antologías artesanales, que suelen circular en las aulas de nuestro país, a menudo incluso en formato digital, permiten una apertura a las producciones visuales posibilitando una expansión del concepto “literatura” y construyendo cánones alternativos. Como señala el autor, estos objetos dan cuenta de cierta autonomía del campo pedagógico y postulan a un docente que no se limita a aplicar mandatos literarios o pedagógicos.

Si pensamos entonces en un “docente productor” o “autor del curriiculum” (Gerbaudo, 2011), estos “materiales educativos” se constituyen en valiosos dispositivos para analizar las operaciones que ponen en práctica sus compiladores, ya sean docentes o estudiantes. Por supuesto que, como dijimos, estos últimos llevan a cabo esta tarea en un marco institucional diferente, para dar respuesta a una consigna determinada, pensando en múltiples destinatarios, sabiendo que serán evaluados y calificados por esta tarea, pero aun así (o mejor, precisamente por todo esto) al hacerlo ponen en marcha los diferentes modos de leer que aquí interesa abordar.

Las antologías

¿Qué se lee?

Los antólogos llevaron a cabo una selección que habilitaba la inclusión de cómics, cortos audiovisuales, canciones, novelas juveniles, libros álbum y los pusieron en diálogo con obras más canónicas o de circulación más frecuente en la escuela y la universidad. Más allá de sus propias preferencias y de los condicionamientos de la consigna, eligieron pensando en los destinatarios de esa antología (el profesor del Nivel Medio y los adolescentes que lo cursan) y del curriculum vigente en ese contexto.

Así, en cuanto al primer interrogante planteado por Ludmer, ¿qué se lee?, podríamos decir que aquí los estudiantes leen géneros diversos, muchos de los cuales no son los que habitualmente se privilegian en los programas de las materias que cursan en el profesorado. Otra cuestión para destacar es que leen las obras en sí, más que sus paratextos. Esto que pareciera una obviedad, es sin embargo interesante, ya que es frecuente en la lectura universitaria, la consulta de reseñas, críticas, introducciones, a veces incluso en detrimento del texto en cuestión. La necesidad de actualización constante, la pluralidad de nuevas

publicaciones, las exigencias de la vida académica y su burocracia con frecuencia conducen a este tipo de prácticas. Esta costumbre de detenerse en “los arrabales de la literatura”, también es una rutina habitual en la escuela media desde hace décadas, como ha demostrado G. Bombini (2004). Sin embargo, en estas antologías se rompe con este gesto cristalizado y se invita en cambio a la lectura de los textos literarios propiamente dichos.

Ahora bien, ¿qué leen en estos textos los estudiantes de letras?, en cuanto a qué sentido le dan a lo que leen, como diría Ludmer, o en todo caso, ¿qué pretenden que lean los destinatarios de las antologías? Veamos algunos casos:

Hay quienes leen procedimientos retóricos, como Victoria quien titula su antología *Las infinitas posibilidades de renovar lo que leemos. Antología de reescrituras* donde se propone abordar “la reescritura como procedimiento de ruptura” a través de “camino de lectura que posibiliten distintas entradas a los textos”, de modo que incluye cuatro recorridos “Cuentos de hadas” “Construcción del Héroe” “Clásicos grecolatinos” y “Clásicos del Renacimiento” a partir de una selección contemporánea que incluye por ejemplo, el libro álbum

Voces en el parque de Anthony Browne, la novela *Kryptonita* de Leonardo Oyola, microrelatos de Marco Denevi, cuentos de Angela Carter, el guión cinematográfico de *Shrek*, entre otros. Como puede verse, este listado pone en crisis las nociones escolarizadas de “literatura”, autor o destinatario al priorizar en la selección textos que reescriben obras clásicas para crear “nuevas perspectivas tan disímiles de las originales”. Karen, por su parte, toma la noción de “perspectiva” para hacer foco en la idea del punto de vista en un sentido amplio, para abordar “la ruptura en la lógica del pensamiento lineal que asocia lo que vemos con lo que realmente es” y el “vínculo existente entre imagen, sonido y palabra” a través de los textos (en el sentido amplio del término) seleccionados para su antología *Ojos que miran; seres que sienten. Selección de textos para pensar en perspectivas*, organizados en cuatro apartados. Así, en el primer apartado “Más de lo que vemos” recopila *The Writing's On the Wall* (Videoclip musical) de Ok Go y *Algunas peculiaridades de los ojos* de Philip Dick (en formato audiolibro), donde se pone en discusión la idea de perspectiva a través del trabajo con el sentido de la vista. El segundo apartado “Tus pies en mis pies” se detiene en el cuestionamiento del lugar del otro en la vida social, a través de la película *No soy un hombre fácil* de Eléonore Pourriat y el cuento *Tener un patito*

es útil de ISOL. El tercer apartado “Una verdad o mil verdades” retoma la idea de punto de vista como procedimiento de la literatura a través del Libro álbum de Luis M. Pescetti *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* y la novela *Rosaura a las diez* de Marco Denevi. El apartado final “Mi versión de la historia” problematiza los modos en que los sujetos se relacionan con el otro y entienden su entorno a través de textos como, *El Diario de Adán y Eva* de Twain, *La noche boca arriba* de J. Cortázar y la novela gráfica de Marjane Sartrapi, *Persépolis*. Así, en este variopinto listado, se elige leer el punto de vista no ya únicamente como un procedimiento literario sino como “un elemento semiótico que pone en funcionamiento múltiples operaciones y procedimientos.”.

Además de aquellas que como las mencionadas anteriormente se detienen en procedimientos literarios o metaliterarios, hay otras que eligen leer la construcción (o deconstrucción) de personajes arquetípicos, como hace Camilia en *Nuevas formas de heroicidad: ¿cómo se construyen?*, donde incluye textos que problematizan la figura clásica del héroe, desde una mirada que prioriza la narración y la mirada autobiográfica, como *La casa de los conejos* de Laura Alcoba, *Duraznito* de Pibes chorros, *V de Vendetta* de Allan Moore y David

Lloid, *Bárbaro de* . Como expresa en su prólogo: “proponemos una selección de textos para deslindar las nuevas formas de heroicidad que lejos están de los atributos positivos y perfectos de, por ejemplo, la épica”. Así, la introducción de géneros secundarios como la canción, el libro álbum o el guión cinematográfico coopera con la intención de revisar el canon escolar y las heroicidades que le son propias, en la búsqueda de una pluralidad que plantee un diálogo entre la sociedad y la literatura.

También encontramos a quienes optan por trazar vínculos entre la literatura y los contenidos del Programa Nacional de ESI. De este modo, la educación sexual integral es el eje de *Siendo diversxs: Identidades de género y orientaciones sexuales*, a cargo de Vanina, que, a través de una selección literaria diversa en géneros y formatos se propone “revisar el canon hegemónico a la luz de una nueva época que presenta a la escuela desafíos novedosos en cuanto a lo ideológico, social y cultural.”. Vanina también opta por dirigir su trabajo a los docentes de nivel secundario superior dado que entiende que en el diálogo que estos propongan a sus estudiantes puede promoverse el pensamiento crítico alrededor de estas temáticas.

Hay quienes deciden explorar los géneros más populares en la escuela secundaria a través de recorridos que tensionan sus límites y lugares comunes para lo que incluyen series, películas, novelas, microrrelatos digitales, historietas, etc. Dentro de este grupo podemos incluir la antología pensada por Natalia, *Ficción despacio*, que reúne una serie de relatos en relación con la ciencia ficción. A través de un juego de palabras que comienza a operar desde el título de la antología, este trabajo se propone abordar el eje del espacio en un sentido ampliado que convoca a una lectura “con calma, que hace suyo lo que lee”, así *despacio* “el espacio puede ser transitado más que a una sola velocidad: aquella que, curiosamente, pareciera negarlo”.

A su vez, se presentan antologías que retoman los temas “universales” de la literatura, como “el héroe” o “la muerte”, pero a partir de un productivo estallido de ese tópico, como puede verse en *Pasear junto a la muerte*, compilada por Juana, en la ya comentada *Nuevas formas de heicidad: ¿cómo se construyen?* de Camila, o en *El sendero del héroe. Antología literaria para leer y re-escribir los mitos griegos* de María Emilia. En esta antología encontramos textos que recuperan fielmente mitos griegos y una serie de reescrituras que

abarcen múltiples formatos, como el libro álbum *La bella Griselda* de Isol, el guión de *Percy Jackson y el ladrón del rayo*, *Campamento mestizo Role Play* de HelaZX publicada en Wattpad, o la novela de Rick Riordan *El último héroe del Olimpo* de este modo se configura, en palabras de la propia compiladora, un “sendero” literario pensando para interpelar a los jóvenes desde la cultura griega, pero con envíos constantes a su propia cultura desde los textos y los formatos elegidos, de modo que la identidad de los jóvenes ingresa como una temática más propuesta desde el prólogo y las consignas, como veremos más adelante.

¿Desde dónde se lee?

En función de la consigna propuesta, todas las antologías leen desde un cuestionamiento a cierto canon cristalizado, a la literatura concebida como “bellas letras” o “patrimonio” universal que la escuela debe transmitir. Así dice Victoria, una de las antólogas: “La selección de textos aquí reunida deja entrever que concibo la lectura literaria desde un enfoque antropológico cultural”. En todos los casos se intenta propiciar un encuentro con una pluralidad de textos

que lleve a una apropiación por parte de un lector, cuyos saberes y experiencias son valorados, desde una perspectiva sociocultural. Como docentes en formación, los compiladores tienen en cuenta el aprendizaje que esas obras posibilitaban, como diría Privat (2001), y las relaciones que permitían establecer dentro el corpus recortado.

Sin embargo, no encontramos aquí paratextos que condicionen la interpretación; los textos no son ejemplos de lo que explican las introducciones ni espacios en los cuales detectar, marcar, encontrar, subrayar, copiar o clasificar lo enunciado en los prólogos. Al contrario, los antólogos justifican sus recortes presentándolos como tales, apelando a un destinatario que deberá comprometerse en la experiencia lectora. Por eso, cuando Emilia introduce su antología titulada *Palabras en viaje* expresa que: “en ningún momento se plantea un único ordenamiento de lectura. Se espera que los lectores se apropien de los textos de forma tal que puedan diseñar su propio recorrido, tanto sea movido por su interés y curiosidad personal o cualquier otro orden que prefieran.” Se invita así a leer desde la propia inquietud ante lo ofrecido, desarticulando el

orden que propone la linealidad del texto, presentando a la lectura como una práctica abierta organizada por el pulso del lector.

Se leen entonces distintos géneros, desde las propias vivencias, a partir del tópico propuesto por el docente-antólogo, que se define así como un mediador, que selecciona e introduce textos variados, pensando en un lector joven capaz de acceder a esas escrituras sin necesidad de aparatos interpretativos impuestos, aunque con la posibilidad de enriquecerlas con los aportes y las vinculaciones que este profesor antólogo puede brindar.

María Emilia en su antología sobre los mitos griegos, a partir de convertir al oráculo de Delfos en la voz argumentativa de un fragmento de su prólogo, invita al lector a convertirse en héroe durante la lectura y el trabajo con los textos, mientras que el docente se configura como el maestro de ese estudiante/héroe: “Nuestro cometido es llevar las voces de los Dioses del Olimpo hacia ustedes, maestros y héroes, ya que son los que tienen que recorrer el sendero que los llevará a la gloria. ¿Por qué hacemos esto? Les presentamos un manuscrito con todos nuestros mitos, todos nuestros relatos y, guiándolos, los ayudaremos a encontrar su identidad mitológica”. Este juego entre el docente y

el estudiante como protagonistas de su propia historia mitológica continúa en las consignas de escritura de invención en relación con los textos seleccionados. Así, la analogía construida con un fin persuasivo para atraer a los lectores tiene su correlato en las prácticas de lectura y escritura configurando tanto a docentes y estudiantes como lectores activos y productores de sentido.

Por su parte, Juana redacta la introducción de su *Antología: Pasear junto a la muerte* en un lenguaje profundamente metafórico, dándole voz y personificando a la muerte (idea que se corresponde con la imagen que eligió para ilustrar su tapa) y convirtiéndola en la antóloga de los textos: “Bienvenidos, pequeños amigos. No se asusten, no los vengo a buscar... todavía... Denme su mano, por favor, acompañenme a conocerme para que cuando llegue la hora no seamos desconocidos.”

Así, estudiantes y, más adelante, docentes son invitados a seguir el camino trazado por la muerte para abordarla como tópico literario. El juego con la voz argumentativa se mantiene incluso en la presentación de los textos ya que la muerte reseña en primera persona la trama de alguno de ellos: “*El pato y la muerte* de Wolf Erlbrunch (...) narra la vez en que fui a buscar a un pato para que

me acompañe. Nos hicimos amigos, pasamos tardes en el lago, arriba de los árboles y tuvimos charlas profundas.”

Por otro lado, esta muerte personificada se presenta por una figura preocupada por la forma en que su lector va a recibirla: “Yo sé que mi figura puede llegar a relacionarse con el terror, por lo que suelo generar en la gente.”, “me gustaría acercarme a ustedes a partir de sus gustos, por eso incluí formas de consumo artístico que, por lo que sé de cuando los estuve espiando, ustedes frecuentan.” Las referencias sobre la investigación realizada por este personaje antólogo sobre el trabajo realizado para escribir y diseñar la antología pone en primer plano la importancia otorgada al joven como receptor de la antología.

Lejos de ubicarse en el lugar del “maestro explicador”, los paratextos construyen a un “maestro ignorante”, al decir de Rancière (2003), ya que abren interrogantes e invitan a explorar. Un enunciador que no afirma ni explica, sino que pregunta, hipotetiza o arriesga. Las figuras retóricas abren el juego en los paratextos y generan nuevos pactos. Así, docentes y estudiantes leen desde la valoración de la propia experiencia lectora, sin el encorsetamiento de una teoría literaria o un modelo impuesto exteriormente, definiendo a la lectura como una

práctica personal a la vez que comunitaria, que se enriquece con el intercambio que puede darse en la comunidad del aula.

Las propuestas que se incluyen en las páginas finales también abonan esta concepción acerca de la lectura literaria. En lugar de proponer un pacto de lectura tautológico, las consignas de interpretación apuestan a la reflexión. Así, Emilia, en *Palabras en viaje*, comienza la actividad presentando una caja misteriosa con diez sobres que contienen las cartas seleccionadas para la antología, y pregunta:

1. Hipoteticen: ¿A quién podrían estar dirigidas aquellas cartas? ¿Por qué? ¿Quién podría ser su remitente? ¿En qué elementos se basaron para realizar estas premisas?
2. Al finalizar la lectura de todas las cartas, deciden reacomodarlas en tres cajas diferentes para conservarlas hasta que encuentren a su/s dueño/s original/es.
¿Qué cartas irían en cada una de las cajas? ¿Cuál fue el criterio que tuviste en cuenta? ¿Cómo las rotularías?

A su vez, hay un predominio de consignas orientadas a la reescritura, lo que evidencia una valoración de la escritura de invención como una práctica que

produce conocimiento sobre la literatura y sus convenciones (Alvarado, 2013). Algunos de los géneros portadores e interfaces propuestos, en diálogo con el *corpus* presentado o como parte del mismo, también dan cuenta de un posicionamiento multimodal y transmedial que ubica al estudiante en el lugar de prosumidor en la relación lectura/escritura. Así, invitan a blogs, guiones, booktrailers, poemojis, videos para el canal de Youtube o incluyen desafíos como el siguiente, ideado por Victoria:

Elijan un cuento de hadas y reescríbanlo en formato de poemoji (utilizando solo emoticones o stickers).

Seleccionen una obra de teatro clásica e imaginen las conversaciones entre algunos de sus personajes enmarcados en el contexto actual.

Elaboren un *chat fiction*

Damos algunas opciones orientativas:

Edipo se entera por un programa de chimentos que su esposa es su madre y le escribe por Whatsapp.

Hamlet rechaza a Ofelia por mensaje de texto (pueden utilizar cualquier aplicación de mensajería instantánea). La muchacha no se suicida, sino que decide ir a bailar a una fiesta.

UN RAMILLETE DE FLORES. ANTOLOGÍAS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

| Carola Hermida y Lucía Belén Couso

Como puede verse, a través de estas antologías, los docentes en formación evidencian modos de leer plurales, que se nutren de sus propias trayectorias lectoras, gustos y *habitus*, que recuperan las prácticas transitadas en la universidad pero las revitalizan y recodifican en función de los nuevos destinatarios, superando imposturas y prácticas rutinarias y cristalizadas.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Berger, J.; Blomber, S.; Fox, C.; Dibb, M. y Hollis, R. (2016) [1972]. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bombini, G. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Buenos Aires: UBA XXI.
- Bombini, G. (2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. Año I, Nro 1, 21-32.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural. Tesina de licenciatura*. La Plata: UNLP
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de la enseñanza*. Tesis de Doctorado. UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2007). *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Dalmaroni, M. (2011). La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. En *El toldo de Astier*. Año 2. Número 2. [Consulta: 2020, julio, 19]. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>

Gerbaudo, A. (2011). El docente como *autor* del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 17-27). Rosario: Homo Sapiens – UNL.

Hermida, C. (en prensa). “Modos de leer en el profesorado en Letras”. *II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Mar del Plata, abril de 2019.

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

Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107-124.

Privat J. M. (2001). Socio-lógicas de la lectura. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, nº 1, septiembre, 47-63.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Rockwell, E. (2005, noviembre). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*. Año III Nº 3.

Elaborar una antología de textos literarios destinada al Nivel Secundario que recorra diversos géneros

A partir de una temática a elección (una cosmovisión, un personaje, un problema retórico, etc.), seleccionar un corpus de 10 textos literarios pertenecientes a géneros diversos, que dé cuenta del recorrido realizado en el seminario (teatro, guión de cine, novela gráfica, literatura juvenil, libro álbum, antologías escolares, literatura digital, etc.).

1. Redactar un título para la antología. Indicar en qué colección podría incluirse.

2. Redactar el paratexto introductorio en el que se fundamente la selección realizada, se brinde información acerca de los géneros elegidos y se incluyan citas de autoridad que remitan a la bibliografía trabajada en el seminario. (4 páginas aproximadamente)

3. Organizar el índice de los textos seleccionados (puede estructurarse en Partes, Capítulos, Apartados, etc.). Incluir las citas completas y, en caso de que esté disponible, la dirección digital.

4. Redactar un paratexto final en el cual se incluyan de 2 a 4 consignas de lectura y/o producción.

**elaborar una antología de
textos literarios destinada
al Nivel Secundario que
recorra diversos géneros**



TRABAJO FINAL



Palabras

en viaje

Antología epistolar

Emilia Pozzoni

PALABRAS PRELIMINARES

Palabras en viaje (2019), incluida dentro de la colección **Discursos en Juego** de la editorial **Pangea**, constituye una fuerte apuesta hacia el género epistolar en el terreno de la escuela media. Dirigida, principalmente, a estudiantes de secundaria básica, aspira a familiarizar a los alumnos con este tipo de discurso y proponerles una lectura crítica sobre los distintos formatos que puede adquirir la carta, el intercambio epistolar o, en su versión más moderna, la mensajería instantánea. Algunas de las obras propuestas se componen de una carta o una serie de cartas que, paulatinamente, develan el argumento y permiten que las palabras se enreden unas con otras hasta formar una historia. En otros casos la llegada de un mensaje escrito cambia radicalmente el curso de los acontecimientos y así, el género epistolar, irrumpe en la narrativa convencional para aportar nuevos significados.

Aquí conviven cartas de amor, cartas de despedida, cartas para solicitar ayuda, cartas a destinatarios que no pertenecen a este mundo, cartas que franquean los límites temporales y espaciales y permiten a los personajes comunicarse con sus “yo del pasado”, cartas que permiten develar un misterio, entre otro tipo de mensajes. Asimismo, dentro de la misma propuesta es posible encontrar dos novelas gráficas, un videoclip, un guión cinematográfico, una reescritura teatral en formato de chat, entradas de blogs, posts y hashtags de Instagram, un podcast, una novela juvenil y un libro álbum.

Muchas antologías escolares manifiestan entre su principal objetivo “asegurar la permanencia y circulación de textos clásicos de la literatura universal, así como también su comprensión” (Curutchet, 2015), sin embargo la presente compilación de textos no persigue la misma intención. Por el contrario, uno de los principales objetivos de **Palabras en viaje** es revalorizar el género epistolar como elemento constitutivo

(pero olvidado) en un gran número de producciones literarias a lo largo de la historia de la humanidad (Horcas Villareal, 2013). A su vez, lejos de reproducir el canon educativo el presente libro busca ingresar al aula otro tipo de textualidades, mayormente relegadas, criticadas e incluso negadas y desvalorizadas.

Es sabido que, en el ámbito de la enseñanza obligatoria, circulan textos que, con el paso del tiempo se han cristalizado en el programa escolar y por lo tanto pasan a ser lecturas obligatorias o fuertemente vinculadas con "la constitución de un canon literario y una lengua y literatura nacionales" (Piacenza, 2012: 109). Sin embargo la presente antología no hace eco de ninguna de aquellas propuestas tradicionales, sino que, por el contrario en ella predominan los usualmente catalogados como "**géneros difíciles**" (Bombini, 2015a). Gustavo Bombini afirma que el cine y el guión cinematográfico, la historietas y los productos provenientes de la interacción con las nuevas tecnologías, entre otras lecturas recientes

que se popularizan entre los jóvenes, suelen ser catalogadas como **literaturas marginales, contraliteraturas o subliteraturas**. Se tratan, en efecto, de propuestas complejas “ligadas a las culturas de la imagen, mediática y juvenil”, que pueden ser llevadas al aula para abrir el debate y desafiar, en cierto modo, el cánón establecido y la “cultura letrada, más ligada a la tradición escolar” (2015a: 125).

En este contexto es fundamental tener en cuenta que, en la actualidad, las aulas se hayan pobladas por **nativos digitales**. Los nativos digitales son aquellos jóvenes y niños que han nacido y crecido rodeados de pantallas. Desde muy temprana edad entraron en contacto con dispositivos móviles e internet, por lo tanto se encuentran altamente familiarizados con su uso. El empleo de estas herramientas no supone un aprendizaje forzoso y rutinario, sino que, por el contrario, formó parte de su vida desde su nacimiento (Ayala y Cassany, 2008). En cambio, gran parte de los docentes que ingresan a estas aulas repletas de

adolescentes hipertecnologizados son **inmigrantes digitales**. Es decir, tuvieron infancias analógicas, sin celulares, ni computadoras ni pantallas, y tuvieron que aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías (Las Heras, 2012).

Hoy en día, todos los estudiantes (o al menos un alto porcentaje de ellos) cuentan con acceso a la red, tanto sea desde sus dispositivos móviles como desde una notebook o computadora de escritorio. El acercamiento a los textos puede realizarse a través de la pantalla, lo cual habilita nuevos modos de lectura pero, al mismo tiempo, permite la democratización del saber y la interacción masiva con la literatura disponible en internet (Bombini, 2015b). Es por ello que, **Palabras en viaje** incluye, en su mayoría, textos que se encuentren cargados de manera gratuita en la web. Asimismo es posible ingresar a distintos recursos online con tan solo scanear el **código qr** que acompaña la ficha de cada uno de ellos. Se han anexado, además de las lecturas propuestas, trailers o booktrailers que acompañan los textos

mencionados e imágenes que amenizan la experiencia y aportan mayor cantidad de datos bibliográficos.

En general, la antología manifiesta un predominio de **literatura digitalizada** o bien, en muchos casos, **digital**. Mientras que la primera se constituye a partir de versiones digitales de textos que poseen su correlato en papel, en el segundo caso se trata de literatura que se ha originado y ha surgido en la red, por lo tanto sus características son completamente diferentes. Desde un primer momento sus autores han pensado que dicha obra circularía en internet y, usualmente, en ellas suelen combinarse elementos audiovisuales o habilitarse la interacción de los lectores (Kozak, 2015).

Por otra parte, en ningún momento se plantea un único ordenamiento de lectura. Se espera que los lectores se apropien de los textos de forma tal que puedan diseñar su propio recorrido, tanto sea movido por su interés y curiosidad personal o cualquier otro orden que prefieran.

Incluso, en las actividades propuestas sobre el final de la antología, serán los estudiantes quienes diseñen los criterios de agrupación de cada uno de los textos y los debatan con sus pares a fin de poder continuar tejiendo lazos entre las lecturas. En ningún caso se plantean consignas cerradas o de una única respuesta, sino que todas ellas se erigen bajo el concepto de **"valla y trampolín"** e invitan a la escritura. Asimismo siguiendo a Maitte Alvarado quien recupera las definiciones del Grupo Grafrein, la consigna ha de proponer un desafío que invite a transformar un texto previo, inventar uno nuevo o releer el ya existente (Finocchio, 2010). En todas las actividades se aspira a que el estudiante se encuentre ante un punto de partida (por ejemplo, el conflicto hipotético de la "caja misteriosa") y un punto de llegada, es decir aquellas producciones individuales y únicas que enriquecen las lecturas diseñadas por la antología (Alvarado, 2003).

De todas maneras la lectura de los textos propuestos no se agota en este libro ni en la resolución de las consignas propuestas. **Palabras**

en viaje es el principio de un recorrido hacia la exploración de los mal llamados “**géneros secundarios**”, hacia una nueva forma de interacción con las palabras y hacia una búsqueda del placer por la literatura..

Bibliografía consultada

- Alvarado, M. (2003): “La resolución de problemas” en Revista Propuesta Educativa N°26. Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Ayala, G. y Cassany, D. (2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela” en CEE. Participación Educativa, Número 9, Noviembre de 2008, pp. 53–71.
- Bombini, G. (2015a): “Géneros difíciles en la escuela” en Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 121–128.
- (2015b): “Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales” en Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 1, N1, diciembre de 2015, pp. 21–32.
- Curutchet, C. (2015): “Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Oallhue” en Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 1; N1, diciembre de 2015, pp. 56–69.
- Finaocho, A. M. (2010): “Leer y escribir en la escuela” en Brito, A. (dir): Lectura, escritura y educación. Rosario: HomoSapiens–FLACSO.
- Harcos Virrared, M. (2013): “Breve historia del género epistolar” en Las epístolas femeninas en la literatura. Andalucía: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Kozak, C. (2015): “Literatura digital y materialidad. Cómo se lee” en Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología. Número 155, pp. 90–98.
- Las Heras, J. (2012): “Los adolescentes e internet: ¿La incipiente epidemia del siglo 21?” en Revista del Instituto de Políticas Públicas de Chile: Claves de Políticas Públicas. Número 8, Abril de 2012.
- Piacenza, P. (2012): “Lecturas obligatorias” en Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 107–124.

*Imaginá
que recibís
una caja
cerrada*

*(Sin destinatario
ni remitente)*



Y en su interior solo hay diez cartas



**Andá a cada una de las páginas
indicadas para abrirlas**
(No hay que seguir ningún orden específico!)





Pilar y Sandra en No me olvidé de vos



No me Olvidé de Vos

Cartas entre personas que todavía creen en las cartas.



¡Disponible en
formato
LIBRO!

Titulo:

**"Pilar y Sandra" en
No me olvidé de vos**

Autoras:

**Belén Marchese y
Julieta Habif**

Formato: Blog

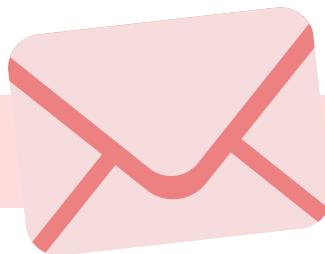


**Scanear para
acceder al blog**

CITA: Marchese, B. y Habif, J. (2018): "Pilar y Sandra" en
No me olvidé de vos. Recuperado de la web:
<http://nomeolvidedevos.com/2018/06/19/pilar-sandra/>

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019

Martín en 40cartas



40cartas es un experimento literario sobre los sentimientos que construyen el desamor. ¿Qué nos quedó para decirles a los que alguna vez amamos? Como creemos que los domingos hay que entregarse a la melancolía, cada semana publicamos una carta que alguien le escribió a una persona que quiso mucho

Título: "Martín" en 40cartas

Autores: Bianca Mera,
Federico Ciccone,
Catalina Reggiani y
Bernardo Abad

Formato: Podcast



Scanear para acceder
al podcast

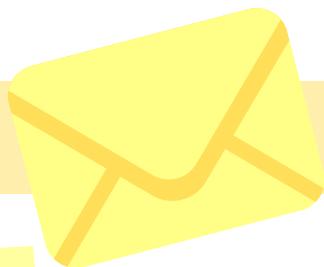


CITA: Mera, B. et al (2019): "Martín – Capítulo 36" en 40cartas

Recuperado de la web:

<http://spotify:episode:1PeRwaFOWoovNjg220Rumi/>

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019



Cartas de invierno

Título: Cartas de invierno

Autor: Antonio Seijas Cruz
(e ilustrador)

(En adaptación del libro homónimo de Agustín Fernández Paz)

Clasificación: Novela gráfica



Portada del texto original



Scanear para acceder al booktrailer de la editorial (en su idioma original)



CITA: Seijas, A. (2012): Cartas de invierno. Galicia: Xerais.

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019

SRSLY Hamlet



Título: SRSLY Hamlet

Autora: Courtney Carbone

Formato: Reescritura de obra teatral en lenguaje de chat



Scanear para acceder a las primeras páginas

Penguin
Random
House

CITA: Carbone, C. (2015): SRSLY Hamlet. Nueva York: Random Penguin House

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019



El correo del dragón

Título: El correo del dragón

Autora: Emma Yarlett
(e ilustradora)

Clasificación: Libro álbum



EDELVIVES



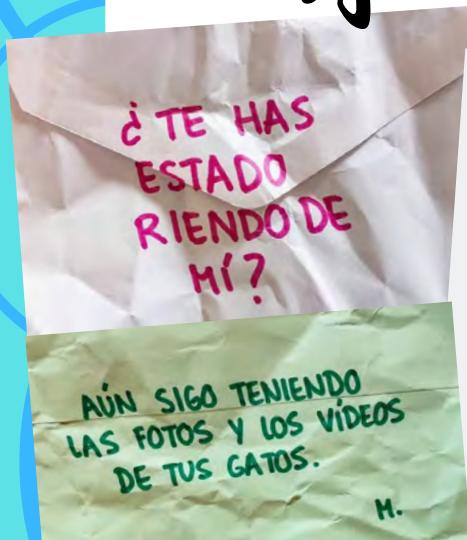
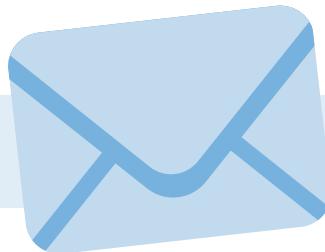
Scanear para acceder al libro leído en Youtube



ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019

CITA: Yarlett, E. (2018): El correo del dragón. Zaragoza: Edelvives

Left Unsaid Project



Título: Left Unsaid Project

Creadora: Jazmín Ducca
(de la propuesta)

Formato: Literatura digital

El Left Unsaid Project recopila en formato de sobre de carta todos aquellos mensajes que los remitentes nunca se animaron a enviarle a sus destinatarios.



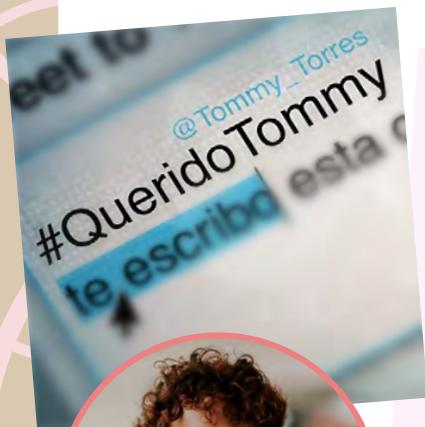
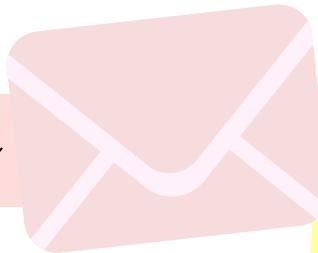
Scanear para acceder al perfil que anida todos los hashtags #leftunsaidproject



CITA: Ducca J. [@jazducca] (2019): Left Unsaid Project. Recuperado de la web: <https://www.instagram.com/jazducca/>

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019

Querido Tommy



Título: Querido Tommy

Autor: Tommy Torres
(de la canción)

Formato: Videoclip



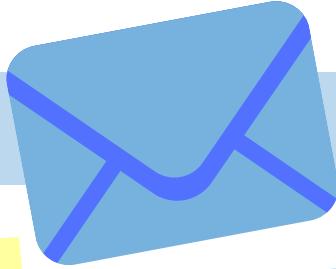
Scanear para al
videoclip oficial
en Youtube



CITA: Torres T. [warnermusica] (2012): Querido Tommy.

[Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=CktOxuDkYGg>

ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019



Querido John

Título: Querido John

Autor: Jamie Linden
(En adaptación del libro homónimo de Nicholas Sparks)

Formato: Guión cinematográfico



Scanear para ver el trailer de la película



ÚLTIMO ACCESO: 21 de Noviembre de 2019

Orange



Título: Orange

Autor: Ichigo Takano

Formato: Manga
(Novela Gráfica)

Recordá:

El manga se lee
de derecha a
izquierda y en
una secuencia de
arriba a abajo

CITA: Takano, I. (2015): Orange.
Madrid: Tomodomo



Cartas de amor a los muertos

Título: Cartas de amor
a los muertos

Autora: Ava Dellaira

Clasificación: Novela
juvenil



CITA: Dellaira, A. (2015): Cartas de amor a los muertos.
Buenos Aires: VR Editores.

Espacio de escritura

1. Hipoteticen: ¿A quién podrían estar dirigidas aquellas cartas? ¿Por qué? ¿Quién podría ser su remitente? ¿En qué elementos se basaron para realizar estas premisas?

2. Al finalizar la lectura de todas las cartas, deciden reacomodarlas en **tres cajas diferentes** para conservarlas hasta que encuentren a su/s dueño/s original/es. ¿Qué cartas irían en cada una de las cajas? ¿Cuál fue el criterio que tuviste en cuenta? ¿Cómo las rotularías?

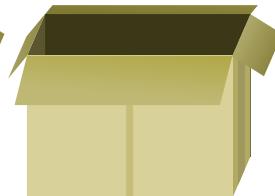
Compartan en forma oral todos los criterios pensados



Rotulo:



Rotulo:



Rotulo:

Espacio de escritura

3. Elijan uno de los siguientes destinatarios:

- Un/a amigo/a cercano/a
- Un/a trabajador/a de la Oficina de Correos
- El/la hipotética destinatario/a de la caja

Escríbanle una carta/email o propongan un intercambio vía WhatsApp para contarles de su hallazgo. En su escrito deberán incluir datos concretos sobre cada una de las cartas leídas y los textos allí propuestos (elementos argumentales, prodecimientos literarios y referencias puntuales) así como también cuidar el registro utilizado de acuerdo al destinatario seleccionado.

4. Proponer una undécima carta que podría haber formado parte de la caja original.
¿Qué texto habría en su interior? ¿Por qué lo elegiste? ¿En cuál de las categorías que confeccionaste en el punto 2 lo colocarías?



Palabras en viaje

Antología epistolar

Esta antología propone un recorrido por textos en donde el intercambio epistolar, el envío de mensajes y la recepción de cartas juegan un rol fundamental. Esta revalorización de las instancias de comunicación escrita es el principio de un recorrido hacia la exploración de los mal llamados “géneros secundarios”, hacia una nueva forma de interacción con las palabras y hacia una búsqueda del placer por la literatura...

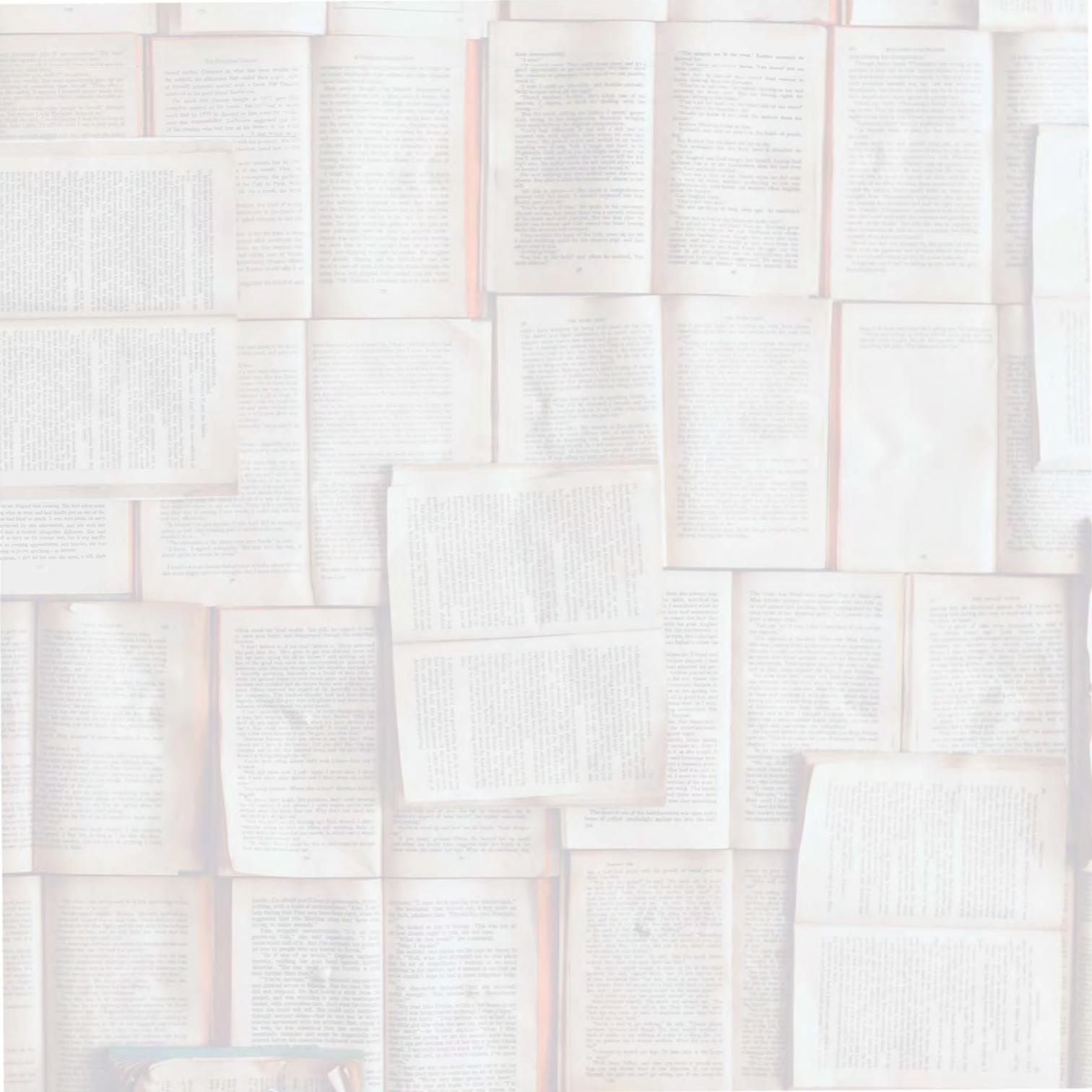
Fragmento del prólogo

Colección Discursos en Juego

BIBLIOTECA APRENDER
PREGUNTANDO
EDITORIAL SALVAT

NUEVAS FORMAS DE LA HEROICIDAD ¿CÓMO SE CONSTRUYEN?

CAMILA ALBEROLA
(comps.)



“La función de la escuela
debe ser enseñar a
aprender o
una pedagogía del
descubrimiento.
Así la creatividad se hace
medio y a la vez objeto de
la educación”

Poveda

Índice

Del héroe idealizado al héroe problemático

- Moriconi, Renato. *Bárbaro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pibes Chorros (2001) “Sentimiento villero” y “Duraznito” en *Arriba las manos* [CD]. Buenos Aires: Magenta Discos.
- Lemebel, Pedro (1998). “Solos en la madrugada (o ‘el pequeño delincuente que soñaba ser feliz’)” en *De perlas y cicatrices*. Buenos Aires: Seix Barral
- Shelley, Mary (1818). *Frankenstein* (Selección: Capítulo 5 y 10) Buenos Aires: Centro Editor de Cultura. 2008.

El héroe colectivo: una consolidación necesaria

- Eisenstein, Serguéi (Director). (1925) *El acorazado Potemkin*. Unión Soviética: Mosfilm
- Kartun, Mauricio (2001) *Sacco y Vanzetti: Dramaturgia sumaria de documentos sobre el caso*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Marrone, Emmanuela. *The Ballad of Sacco and Vanzetti, Here's to you*
- Moore, Alan/ Lloid, David (1980-2000) *V de Vendetta*. Barcelona: Vértigo.

La identidad del héroe como marca sustancial

- Alcoba, Laura (2008) *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Editorial Edhasa. 2018
- Jacobson, Sid / Colón, Ernie (2015) *Anna Frank: la biografía gráfica*. Buenos Aires: Sudamericana.

Introducción

La antología “Nuevas formas de la heroicidad: ¿cómo se construyen?” forma parte de la colección de la Biblioteca Salvat titulada *Aprender preguntando*. La Editorial Salvat lleva más de medio siglo ofreciendo en el quiosco productos editoriales de calidad. Conserva un catálogo con textos enfocados en las nuevas tendencias y en los diversos intereses de los lectores. En este caso, la propuesta es brindar a los estudiantes de secundaria antologías que, a partir de una pregunta, ahonden en conceptos y contextos, mediante el uso de diferentes géneros y soportes. Algunos títulos de la colección son “Conflictos socio-políticos: ¿para qué sirven las guerras?”, “Experimentación e innovación: ¿la vanguardia es así?”, entre otros imperdibles.

En esta antología, proponemos una selección de textos para deslindar las nuevas formas de heroicidad que lejos están de los atributos positivos y perfectos de, por ejemplo, la épica. Pretendemos dar cuenta de la importancia de contextos que atraviesan a los personajes principales convirtiéndolos en sujetos sensibles, marginales, lastimados. A partir de la dicotomía héroes-antihéroes, buscamos pensar la literatura como un fenómeno que se construye en un diálogo entre lo social y lo individual. Consideramos fundamental propiciar la construcción de los sentidos

del textos, evitando las interpretaciones únicas, univocas y hegemónicas. Para ello posibilitamos el vínculo de la literatura con otros lenguajes, otras artes. Con el fin de fomentar en los estudiantes la conformación individual del placer y el goce – además del conocimiento y la lectura-, brindamos una selección variada de textos, autores, géneros, estéticas y estilos.

Es necesario pensar las nuevas heroicidades desde diferentes perspectivas, escenarios y soportes. Introducimos géneros “secundarios” para evitar la consolidación de los cánones escolares, la “constitución como clásico de un texto cuyo valor ya ha sido reconocido previamente por la crítica, por el mercado o por la teoría literaria en su expresión universitaria” (Piacenza: 116), dado que, de esa forma, se reproduce una ideología dominante y no una pluralidad en la manera de pensar la literatura y la sociedad. Si Alastair Fowler instruye sobre las relaciones jerárquicas que pueden existir en torno al género y a sus “diferentes alturas” dependiendo de los movimientos y de las épocas, nosotros optamos por una selección en la que coexiste una equidad genérica en concordancia con los tiempos que corren: es necesario apartarnos del canon para experimentar y conocer las diversas opciones que se nos ofrecen. El abanico de la selección ofrece a los docentes y estudiantes de 5° año de la escuela secundaria¹ una ampliación de las

¹ Por esta razón, predomina en nuestra selección formas realistas, miméticas, fantásticas, maravillosas y de ciencia ficción, acorde a lo estipulado para 5° año en la materia de Literatura según el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires.

posibilidades de enseñanza y de aprendizaje en torno a diferentes personalidades y gustos, a partir del género teatral, el guión de cine, la novela gráfica, la literatura juvenil, el libro álbum, la literatura digital, el videoclip, entre otros.

Para lograr una comunicación entre lo literario y lo humano, optamos por temáticas y textos que permitieran comprender y verbalizar la multiplicidad de realidades tanto sociales como heroicas, dado que “el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Colomer: 3). Por esta razón, la Antología está dividida en tres temáticas que atraviesan y constituyen la conformación de las nuevas heroicidades: marginalización, comunidad e identidad.

El primer subtítulo del corpus postula el pasaje, la transición de 4° a 5° año de secundaria: “Del héroe idealizado al héroe problemático”. Con ello, proponemos deslindar las diversas formas que adquiere una misma figura, el héroe, según los géneros y las cosmovisiones propuestas. Pasamos, entonces, de héroes épicos, caracterizados por su fortaleza y valentía -como sucede con el libro álbum *Bárbaro*- a héroes marginales, que no se caracterizan ya por su fuerza y su linaje sino por sus valores y su sentido de pertenencia en grupos sociales, barriales y deportivos, como visualizamos en las canciones “Sentimiento villero” y “Duraznito” de Pibes

Chorros y la crónica “Solos en la madrugada (o ‘el pequeño delincuente que soñaba ser feliz’)” de Pedro Lemebel.

La figura de héroe que se nos presenta en el libro álbum *Bárbaro* de Renato Mariconi es una copia fidedigna de los textos épicos: un guerrero, su caballo, una travesía, enfrentamientos con serpientes, cíclopes, dragones y dioses. Pero un final inesperado trastoca la idealización de lo que pareciera ser un héroe épico para convertirlo en un protagonista sensible, humano, capaz de retirarse cuando la situación lo amerita. Las decisiones del héroe se resignifican a través de lo que el autor brasilero hace con el género seleccionado, el libro álbum: ilustraciones valerosas con elementos fantásticos, la supresión por un instante de la imagen, unas hojas en blanco para aportar tensión y, finalmente, lo imprevisto. El soporte con un formato alargado y angosto con el que nuestros ojos suben, bajan y vuelven a subir postula a las imágenes como exclusivas generadoras de sentido ya que se trata de un “libro sin palabras”². Esto requiere de un lector activo que colabore en la construcción del texto ya que “carecemos de un texto con cierta intencionalidad estética porque esa intencionalidad está en la potencia de las imágenes que van traccionando la narración” (Silveyra: 2)

² Concepto tomado de Carlos Silveyra para referirnos al libro álbum como un texto que nos permite reconstruir los gustos, elecciones y pasatiempos del héroe sólo que no está narrado con palabras sino con imágenes.

A su vez, es interesante que la transición propuesta se dirija hacia héroes problemáticos para concientizar sobre realidades existentes en América Latina atravesadas fuertemente por contextos, decisiones políticas y sociales que devienen en exclusión. Pensar la cumbia villera como una música de protesta que hace evidentes las situaciones creadas por el neoliberalismo nos dirige al grupo musical argentino Pibes chorros, fundado en el año 2001. Las canciones “Sentimiento villero” y “Duraznito” del álbum *Arriba las manos* denuncian y exteriorizan el hecho cuestionador de su propia existencia a la luz de las pretensiones que exhibe la narrativa de lo legítimo y lo válido. Los héroes de las letras se transforman en tales a partir de su respuesta a un contexto político, social y económico que busca marginalizar y suprimir: aceptar la realidad para transformarla en una identidad que lucha contra la estigmatización. Además de que es interesante trabajar con estas temáticas por el conocimiento realista que brindan, la metodología que propone la canción, su reproducción y sus videoclips son formas familiares para los alumnos que constantemente utilizan celulares, computadoras y otros soportes “con destreza y sin esfuerzo, en su vida privada, fuera de la escuela, (...) para crear-inventar-compartir con sus amigos de carne y hueso o sus nuevas amistades en la red” (Cassany y Ayala: 56)

La crónica del escritor chileno Pedro Lemebel titulada “Solos en la madrugada (o ‘el pequeño delincuente que soñaba ser feliz’)” incluida en *De parlas*

y *cicatrices* también forma parte del primer apartado. El cronista constantemente emite un juicio y una valoración sobre la situación acontecida con un joven que se le acerca para robarle y no lo hace porque reconoce la voz del cronista, la voz del locutor de la radio que escuchaba cuando estaba preso. El muchacho se transforma en sujeto problemático porque es un ex presidiario que en el presente textual continúa realizando actos que podrían volver a quitarle su libertad. Como los pasares y las posibilidades no son iguales para todos, el héroe se postula como tal a partir de un discurso desgarrador que lo coloca en los límites de la sociedad: “Y qué otra cosa voy a hacer, me dijo triste. ¿Cómo voy a trabajar con mis papeles sucios? En todas partes piden antecedentes, y si me encuentran los pacos les tengo que mostrar los brazos (...) No hay caso, no puedo salir de esto. Es mi condena.” (Lemebel: 192) La imposibilidad de inserción acontece cuando el antihéroe narra sus vicisitudes, pensamientos y vivencia, y aunque no sean situaciones heroicas para glorificarse, son situaciones límites para sobrevivir a un contexto que no lo favorece. Leer los bordes, lo limítrofe, lo obstaculizado, lo consideramos una necesidad tanto para los docentes como para alumnos. Buscamos “proponer instancias en que se trabaje con algo que es del orden de lo común, (...) la valiosa propuesta de vincular la lectura literaria en el colegio con el concepto de experiencia (...) dentro de una línea sociológica y antropológica” (Hermida: 11)

El apartado inaugural de la Antología concluye con *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley ya que en dicha novela la creación del científico Víctor Frankenstein es un héroe problemático a partir de su extravagancia fisiológica: un ser de cinco metros de altura, con fuerza y resistencia sobrehumana formado a partir de partes de cuerpos. Aunque sea una creación con extraordinaria inteligencia y, al mismo tiempo, como un ente ampliamente conocedor de los valores espirituales y sociales de su entorno o contemporaneidad, su físico monstruoso coloca una barrera que –aunque no sea lo que busca- lo aísla. Detrás de una figura híbrida marginalizada se esconde una personalidad benévola y valiente, un sujeto dispuesto a trastocar barreras “socialmente correctas” para alcanzar una humanización.

El segundo apartado de la Antología se titula “El héroe colectivo: una consolidación necesaria”. Contiene una obra teatral, un comic y una película: *Sacco y Vanzetti: Dramaturgia sumaria de documentos sobre el caso* de Mauricio Kartun, *V de Vendetta* de Alan Moore y David Lloyd y *El acorazado Potemkin* de Serguéi Eisenstein, respectivamente. La selección se debe a que en los tres casos se perciben acciones en las que el esfuerzo individual está al servicio de lo colectivo para cuestionar e intentar eliminar regímenes totalitarios. Por un lado, en *Sacco y Vanzetti* el autor y director argentino Mauricio Kartun recupera el caso de dos anarquistas italianos que fueron injustamente condenados a muerte por la justicia

de los Estados Unidos, a principios del siglo XX. En la obra de observamos una clara tensión entre el afán de un sector por mantener un orden establecido –el estadounidense- y una masa inmigratoria que trae consigo otra cultura. Desde una lectura entusiasta, Kartun convierte la historia de personajes cotidianos en mártires y en héroes colectivos porque representan los ideales de la masa inmigratoria frente a la corrupción oculta bajo el velo del patriotismo de quienes condenan injustamente. El director argentino construye la obra a partir de la reelaboración de un caso verídico, de materiales ajenos como documentos, actas de juicio, interrogatorios y cartas; mezcla desechos porque toma como base una estructura periodística y, a su vez, privada para apropiarse del material ajeno. Con esto, logra una pieza sumamente conmovedora textualmente que se resignifica a partir del género teatral utilizado y sus atributos: la mímica como un refuerzo expresivo, los monólogos que no aguardan respuesta y las acotaciones que ayudan a conformar una atmósfera íntima pero desgarradora. Para dar cuenta de las diversas perspectivas que aportan los diferentes géneros, se incluye en este apartado el videoclip de la versión de The Ballad of Sacco and Vanzetti, Here's to you cantada por Emmanuela Marrone. En él se combina la escena final del docudrama de Guiliano Montaldo -Sacco y Vanzetti del año 1971- con la interpretación que realiza la cantante italiana de la canción de Ennio Morricone y Joan Baez.

Por otro lado, *V de Vendetta* de Alan Moore y David Lloyd ofrece un héroe subversivo al servicio del bien de la sociedad que busca que el régimen de Fuego Nórdico –partido político de ultraderecha- finalice su estadía en el poder; entonces, V trasciende su propia individualidad para convertirse en símbolo de la libertad del pueblo. El cómic y la ciencia ficción edifican en el texto una literatura de anticipación que presenta un futuro distópico caracterizado por su oscuridad, decadencia y perversión, en el que no hay esperanza de salvación ni lugar para el optimismo. A su vez, en el segundo apartado se incluye la película *El acorazado Potemkin* de Serguéi Eisenstein. Consideramos fundamental la incorporación del cine en la antología porque funciona como instrumento técnico de trabajo y permite la relación con el lenguaje audiovisual que es más rica y eficaz para la transmisión de significados y la construcción de una atmósfera. La película seleccionada reproduce el motín ocurrido en el acorazado Potemkin en 1905 en el que el héroe colectivo surge como reacción de los marineros del acorazado Potemkin por los malos tratos y la mala alimentación que brindaba la alta dirigencia de la marina. Con diferentes imágenes expresivas en forma de álbum fotográfico, *El acorazado Potemkin* representa la magnificación de la figura de las masas y las causas colectivas.

En una última instancia, nos detenemos en “La identidad del héroe como marca sustancial” para hacer hincapié en la importancia de las situaciones

acontecidas durante la infancia y el crecimiento ya que en los casos utilizados – Laura Alcoba y Anna Frank- las protagonistas logran amoldarse a situaciones que no le son propias: la militancia política de sus padres y una familia de origen judío, respectivamente. La construcción heroica surge por el hecho de sobrevivir al escenario impuesto y apropiarse de ello con el testimonio escrito de una época en la cual se cometieron delitos de lesa humanidad. Por un lado, el narrador en primera persona en *La casa de los conejos* funciona como un *alter ego* de Laura Alcoba – desde una lectura autobiográfica- que está constantemente arrastrado por la experiencia ajena, por las elecciones políticas de sus padres -militantes en peligro por las persecuciones y desapariciones acontecidas por la Alianza Anticomunista Argentina-, sumergido en situaciones peligrosas y violentas en las que participa colaborativamente desde la inocencia y por el simple hecho de estar ahí. La niña se construye a partir de una necesidad de encajar en el contexto adulto que la rodea: “No había necesidad de decir más: yo sabía lo que tenía que hacer” (Alcoba: 88). Ella adopta y se coloca en el rol que le asignan, pero como “los niños y las niñas como protagonistas que defienden en el texto ficcional una idea, un lugar en el mundo (...) considerarlos personas, sujetos sociales que tienen ideas, propósitos” (Blanco: 160), las marcas perduran en el presente de la escritura, en una autora que escribe su testimonio después de treinta años exponiendo las grietas de su memoria. Por otra parte, en *Anna Frank: la biografía gráfica* se nos presenta una oportunidad

distinta para transitar y conocer la historia de la niña alemana con ascendencia judía narrada en su reconocido Diario. A partir de “la combinación de elementos que presenta este género –intimidad literaria y capacidad para crear empatía a través de la representación visual” (Mazur y Danner: 296), la novela gráfica de Anna Frank construye sobre los cimientos de una corta vida los episodios complicados y traumáticos de la experiencia desde el texto y la imagen, a partir de una coagulación interdisciplinar.

Luego de las explicaciones brindadas, añadimos que nuestra Antología es una colección de piezas escogidas para ampliar –tanto en los alumnos como en los profesores- el panorama genérico y los soportes utilizados. Coexiste en la selección la necesidad de estar actualizados para situarnos, como lectores pero también como sujetos sociales, en una contemporaneidad tecnológica, inclusiva y diversa. A su vez, para que las lecturas no sean unidireccionales y fomentar los múltiples acercamientos y entendimientos, el índice propone un recorrido a partir de casos heterogéneos, de diferentes épocas y de diversas formas genéricas, dado que estas cuestiones influyen notablemente en una construcción heroica textual y social. Invitamos a los profesores a recorrer nuestra propuesta para llevar al aula una alternativa con la que se expandan los significados de la figura del héroe, que perdura en los distintos niveles y años educativos. A su vez, incitamos a los

estudiantes a buscar y, ¡ojalá!, encontrar dentro de estas temáticas y cosmovisiones, un itinerario personal de lecturas.

Consignas

Primera consigna: Ponerle voz al silencio

Trabajo grupal –no más de cuatro integrantes por grupo-: Luego de la visualización en clase de *El acorazado Potemkin*:

1. Seleccionar y sustraer unos minutos de la película –de 2m a 4m-
2. Realizar un guión de cine factible para la secuencia recortada. En esta instancia, tener en cuenta lo aprendido de dicho formato: la división en escenas que incluya interior o exterior, el lugar concreto y día o noche, además de la descripción de la acción, el diálogo y los nombres en mayúscula.
3. Leer grupalmente en clase la producción. Queda a elección del grupo la metodología de lectura: en simultáneo, por partes, adoptando un personaje cada integrante, entre otras.

-Para evaluar, tendremos en cuenta el trabajo en equipo (coordinación y cooperación), la correspondencia entre el guión cinematográfico y el recorte de la película realizado, la creatividad y la puesta en escena/presentación oral.

Segunda consigna: Diario del héroe

- 1) Reponiendo las variadas figuraciones heroicas, inventar un héroe y escribir una entrada del diario personal del personaje que inventaste –no debe extenderse más de dos hojas-. Para escribir la jornada -¡no te olvides de ponerle fecha!- tener en cuenta la siguiente definición de diario:

El diario personal (o diario de vida) es un subgénero de la biografía y en concreto de la autobiografía. Está escrito en 1º persona y el tiempo verbal que se utiliza es el presente, aunque se puede recurrir al pasado o al futuro para contar situaciones sucedidas o proyectos. La forma de escritura suele ser coloquial, cercana y sencilla, porque la persona que lo escribe habla de sí y de sus intereses, habla de alguna manera consigo mismo.

- 2) Compartir las producciones en el blog creado por el profesor. Comentar dos –o más- entradas realizadas por tus compañeros con apreciaciones, ideas constructivas, sensaciones de lectura, entre otros.

Bibliografía

Blanco, Lidia (2013) Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes” en *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Compiladoras Elena Stapich y Mila Cañon.

Carina Curutchet (2015) “Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue” en *CATALEJOS: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*.

Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar (2008) “Nativos e inmigrantes digitales” en *Estudios e investigaciones*.

Colomer, Teresa. *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*.

Dan Mazur y Alexander Danner. “El nacimiento de la novela gráfica, la generación de raw y el cómic alternativo” en *Comics una historia global desde 1968 hasta hoy*. Editorial Blume.

Fowler, Alastair (1979) Género y canon literario en *New Literaty History*.

Traducción de José Simón.

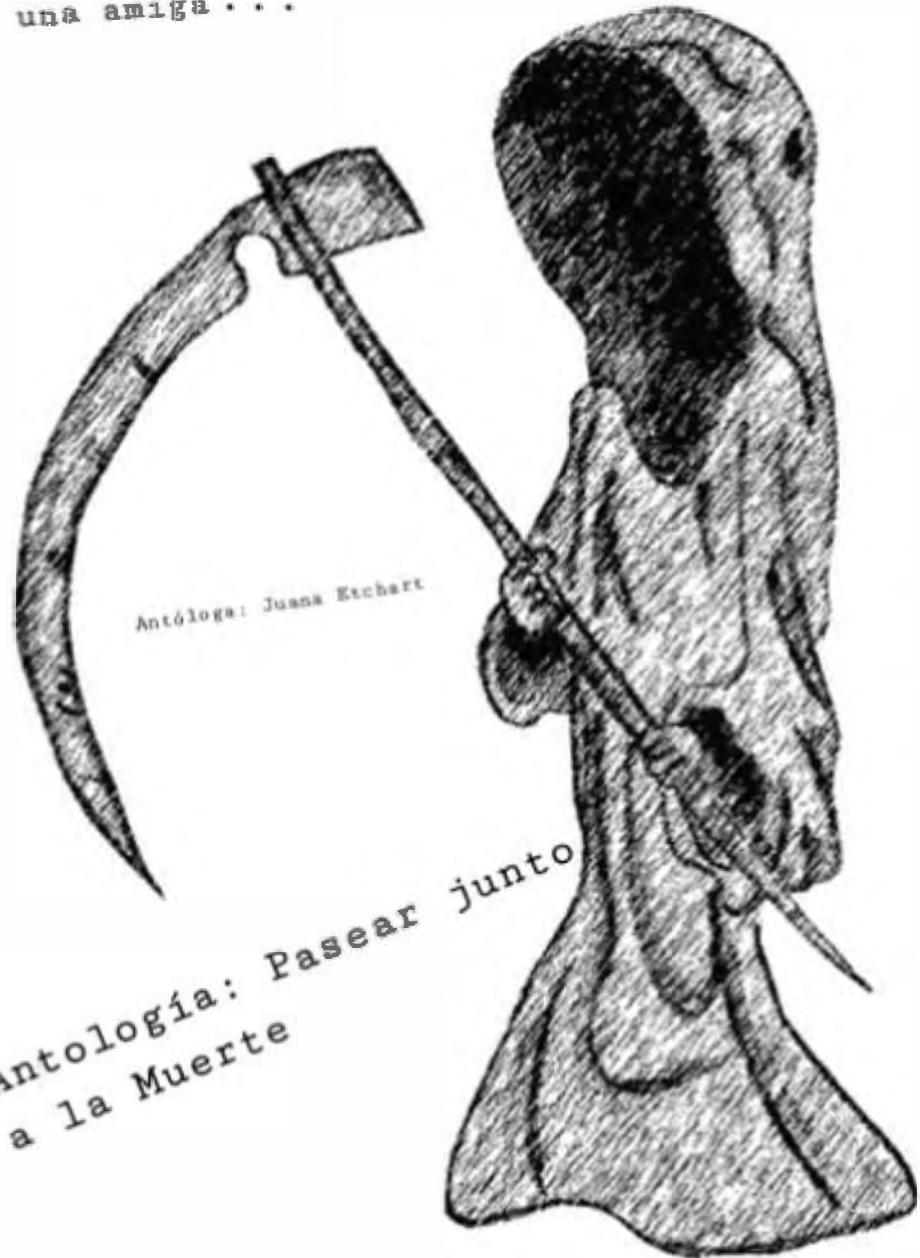
Piacenza, Paola. “Lecturas obligatorias” en *Lengua y Literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Silveyra, Carlos. *Los nuevos libros para chicos me sacan canas verdes (pero me encantan). Tendencias en la literatura infantil: el libro álbum y las narrativas metaficciones*.

Vega, Roberto (1997) “Capacitación de educadores” en *El teatro en la educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Plus Ultra.

Invitamos a los profesores a recorrer nuestra propuesta para llevar al aula una alternativa con la que se expandan los significados de la figura del héroe, que perdura en los distintos niveles y años educativos. A su vez, incitamos a los estudiantes a buscar y, ¡ojalá!, encontrar dentro de estas temáticas y cosmovisiones, un itinerario personal de lecturas.

Te invito a caminar con
una amiga . . .



Antóloga: Juana Eschart

Antología: Pasear junto
a la Muerte

-Índice-

-Prólogo-

-La personificación de la Muerte-

Los días de la sombra

Bodoc, Liliana (2018) *Los días de la sombra (La saga de los confines 2)*. Buenos Aires: DeBolsillo

Canción para mi muerte

García, Charly (1972) “Canción para mi muerte” en el álbum *Vida* de la banda Sui Géneris.

Guardia Nocturno (Partes I y II)

Croche, Mauro (2019) *Guardia Nocturno partes I y II*. Disponible en <https://www.facebook.com/maurocrocheterror/> . Fecha de publicación: 1 de junio del 2019

La fábula de los tres hermanos

Rowling, J.K. (2018) “La fábula de los tres hermanos” en *Los cuentos de Beedle el bardo*. Barcelona: Salamandra

El pato, la muerte y tulipán

Erlbrunch, Wolf (2011) *El pato, la muerte y tulipán*. Barbara Fiore Editora

-La vida después de la muerte-

(Entre dos mundos)

Un hogar sólido

Garro, Elena. (1977) “Un hogar sólido” en *Antología de literatura fantástica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ghostgirl

Hurley, Tonya (2010) *Ghostgirl*. Madrid: Alfaguara

Sin llaves y a oscuras

Casas, Fabián (1996) “Sin llaves y a oscuras” en *El salmón*. Buenos Aires: Mansalva.

Coco (guion de cine y película)

Unkrich, Lee (2017) *Coco*. Estados Unidos: Pixar.

El fantasma (videoclip)

Schmidt, Eduardo “Fantasma” en el álbum *Guau* de la banda “Árbol”.

-Caminemos juntos por el cielo-

-Caminemos juntos por la tierra-

-Referencias bibliográficas-

-Prólogo-

Bienvenidos, pequeños amigos. No se asusten, no los vengo a buscar... todavía... solo quiero que demos un paseo tanto por el cielo como por la tierra. Denme su mano, por favor, acompáñenme a conocerme para que cuando llegue la hora no seamos desconocidos. Los invito a descubrirme de dos maneras: la primera es en mi forma personificada a través del primer apartado que se llama “La personificación de la muerte”, allí encontraremos diversos textos que aluden a las distintas formas que puedo tomar para acercarme a ustedes, los humanos o a los animales. Asimismo, les mostraré lo que puede llegar a ser su vida después de pasar por este mundo, el pasaje hacia otros planos, pero así también las ataduras que existen con el planeta de los vivos a partir del título “La vida después de la muerte (entre dos mundos)”.

Yo sé que mi figura puede llegar a relacionarse con el terror, por lo que suelo generar en la gente. Es por esta razón que podemos¹ pensar este género en proximidad con lo real, y a partir de los textos que nos incumben problematizar

¹ En este prólogo iré variando entre la primera persona singular y plural. La primera será utilizada cuando quiera que den realmente cuenta de que la que habla es la misma Muerte mientras que utilizaré el “nosotros” para cuando sea necesario que reflexionemos sobre diversas cuestiones en torno a la educación, a la enseñanza y a la literatura.

las categorías de realismo y de literatura fantástica². Como observaremos más adelante, los textos presentan una gran variedad de géneros y estilos. Vemos una intención mimética en “Sin llaves y a oscuras” de Fabián Casas, recorreremos territorios que se pueden pensar entre medio de las dos formas de narrar como *Coco* y llegamos a canciones, videoclips, novelas, cuentos y obras de teatro donde predominan características y personajes propios de lo fantástico.

Por otra parte, me gustaría acercarme a ustedes a partir de sus gustos. Es por eso que incluí en esta antología las formas de consumo artístico que, por lo que sé de cuando los estuve espionando, ustedes frecuentan. La intención que tenemos es alejarnos de todas aquellas obras que podemos pensar como canónicas y que habitan tradicionalmente las aulas escolares y nos centraremos en cuestiones que permitan que ustedes, como adolescentes, se interesen en mí. La idea que tengo es invitarlos a reflexionar sobre los géneros que componen esta antología, que piensen cuáles son las estrategias discursivas que permiten que nos topemos con un relato fantástico, realista o un choque entre las dos formas. Así también me gustaría que descubran cuáles son los elementos que nos permiten ingresar en un clima de terror en torno a mi figura y que luego de pensar y descubrir estas

² Podemos pensar esta antología para quinto año del colegio secundario por su relación con las cosmovisiones planteadas para dicho curso.

cuestiones ustedes puedan, y si así lo eligen, ponerlas a funcionar en su propia escritura y en su propia construcción de mi representación.

Para poder poner en práctica las intenciones expuestas en el párrafo anterior vamos a necesitar ayuda de los docentes, aquellos mortales que funcionan como un medio, como un puente, entre el texto y el alumno. Como sostiene el crítico muggle³ Miguel A. Dalmaroni, los profesores deben aprovecharse de la “ignorancia” (Dalmaroni 2011:7) de los estudiantes para poder construir, desde un ejercicio crítico, una “biblioteca contra-cultural” que se relacione con las experiencias de los destinatarios y que no esté reducida a los valores de los grupos académicos y de mercado. Se trata de que, juntos, organicemos y preparemos un camino donde los jóvenes se conviertan en críticos capaces de apropiarse de las lecturas y, por ello, entendemos a la literatura como una cuestión “dinámica y flexible” (Bombini 2009:83).

No los quiero aburrir, mis queridos amigos, pero siento necesario el hecho de que profundicemos en la cuestión del canon escolar. Mi objetivo es que ustedes

³ Me parece divertido utilizar este adjetivo propuesto por la escritora J.K Rowling, autora de uno de los cuentos de nuestra biografía, para referirme a aquellos seres vivos que no son magos y que son, simplemente, humanos. Si bien yo puedo encontrarme, como veremos en “La fábula de los tres hermanos” tanto con magos como con muggles me resulta pertinente hacer esta distinción para mostrarles sus inferioridades.

se hagan las siguientes preguntas: ¿Qué textos vemos en la escuela? ¿Nos encontramos con géneros “menores” como los de esta antología? ¿Hay predominancia de algún género en especial? Las respuestas de estas interrogaciones nos llevan a pensar en el canon, es decir, en aquellos textos que gracias a la promulgación tanto académica como comercial fueron tomando terreno en el ámbito escolar. Sin embargo, esta antología, como muchas otras, se presenta como una forma de resistencia de ese canon, como un laberinto que nos permite abrirnos a caminos que van más allá de lo dictado y determinado. Si bien creemos que muchos géneros y obras son necesarios para la formación de un lector, sostenemos que ellos deben funcionar como puntapié para que este pueda elegir sus propios gustos e intereses, es decir, que pueda formar su propia ruta individual. Como presenta Paola Piacenza:

En las colecciones dirigidas al ámbito escolar y a la circulación en las aulas, la recepción de las obras está condicionada por discursos que habilitan ciertas lecturas y silencian otras (...) A este respecto, las antologías constituyen un caso privilegiado para una crítica de las razones del canon escolar puesto que necesariamente exhiben el funcionamiento de un principio de selección, y entonces, ponen en escena las operaciones por las que se confiere valor a los autores o textos elegidos y el modo en que se los representa a los lectores (Piacenza 2015:119).

Por esta razón queremos brindarle espacio a todos aquellos géneros que pueden ser considerados “menores” y que son los que más relevancia tienen en la

cotidianidad de los adolescentes. Nos proponemos, entonces, acercarnos a mi figura a través de diferentes formatos: nos encontramos con la canción, el videoclip, el guion cinematográfico y teatral, la novela juvenil, el cuento por whatss app, el libro álbum y en las actividades conoceremos a la novela gráfica. A continuación, daremos un breve comentario sobre los textos que se incluyen y por qué lo hacemos.

Los días de la sombra es una novela juvenil de Liliana Bodoc que forma parte de la saga denominada “Los confines” trata sobre la derrota de mi hijo y de cómo yo me pongo frente a las naves para vengarlo, de cómo recorreré continentes, a veces sola y a veces con una acompañante. Los humanos tienen una forma extraña de categorizar la literatura, por eso nos preguntamos: ¿Qué connotaciones conlleva el adjetivo juvenil? ¿Quiere decir que es literatura creada para los chicos? ¿O por los chicos? ¿Qué características tiene? Nos alcanza, en este caso, con que este texto les produzca unas ganas irresistibles de conocerme y que les permita reflexionar sobre los mecanismos del lenguaje utilizados para la representación de mi figura. Como afirma Facundo Nieto, no intentamos realizar una revalorización estética sobre las obras sino “explorar las funciones específicamente pedagógicas” que de ellas puedan sustraerse. *Ghostgirl* es un texto de la autora Tonya Hurley que también puede pensarse dentro esta denominación. Esta novela se encuentra dentro de nuestro segundo apartado “La

vida después de la muerte”, y trata sobre la muerte de la chica menos popular de la escuela por culpa de un ahogamiento con una gomita de golosina (jaja, lo sé, a veces tengo formas raras de actuar). Esta historia permite que me conozcan desde otra perspectiva, desde la risa. Ya no seré vista como un hecho trágico, sino que se divertirán con mi astucia, aunque no me vean... Como afirma Patricia Bustamante en “Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo” este tipo de novelas que conforman lo que nosotros llamamos “literatura juvenil” contribuyen a que los lectores tengan “la mirada esperanzada y esperanzadora de una sociedad que, al escribirse, pueda pensarse, pueda decirse y pueda (...) intentar cambiar el mundo para permitirnos a todos, adultos y jóvenes crecer” (Bustamante 2018:60). De esta manera, entonces, podemos enfatizar en este tipo de literatura para aprender disfrutando.

Luego nos encontramos con el género canción bajo dos formas: la sonoridad y la letra solamente en “Canción para mi muerte” de Sui Generis y en forma de videoclip gracias al “Fantasma” de Árbol. Como todos sabemos, la música es una cuestión muy importante en la vida social de los mortales y no está estudiada en todo su potencial. Es por eso que nos centraremos en dos canciones que hablan de mí: una a partir de mi personificación y otra mediante la representación del futuro de los que mueren. También y relacionado con el videoclip, nos encontramos con el guion cinematográfico y la película *Coco* de

Lee Unkrich. Esta historia trata de una familia en México, el país que más me glorifica ya que me dedican un día entero, y su concepción de la muerte es distinta a la del resto de Occidente. Ellos piensan que hay un día, el dos de noviembre, donde el mundo de los muertos se toca con el mundo de los vivos y los primeros pueden pasar a visitar a sus familiares siempre y cuando estos hayan puesto una foto de los fallecidos junto a unas velas. La familia, entonces, funciona como el puente entre un mundo y el otro y su papel es esencial. La película que nos incumbe es animada y este efecto produce que aquello que se está contando no parezca ni tan terrible ni tan trágico. El hecho de incluir tanto videoclip como cine en nuestra antología nos lleva a pensar en los postulados de Cano y Madagan ya que afirman que la escritura no es el único modo de representar el conocimiento y que “es necesario tomar en cuenta el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactuamos cotidianamente estudiantes y docentes, en Internet, en los medios de comunicación y en otros soportes enriquecidos” (Cano y Madagan 2014:2). De acuerdo a esta cita, sostenemos que es importante nutrirnos de sistemas semióticos diferentes para pensar la educación y que esta se produzca como un hecho más significativo.

Como nombramos a *Coco* me parece interesante que lo relacionemos con “Un hogar sólido” de Elena Garro, donde prima la visión mexicana de la muerte. En este caso, nos encontramos con un lugar donde los familiares fallecidos

esperan a su último integrante para luego abordar el juicio final. Por lo que he observado desde la oscuridad, en las clases de prácticas del lenguaje y literatura se produce un clima muy especial a la hora de leer, entre todos, obras teatrales. Cada alumno elige personaje y se deja llevar, le pone su voz a la de alguien más y disfruta de la interpretación. Asimismo, se puede proyectar un video de esta obra de teatro en escena de “La casa de las artesanía de Oaxaca” que fue representada en 2016. El propósito de esta articulación sería realizar un análisis crítico del guion y de cómo puede ser representada, en reflexionar si están de acuerdo con las estrategias que utilizó el director para la escena, entre otras cuestiones. Como afirma Hilda Elola en “Teatro para maestros”, dicho análisis puede “estar dirigido a la construcción del texto y a su trasposición escénica; a la estructura formal de la obra en el espectáculo; a la relación entre texto y representación, o entre contenido y forma teatral; al estudio del modo con que el director realizó la puesta en escena (...) al estudio de los códigos de realización, etc.” (Elola 15). Estos ejercicios permitirán la construcción de un análisis profundo sobre el guion teatral.

Como todos sabemos, hoy en día la tecnología atraviesa la vida de los mortales. El celular, la computadora, las tablets, se configuran como elementos esenciales a la hora de la comunicación. En esta antología incluimos un cuento de terror vía Whatss app, esa aplicación tan famosa entre los seres humanos. En nuestro texto “Guardia nocturno” de Mauro Croche nos encontramos con mi

personificación más terrorífica: la de una anciana que va en silla de ruedas por un hospital matando niños para que la acompañen. Es necesario que reflexionemos sobre las puertas que nos abre el trabajar con este tipo de aplicación: podemos, en un cuento, incluir diversas cuestiones como fotos, videos, sonidos, etc. Esto nos llevará a pensar en un nuevo pacto de verosimilitud, donde la historia se vuelve más verídica e implica que no solo la vista, sino que el cuerpo y el oído también se involucren. Podemos comentar que tratamos con un caso de literatura digital, es decir que está pensada desde el comienzo para surgir en este medio. El hecho de que nos encontremos en dicha plataforma permite vincular el texto con la oralidad, en este predominan formas abreviadas, emojis y diversos símbolos que hacen que, como afirman Cano y Madagan, se escriba como se habla (2014:10). Como sostiene Bombini, estas nuevas formas de literatura son “nuevos modos de concebir realidades alternativas, otros posibles verosímiles, nuevas narratividades, nuevas formas de acceso a la lectura y a la escritura” (Bombini 2015: 125). La posibilidad de poder relacionar a la literatura con un medio usado masivamente por los adolescentes es una forma de llamar su atención, interesarlos y hacerlos reflexionar sobre el uso del lenguaje en sus vidas cotidianas.

El pato, la muerte y tulipán de Wolf Erlbrunch es un libro álbum donde se narra la vez en que fui a buscar a un pato para que me acompañe. Nos hicimos amigos, pasamos tardes en el lago, arriba de los árboles y tuvimos charlas

profundas. Lo que nos interesa de este tipo de género es que la palabra se funde con la imagen para generar un sentido diferente. Es por esta razón que la predominancia del dibujo hace que el libro álbum sea pensado como literatura para niños, pero, sin embargo, los adolescentes y los adultos pueden enriquecerse con este tipo de lectura y hacer que surjan cuestiones interesantes. Debemos ahondar en estos textos con el objetivo de crear un espacio apto para reflexiones alrededor del potencial que existe entre la palabra y la ilustración. Graciela Montes enuncia que: “Hoy apenas estamos aprendiendo a cuestionar algunas de las muchas hipocresías con que ocultamos nuestra relación con la infancia. Al menos hoy, lo infantil es problemático” (Montes 2001:19). Es así que debemos recordar nuestra infancia para volver a tener una mirada inocente y, de esta forma, desarticular algunos de los pensamientos que tenemos contruidos por la cultura y la sociedad en la que crecimos. Es decir que debemos retraernos a la niñez para poder pensar, de nuevo, diferentes concepciones, en este caso, de la literatura.

A su vez, y finalmente, nos encontramos con dos géneros que son más frecuentes en el área escolar: el primero es la poesía y el segundo es el cuento. El poema “Sin llaves y a oscuras” se presenta como una hipótesis de lo que podría ser la muerte. Se describe como un espacio cerrado, cargado de cotidianidad, pero prevalece una sensación de extrañeza que genera angustia en el yo lírico. Por su parte, “La fábula de los tres hermanos” cuenta la historia de cuando me encontré

con tres hermanos: dos trataron de engañarme y su astucia salió mal mientras que el tercero me respetó y luego nos fuimos juntos como grandes amigos. En este caso, es interesante resaltar la figura de la autora J.K Rowling. Desde diversos ámbitos académicos es muy criticada por escribir “best seller” pero yo sé, porque como dije muchas veces, los estuve espiando, que algunos de ustedes conocen, aunque sea mínimamente, la historia de *Harry Potter* mientras otros son grandes fans. Es por eso que elegí este cuento, para atraparlos desde sus gustos en la gran concepción de mi figura que se plantea en el texto.

Como pudimos ver, queridos amigos, hay diversas formas de aludir a mi imagen. Mi idea es que puedan reflexionar sobre ellas, reconocer las expresiones lingüísticas utilizadas y las estrategias discursivas para que luego puedan apropiarse de ellas y crear su propia concepción de la muerte.

¿Están listos para empezar? No tengan miedo... les repito que no llegó su hora. Los acompañaré por los diversos textos que hemos ido mencionando y luego **Caminaremos juntos por el cielo** en un camino donde les propongo diversas actividades de escritura y producción. Así también **Caminaremos juntos por la tierra** donde reflexionaremos sobre la colección en la que se incluye esta antología.

Bueno queridos, agárrenme la mano, comenzaremos con nuestra travesía...

-Caminemos juntos por el cielo-

Qué caminos hemos andado ¿No? Espero que hayan disfrutado tanto como yo. Ahora, amigos, les propongo que a partir de la antología recorrida realicen las siguientes actividades:

- 1) Teniendo en cuenta la lectura de *Guardia nocturno* de Mauro Croche, el cuento por Whats app, en grupos de a dos, utilicen ese medio para realizar su propio cuento. Tendrán que elegir un personaje de la antología para que forme parte de la conversación. Así también deberán hacer uso de diversos elementos que la aplicación permite como el video, la imagen, los audios, etc. Deberán filmar la conversación con la aplicación Screen Recorder y luego el video será reproducido en clase.
- 2) Como vimos, nuestra antología cuenta con un videoclip original, “Fantasma” de Árbol, y una canción sin videoclip: “Canción para mi muerte” de Sui Generis. En grupos de cuatro integrantes deberán:
 - A) Escribir el posible guion del “videoclip original” de “Canción para mi muerte”
 - B) La canción dura 3:46 minutos, ustedes tendrán que elegir la parte de su guion que más les interese y filmar al menos un minuto del videoclip.
- 3) Las novelas gráficas son textos en los que se combinan imágenes y palabras para narrar una historia. Se trata de un bloque cerrado (en contraposición a la historieta o al cómic que son dinámicos porque están a

disposición de una entrega). Las novelas gráficas comparten características con la novela tradicional (personajes con profundidad psicológica, descripciones detalladas, una importante extensión), pero lo gráfico no solo ilustra un conjunto de frases, sino que tiene validez por su propio peso y le aporta un significado más a aquello que se está narrando. A modo de ejemplo, les mostraré la primera página de *Maus*⁴:

⁴ *Maus* es una de las novelas gráficas más famosas en nuestros días. Narra la vida de Vladek (sobreviviente del holocausto) a partir de la mirada y la representación de su hijo Art Spiegelman.

Rego Park, N.Y. c. 1958



4

5

⁵ Traducción: Era verano, recuerdo que tenía diez o nueve años/ “El último en llegar en cola de perro”/ yo estaba patinando con Howie y Stevie/ hasta que mi patín se soltó/

Después de la lectura del fragmento de *Maus*, en grupos de a dos deberán realizar un “cuento gráfico” (de dos páginas aproximadamente) donde expongan su propia concepción de la muerte. Tienen que contemplar la introducción, el nudo y el desenlace. A su vez, la imagen que conlleva este “cuento gráfico” podrá ser dibujada, estar en forma de collage, fotografiada o impresa de internet. La entrega del mismo podrá ser en hojas oficio, cartulinas o por algún programa virtual.

-Caminemos juntos por la tierra-

“¡esperen, chicos!”/ “¡Cola de perro, ja ja”/ “¡esperen!”/ “¡bua, bua!”/ “Mi padre estaba arreglando algo frente a la casa...”

Esta antología pertenece a la colección *Paseos por el mundo* de la Editorial ABC. Esta editorial tiene en cuenta las perspectivas, miradas e intereses de los adolescentes de hoy en día e intenta cautivarlos a partir de los géneros más cercanos a sus cotidianidades. Algunos títulos de la colección son: *Pasear junto a la muerte* (2019) donde la parca se presenta como la acompañante y presenta diversos textos, *Paseos de enamorados* (2018) donde nos encontramos con historias de amor de la mano de cupido y *Paseos terroríficos* (2018) donde prevalecen textos de terror guiados por Drácula.

-Referencias bibliográficas-

Bombini Gustavo (2015) “Géneros difíciles en la escuela” en Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor.

Bombini Gustavo (2009) “Tercera digresión. ... ¿pero, qué es la literatura? O fragmento de un discurso escolar” en La trama de los textos. Buenos Aires: Lugar editorial.

Bustamante, Patricia (2018) “Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo”

Cano, Fernanda y Madagan, Cecilia (2014) · “Más allá de lo oral y de lo escrito” en Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dalmaroni, Miguel (2011) “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un 11 modo de invención subalterno”

Elola, Hilda. “Teatro para maestros”.

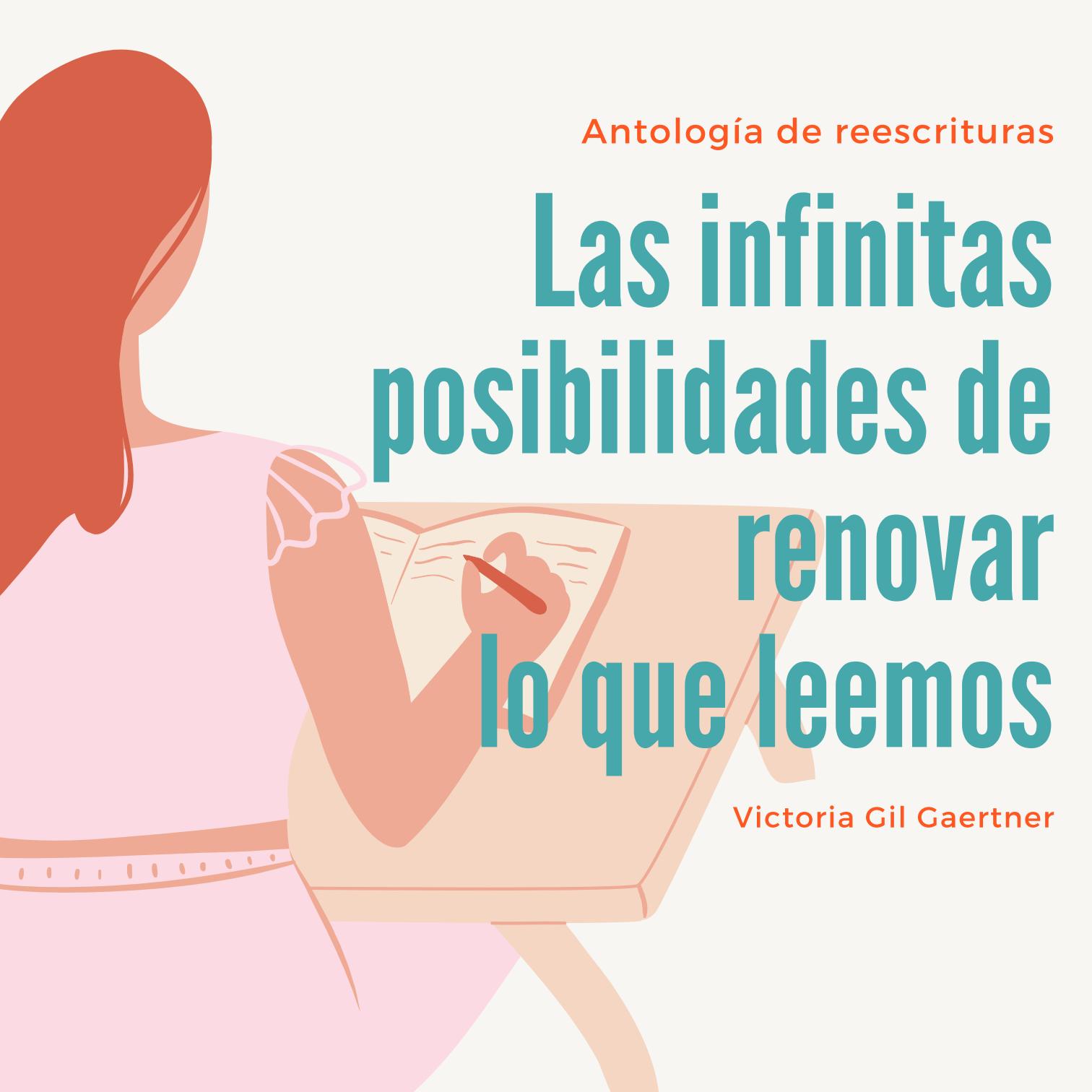
Montes Graciela (2001) “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” en *El corral de la infancia*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica

Nieto, Facundo (2017) “En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar” en Catalejos.

Piacenza, Paola (2015) “Golu: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado” en Catalejos.

Bienvenidos,
pequeños amigos.
No se asusten, no
los vengo a
buscar...
todavía... solo
quiero que demos
un paseo tanto por
el cielo como por
la tierra. Denme
su mano, por
favor,
acompañenme a
conocerme para
que cuando llegue
la hora no seamos
desconocidos.





Antología de reescrituras

Las infinitas posibilidades de renovar lo que leemos

Victoria Gil Gaertner



Introducción

Nos propusimos en esta oportunidad elaborar un corpus de textos que ayuden al docente y a los alumnos a trabajar el concepto de *reescritura* en el marco de los contenidos estipulados para 6to año de la escuela secundaria, en la materia Literatura, explicitados en el Diseño Curricular vigente en la provincia de Buenos Aires. En este año se hace énfasis en las escrituras de ruptura.

Si bien nuestro objeto es la reescritura como procedimiento de escritura de ruptura, proponemos caminos de lectura que posibiliten distintas entradas a los textos de acuerdo a los intereses de los alumnos y del docente. Es por eso que elegimos textos que reescriban obras clásicas, que los transgreden de modo tal que crean nuevas perspectivas tan disímiles de las originales. “Las antologías son instrumentos privilegiados para construir un canon y suponen por consiguiente una forma de posición estética y política.” (Hermida, 2011, pág. 1) Es por esto que nos interesa la incorporación de géneros, mal llamados, “secundarios” en pos de una exploración amplia sin prejuicios de las distintas formas de que puede adoptar el discurso literario.

Es en relación con las nuevas tecnologías donde se producen nuevos virajes que son nuevos desafíos para la escuela. (...) nuevos soportes para una nueva representación de lo escrito, nuevos modos de concebir realidades alternativas, otros posibles verosímiles, nuevas narratividades, nuevas formas de acceso a la lectura y a la escritura, nuevas formas de experimentarlas parecen proponer un descentramiento, que no es abandono, de la cultura letrada tradicional. (Bomboni, 2015, pág. 125)

Bombini plantea el desafío actual para los docentes: no perder de vista las novedades y alfabetizar(nos) en ellas para expandir los límites de los contenidos a enseñar. De esta manera tanto en el corpus como en las actividades, apuntamos al

análisis de otras textualidades como el guión cinematográfico, el libreto teatral, el libro álbum, el cómic, entre otros.

En principio, tomamos los personajes de DC Cómics tan trabajados tanto en su género original como en sus adaptaciones cinematográficas, para abordarlos desde dos textos sumamente llamativos ya que toman este personaje clásico y lo imaginan en dos realidades alternas a la oficial: Superman y su banda en La Matanza en *Kryptonita* de L. Oyola, por un lado, y por el otro, Superman (recordemos, hijo del capitalismo norteamericano) esta vez, criado en la Unión Soviética en *Superman: El hijo rojo* de M. Millar. Ambos contextos modifican sustancialmente al personaje principal y abogan a que los lectores tengan en cuenta cómo el contexto no determina pero sí influye profundamente en la construcción de los sujetos.

Por otra parte, proponemos distintas reescrituras de cuentos de hadas siendo estos, parte del reservorio cultural popular, más allá de las versiones que llegan a los oídos de cada lector. Este tipo de textos suele ser de los primeros textos con los que un lector se enfrenta en la niñez. Sorprendentemente, en sus orígenes, dichos relatos eran mucho más sórdidos de lo que son hoy en día. Afortunadamente, la reescritura nos posibilita explorar producciones de autores como Angela Carter (“La bella durmiente”), Anthony Browne (*En el bosque*) y Robert Dahl (“Blancanieves y los siete enanos”) que problematizan este género y lo pervierten

en todas sus capas, en su forma y contenido; incluso invocando esa sordidez de sus orígenes. Además, Jorge Volpi nos presenta una novela, *Oscuro, bosque oscuro*, en que se polemiza la existencia de los cuentos de hadas, cuando la crueldad de la humanidad permite el desarrollo de gobiernos dictatoriales cuyos estragos han dejado huella en la historia hasta la actualidad.

Nos parece importante tener en cuenta como contenido a trabajar en clase, el completar la lectura de un texto extenso; es por esto que incluimos dos novelas (*Kryptonita* y *Oscuro, bosque oscuro*) y un guión cinematográfico, *Shrek*. Este último posibilita no sólo trabajar minuciosa y textualmente los procedimientos de transgresión de los relatos populares, sino que el docente puede optar por hacer un análisis de la película realizada en 2001. Al igual que con el texto de Oyola.

Otra forma de darle vida a un texto escrito es a través de la representación teatral. Seleccionamos dos obras de teatro que reescriben dos obras trágicas clásicas: *Edipo y Yocasta* y *Antígona furiosa*. La transgresión y la posterior reconstrucción de los clásicos nos brindan textos nuevos que aggiornan los originales. La obra de Moro es interesante porque permite trabajar otros contenidos del diseño curricular como la parodia. El teatro es uno de los géneros literarios principales en la clasificación tradicional y, no obstante, no es de los más trabajados en las aulas. Creemos que es fundamental darle la importancia que merece no sólo por ser un producto social legítimo sino por ser una herramienta eficaz a la hora de

trabajar de forma integral con otras asignaturas como Historia, Teatro, Arte. En consonancia con lo propuesto elegimos incluir en la antología reescrituras de clásicos del Renacimiento como son los textos seleccionados de *Falsificaciones* de Denevi (“El origen de la guerra”, “Dulcinea del Toboso”, “Las insaciables madres de los neuróticos hijos en las podridas Dinamarcas”) que dialogan con el *Quijote* de Cervantes y con *Hamlet* de Shakespeare. Intentamos seleccionar reescrituras cuyos hipotextos pertenezcan a distintos momentos y movimientos de la historia. El docente tiene la posibilidad de hacer un recorrido histórico.

Por último, incluimos el poema *El guacho Martín Fierro* de Fariña que reescribe al texto argentino canónico por excelencia: el *Martín Fierro* de José Hernández. Mantiene la forma discursiva (lírica) pero opera similar a Oyola, descontextualizando al personaje y contextualizándolo en nuevas coordenadas tempo-espaciales. La configuración del personaje cambia radicalmente debido al nuevo cronotopo en que se ve inserto.

Lejos de subestimar a los alumnos en su capacidad de lectura de los textos canónicos, invitamos a que los lean y que conciban a la reescritura de los mismos como una nueva entrada a esos textos lejanos en el tiempo. Otra forma de acercarlos es en el trabajo con géneros nuevos de las últimas décadas comprendidos en la ciberliteratura o la hiperficción como son los *poemojis* y el *chatfiction* propuestos en las actividades. El lenguaje digital está naturalizado por los alumnos de las

últimas generaciones y es responsabilidad escolar alfabetizarlos incluso en el uso de las nuevas tecnologías.

En conjunto, con la estructura híper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas). (...)

Si queremos que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos de la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio trascendental. (Cassany, 2004, págs. 7-11)

En las actividades entonces, invitamos a docentes y alumnos a afrontar los desafíos que implica el trabajo con géneros literarios no tradicionales, y la apropiación de las TICs. Es en la relación de los recursos en los distintos soportes que se produce un mejor aprendizaje de los contenidos. Los alumnos no son tábulas rasas sino que tienen mucho por enseñar a los docentes y viceversa, especialmente en lo que respecta al mundo digital.

Esperamos que esta antología sea recibida con agrado y que resulte útil a fines didácticos y a nuestro principal interés que es la promoción de la lectura en los jóvenes como vehículo para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Bibliografía citada

- Bomboni, G. (2015). "Géneros difíciles en la escuela" en Textos retocados: Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires.
- Cassany, D. (20 de Septiembre de 2004). ***“Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”*** *Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Obtenido de [En línea] Disponible en: <<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>>
- Hermida, C. (2011). Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos. *Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Mar del Plata: UNMDP.
- Pajares Toska, S. (s.f.). *Las posibilidades de la narrativa hipertextual*. Obtenido de https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm

ÍNDICE DE TEXTOS

Cómic

☞ Millar, Mark (2009). *Superman: El hijo rojo*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Novela

☞ Oyola, Leonardo (2013). *Kryptonita*. Buenos Aires: Random House.

☞ Volpi, Jorge (2009). *Oscuro bosque oscuro*.

Microrrelatos / cuentos.

☞ Denevi, Marco (2006). “El origen de la guerra”, “Dulcinea del Toboso”, “Las insaciables madres de los neuróticos hijos en las podridas Dinamarcas” en *Falsificaciones*. Barcelona: Thule Ediciones.

☞ Carter, Angela (2016). “La Bella Durmiente” en *Cuentos de hadas*. España: Impedimenta.

Libro álbum

☞ Browne, Anthony (2004). *En el bosque*. México: S.L. Fondo de cultura económica de España.

Teatro

☞ Moro, Mariano (2010). *Edipo y Yocasta*.

☞ Gambaro, Griselda (1989). *Antígona furiosa*.

Guión cinematográfico

☞ Red Elliot-Terry Rossio (2001) a partir del cuento de William Steig. Shrek.

Poesía

☞ Dahl, Robert (2018). “Blancanieves y los siete enanos” en *Cuentos en verso para niños perversos*. Alfaguara.

☞ Fariña, Oscar (2017). *El guacho Martín Fierro*. Ed. Interzona.

Posibles caminos de lectura de acuerdo a dónde se quiera hacer énfasis y a qué géneros reescriben

☞ Cuentos de hadas: *Oscuro bosque oscuro*; “La bella durmiente”; *En el bosque*; Shrek; “Blancanieves y los siete enanos”.

☞ Construcción del Héroe: *Kryptonita*; *Superman: el hijo rojo*; *El guacho Martín Fierro*.

☞ Clásicos grecolatinos: “El origen de la guerra”; *Edipo y Yocasta*; *Antígona furiosa*.

☞ Clásicos del Renacimiento: “Dulcinea del Toboso”; “Las insaciables madres de los neuróticos hijos en las podridas Dinamarcas”.

Actividades

I. Recuperando los procesos de trasposición trabajados en clase, proponemos poner en relación la novela Kryptonita con su versión cinematográfica y con la serie Nafta Súper. Respondan las siguientes preguntas:

¿Cómo se realiza la trasposición del texto literario al lenguaje audiovisual? ¿Notan cambios en los sucesos ocurridos? ¿Y en los personajes?

II. Imaginen que Nafta Súper se encuentra con el guacho Martín Fierro en una villa otro espacio marginal argentino y redacten un capítulo final de ambas obras en que estos personajes dialoguen (EXTENSIÓN MÁXIMA: 3 carillas).

III. Hiperficción

“El hipertexto se compone de texto y de unos nexos ("links"), que conectan directamente con otros textos al ser activados, formando una red contextual sin principio ni fin, pues se puede saltar constantemente de unos textos a otros según se van escogiendo nuevas opciones de búsqueda.” (Pajares Toska, s.f.) La hiperficción posibilita nuevas formas discursivas en que la literatura puede

inmiscuirse a partir de distintos géneros como los que presentamos en esta actividad: *chat fiction* y *poemojis*. El primero es la producción de chats ficticiales realizados a través de aplicaciones específicas. Se construye una narración que incluso puede publicarse en episodios. Es interesante que en este tipo de textos se ponen en juego no sólo un sistema de signos lingüísticos sino también uno visual con el uso de emojis o stickers para expresar emociones. Por su parte, los *poemojis* son poemas realizados a partir del reemplazo total de las palabras por emoticones que el autor considere pertinentes a la hora de expresar una idea. La dificultad radica en la interpretación del poema como construcción que surge de la unión de distintas imágenes que forman una única imagen. Interpela al lector y lo obliga a estar activo ante el texto polisémico. Proponemos a los docentes que aborden esta temática en clase, previamente. Sugerimos la lectura de los escritos del escritor argentino Mauro Croche quien realiza historias de terror en formato de *chat fiction*:

Teniendo en cuenta esta información:

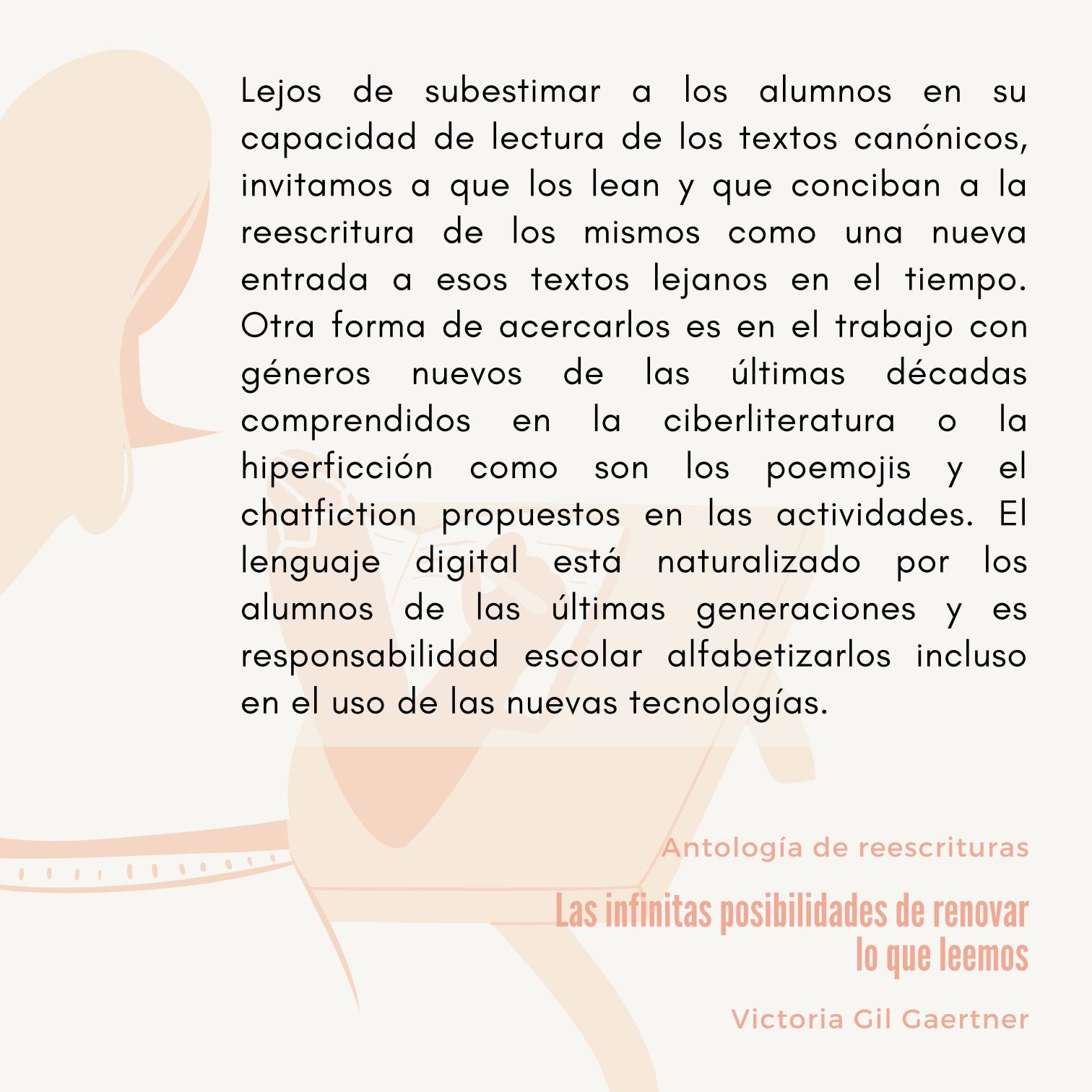
- a. Elijan un cuento de hadas y reescríbanlo en formato de poemoji (utilizando solo emoticones o stickers).
- b. Seleccionen una obra de teatro clásica e imaginen las conversaciones entre algunos de sus personajes enmarcados en el contexto actual. Elaboren un *chat fiction*

Damos algunas opciones orientativas:

- ✎ Edipo se entera por un programa de chimentos que su esposa es su madre y le escribe por Whatsapp.
 - ✎ Hamlet rechaza a Ofelia por mensaje de texto (pueden utilizar cualquier aplicación de mensajería instantánea). La muchacha no se suicida, sino que decide ir a bailar a una fiesta.
- c. Confeccionen un blog y publiquen en él todas las producciones hiperficionales de la clase. Comenten constructivamente, los textos de sus compañeros via blog de modo que se realice una escritura colaborativa en que se valore la corrección constante de las producciones.

IV. Para realizar en grupos entre 4 y 6 integrantes:

Teniendo en cuenta la enseñanza previa de la estructura de un guión cinematográfico y de un libreto teatral, tomen el cuento de Angela Carter o alguno de los micro-relatos de Marco Denevi y elaboren un guión literario o un libreto para representar el texto que eligieron. Expliciten previamente como bitácora del proceso de producción, la caracterización de cada personaje, los vestuarios, la escenografía que utilizarían. Tip: Pueden extraer ideas de las series televisivas *Once upon a time* y *Grimm*.

A large, stylized orange silhouette of a person's head and shoulders, facing right, holding an open book. The silhouette is semi-transparent, allowing the text to be seen through it. The background is white.

Lejos de subestimar a los alumnos en su capacidad de lectura de los textos canónicos, invitamos a que los lean y que conciban a la reescritura de los mismos como una nueva entrada a esos textos lejanos en el tiempo. Otra forma de acercarlos es en el trabajo con géneros nuevos de las últimas décadas comprendidos en la ciberliteratura o la hiperficción como son los poemojis y el chatfiction propuestos en las actividades. El lenguaje digital está naturalizado por los alumnos de las últimas generaciones y es responsabilidad escolar alfabetizarlos incluso en el uso de las nuevas tecnologías.

Antología de reescrituras

**Las infinitas posibilidades de renovar
lo que leemos**

Victoria Gil Gaertner

*Siendo diversxs:
identidades de género y
orientaciones sexuales*

colección géneros secundarios

antología



Vanina Gerez

*Reivindico mi derecho a ser
un monstruo y que otrxs sean
lo normal.*

Susy Shock

*El orgullo no es un torso
desnudo porque sí: es la
libertad plena de poder, por
un día, mostrarse como uno
quiere.*

Elvira Sastre

PRÓLOGO

Se dice de las obras canónicas que ostentan grandeza; una grandeza que las distingue del resto y las convierte en lecturas con cierto grado de obligatoriedad. Tal y como nos cuenta Paola Piacenza (2012), la palabra canon originariamente tenía diversas acepciones: hacía referencia a una vara para medir, designaba las obras de la Biblia y del cristianismo que debían ser preservadas, deviniendo luego en aquellos libros o autores con cierta autoridad por su valor estético y moral. La Modernidad se valió de esto para construir una identidad cultural que legitimara el incipiente proyecto sociopolítico. Así se dio fundamento ideológico y pedagógico a la selección de nombres canónicos, muchos de los cuales conservan su lugar hasta la actualidad. De esta forma, los nacionalismos del siglo XIX no solo dejaron su marca impresa en la construcción de una tradición nacional, sino también en lo respectivo a una literatura propia, digna de formar parte del currículum escolar, bajo la cosmovisión de que todo producto artístico lleva en él marcas de la sociedad y la cultura en la que se inscribe. Sin embargo, los modos de ser no son estáticos; se trata de construcciones dinámicas en las que los pueblos van actualizando sus ideologemas y prácticas de forma progresiva. De esta manera, tanto sus manifestaciones artísticas como sus instituciones se ven obligadas a acompañar estos procesos de cambio. Por tal motivo, la escuela y el canon deben ser sometidos a revisiones y actualizaciones constantes.

Según Carola Hermida (2012), "las antologías son instrumentos privilegiados para construir un canon y suponen por consiguiente una toma de posición estética y política" (p. 2).

La presente antología, en tal sentido, tiene como objetivo revisar el canon hegemónico a la luz de una nueva época que presenta a la escuela desafíos novedosos en cuanto a lo ideológico, social y cultural. Es por eso que los textos elegidos para su conformación escapan a todo tipo de clasificación genérica, autoral, estética y/o formal, y responden a una temática específica: la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales en el marco de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral; ley que consideramos fundamental para repensar las prácticas y los compromisos de la escuela en la actualidad.

La ley 26.150 fue sancionada y promulgada en octubre de 2006 con el objetivo de garantizar el derecho de lxs estudiantes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos a nivel municipal, provincial y nacional. Para ello, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología elaboró un Programa Nacional de ESI que proyectaba contenidos específicos para cada nivel educativo, partiendo de la concepción de sexualidad como una interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, afectivos y éticos que se expresan en creencias, actitudes, valores, roles, relaciones y prácticas de los sujetos.

La presente antología se enmarca en la colección *ESI. Nuevas formas de pensar la sexualidad*, que tiene por objetivo brindar material con el que se pueda trabajar en las aulas del nivel secundario, partiendo de la concepción de Fernández (2015) sobre las colecciones escolares: “La colección escolar, dirigida a un lector juvenil, lo piensa en términos de su rol: el joven como estudiante, alumno cuya lectura debe desarrollarse en pos de un aprendizaje, de la construcción de un saber” (p. 74). Para ello, al momento de su concepción, se han tenido en cuenta los contenidos que el Programa Nacional de ESI especifica para el nivel secundario: los cambios corporales, los modos de ser joven, los patrones hegemónicos de belleza, el respeto y cuidado en el campo de las relaciones afectivas, reproducción y embarazo, maternidad y

paternidad, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual, las distintas formas de discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato y explotación, violencia de género, orientaciones sexuales, y las múltiples formas de percibirse varón, mujer y/o sujetos no binarios, siendo estos últimos los ejes abordados en nuestra antología.

Consideramos que *Siendo diversxs: identidades de género y orientaciones sexuales* se encuentra destinada a docentes de nivel secundario superior que se propongan trabajar con sus estudiantes el reconocimiento de la diversidad sexual y de género. Desde esta perspectiva, la primera parte de la antología está dedicada a diferenciar los conceptos de identidad de género y orientación sexual, para poder luego hacer referencia a nociones específicas en relación con la totalidad de textos propuestos, promoviendo el pensamiento crítico de docentes y estudiantes alrededor de tales temáticas. Para ello, se propone una segunda unidad centrada en la construcción histórica y sociocultural de los géneros en forma binaria, fomentando la reflexión sobre los estereotipos en pos de deconstruir mandatos heredados y construir nuevos saberes, y una tercera unidad que pone el foco sobre la diversidad en los modos de ser y percibirse.

Retomando la idea del canon, proponemos un conjunto de textos en vistas de que sean tenidos en cuenta a la hora de revisar y resignificar el canon actual por ser funcionales a políticas estatales en vistas de la inclusión de la diversidad en las aulas, en las calles y en el plano sociopolítico y cultural de la época. Siguiendo a Gustavo Bombini (2015), se trata de “textos polémicos: nuevos objetos culturales que se vinculan con las nuevas formas de acceso al saber y dispares desafíos, frente a los que la escuela ensaya variados acercamientos” (p. 124). Por tal motivo, convergen en un mismo espacio textos en diversos formatos, narrados desde diversas perspectivas, y que focalizan sobre diversas temáticas alrededor de un mismo eje que, desde la utilización del gerundio, se centra en el carácter no personal y de progresiva construcción en el aquí y ahora, característicos de la diversidad. Se desata entonces una

polémica vinculada con la educación sexual integral en sí misma, pero también en relación con géneros secundarios, textos y autores fuera del canon, que van ganando progresivamente lugar en el ámbito social, educativo y literario.

El primer texto elegido es disruptivo con respecto a su formato y contexto de producción y publicación en tanto fue emitido en el horario central y de mayor audiencia televisiva, y en una de las principales emisoras de aire a nivel nacional. *Cien días para enamorarse* constituyó todo un hito en lo respectivo a telenovelas al presentar la historia de un chico trans, abriendo el diálogo en los medios de comunicación alrededor de las identidades de género y las múltiples formas de percibirse hombre, mujer y sujeto no binario. El fragmento seleccionado resulta aclaratorio en relación a conceptos tales como cisgénero, transgénero, transexualidad, travestismo, binarismo, autopercepción, heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, intersexualidad, asexualidad, entre otros. Por tal motivo, creemos conveniente que funcione como primer acercamiento a la antología y al tema que nos convoca, siendo además de fácil acceso al encontrarse disponible en una plataforma como Youtube, propiciando la inclusión de géneros y portadores típicos de la actualidad que permiten la lectura en soportes analógicos y también digitales.

Siguiendo esta línea, la segunda unidad, avocada a tratar la temática de los estereotipos contruidos en relación a las concepciones históricas de lo femenino y lo masculino en el plano cultural, se inicia con *Guía de la buena esposa*, escrito por Pilar Primo de Rivera y de difusión masiva en el universo digital, sobre todo a partir de redes sociales. Este conjunto de consejos que adquieren tono prescriptivo no solo da cuenta de una cosmovisión sociocultural de antaño, sino que también permite, a raíz de ello, repensar y reconstruir un imaginario social en materia de roles, derechos, libertades y relaciones entre los géneros, y contraponerlo con la actualidad.

En base a esto, se propone una actividad para realizar con lxs alumnxs que propicie la deconstrucción de dichos mandatos sociales arraigados en nuestra cultura.

En relación con la deconstrucción, *El príncipe vainilla y la princesa chocolate*, de Norma Huidobro y Nancy Fiorini, nos convoca a pensar la forma en la que se presenta la clasificación binaria de géneros en la gran mayoría de cuentos infantiles, y cómo es posible y sumamente importante deconstruir desde la primera infancia, tales preceptos. Siguiendo a Lidia Blanco (2013), quien propone que “las nuevas miradas sobre la infancia y la adolescencia abrieron el juego a una literatura diferente, más amplia, menos moralizante” (p. 160), optamos por este relato ya que se presenta como una alternativa comprometida con el entramado social que se aleja de la binariedad en pos de la diversidad. Allí, “la estructura tradicional se renueva a favor de otra cultura, otra infancia. Una infancia que puede comprender, pensar, cuestionar al adulto, y también revisar el lugar de poder, es una infancia con derechos” (Blanco, 2013, p.177). Y agregamos, una infancia con valores en un contexto que contempla, valida y respeta la diversidad.

Retomando el eje histórico, el tercer texto incluido en la unidad es *Persépolis*, de Marjane Satrapi, novela gráfica y autobiográfica que, desde el punto de vista de la infancia de la autora, hace alusión al régimen islámico y, entre otros aspectos, la marginación que sufren las mujeres en diversos aspectos de la vida cotidiana al estar sometidas al hombre, su poder y sus decisiones en dicha cultura. Por un lado, consideramos que “la combinación de elementos que presenta este género –intimidad literaria y capacidad para crear empatía a través de la representación visual- ha hecho que la novela gráfica sea especialmente eficaz a la hora de presentar episodios complicados y traumáticos de la vida” (Mazur, 2014, p. 296), por lo que creemos que este tipo de texto es propicio para la reflexión que nos convoca alrededor de las formas de marginación que sufren las mujeres en la mencionada cultura; y por otro nos resulta

de gran interés poder hacer referencia a cosmovisiones que trascienden lo nacional y occidental para poder compararlas con concepciones culturales propias.

Finalmente, la unidad se cierra con una publicidad perteneciente a una de las marcas más cuestionadas en relación a los estereotipos de género, por la imagen de lo femenino y lo masculino que construyen, como lo es Mr. Músculo. Nuevamente, el soporte digital nos permite el acceso al segmento publicitario elegido para la antología, pero también a otros pertenecientes a la misma marca y que circulan por la web, pudiendo revisarlos, compararlos y analizarlos, tal y como lo proponemos en otra de las actividades para propiciar la reflexión acerca del lenguaje publicitario y de la construcción y deconstrucción de los estereotipos genéricos.

La tercera unidad, por su parte, hace hincapié en la diversidad de construcciones, percepciones y expresiones dentro del colectivo LGTBIQ+ a partir de personajes e historias tanto verídicas, como ficticias. En ella encontramos una gran cantidad de segmentos narrativos que no solo son diversos en lo que respecta a identidades de género y orientaciones sexuales, sino también en lo formal y estético dado que conviven testimonios en primera y tercera persona, ficciones breves y extensas, soportes analógicos y digitales, y autores consagrados y emergentes.

Yo nena, yo princesa, de Gabriela Mansilla, aborda el primer caso en que el Estado argentino reconoce un cambio de identidad de género desde la infancia. Narrado en primera persona por Gabriela, mamá de Luana, este libro nos coloca como testigos de la lucha por el reconocimiento del derecho a elegir y vivir siendo quienes queremos ser, enfrentando límites políticos, sociales, ideológicos y culturales, y convocando al replanteo de concepciones y prejuicios heredados e inculcados en cada uno de nosotrxs.

Siguiendo una línea cronológica y etaria, *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santa Ana, entremezcla infancia y adolescencia a partir de una temática novedosa para la época en la que fue compuesto y publicado, a fines del siglo XX. A su vez, se trata de un libro clásico y canónico en lo respectivo a la literatura juvenil, inserto en las listas de lecturas escolares sugeridas, tanto antiguas como actuales, bien por su destinatario modelo, y también en cuanto al protagonista de la historia: un adolescente homosexual que se contagia el virus de HIV y debe enfrentarse a su enfermedad, pero más aún al silencio de su familia por los prejuicios en relación a su orientación sexual; un silencio que pretende bajar línea, pero que será el punto de partida para el diálogo que se desata entre el protagonista y su hermano menor sobre la sexualidad.

La adolescencia también es el punto de partida en “Máscaras”, de Magali Tajés, texto que funciona como complemento y antítesis de la novela de Antonio Santa Ana por múltiples razones: no forma parte del canon ya que se trata de un texto reciente y valorado negativamente por las instituciones legitimadoras del valor literario; su autora es reconocida en el ámbito juvenil, pese a no ser parte de los libros juveniles de renombre en el ámbito escolar; su lectura suele ser masiva debido a su amplia difusión vía redes sociales; y su protagonista también es adolescente, pero en este caso una joven que se enfrenta a sus padres luego de que estos se enteran de una incipiente relación con otra mujer. Considerando todos estos puntos de cruce, creemos significativa la inclusión de este texto autobiográfico a la antología ya que permite realizar planteos críticos alrededor de la idea de qué puede y debe considerarse literatura juvenil, cuáles son los consumos literarios que realizan los jóvenes dentro y fuera del ámbito escolar, y los diferentes puntos de vista que pueden elegirse para narrar historias relacionadas con las diversas orientaciones sexuales.

Juan Solá es otro de los autores que hacen su entrada en esta antología por fuera del universo académico y canónico. Al igual que Tajés, sus textos pueden ser encontrados fácilmente en cualquier red social, o incluso en el blog del propio autor, donde difunde gran parte de sus creaciones. Una vez más, este hecho nos convoca a repensar la literatura a la luz del universo digital y sus posibilidades, sobre todo teniendo en cuenta que nuestros alumnos son y serán nativos digitales, en terminología de Cassany (2000) y, por lo tanto, es propicio hacer entrar a la escuela la tecnología con todas sus posibilidades productivas. Asimismo, *La Chaco* es un claro ejemplo de cómo las expresiones artísticas acompañan los procesos de cambio de los pueblos, reflejando en este caso las identidades travestis silenciadas a lo largo de los años en la literatura; esa literatura en la que predomina la heteronorma y la heterosexualidad como única orientación, hoy concebida como una posibilidad más de establecer relaciones sexo afectivas. En pos de no invisibilizarla y, a su vez, hacerla dialogar con la diversidad, incluimos el microrrelato de Cecilia Solá, referente, al igual que su hijo, de la literatura que circula por las redes y encuentra su difusión al hacer clic en la opción de compartir.

Como cierre de esta antología proclamada a favor de la lucha por el reconocimiento y respeto de la diversidad y los derechos del colectivo LGTBIQ+, optamos por un texto disruptivo en su formato, al tratarse de una serie web; también en sus medios de producción y circulación dado que su creadora es la reconocida activista por la diversidad, Susy Shock, y su publicación se da en el contexto de un medio independiente; y finalmente en su temática global, lo que está fuera de la norma, y particular: el matrimonio entre dos personas sea cual sea su sexo y/o género.

A modo de conclusión, la presente antología pretende incursionar en la disrupción como forma de posicionarse ante la realidad presente y contra las viejas concepciones heteronormativas, canónicas y estéticas. La diversidad se hace presente en cada una de las

páginas que conforman esta antología, desde la selección de textos y autores, hasta los formatos presentados, los ideogramas exhibidos, la multiplicidad de géneros y soportes, y las historias que pretenden ser leídas y trabajadas en el aula. Este prólogo, lejos de ser simplista, tiene por objetivo invitar al cuestionamiento y a la lectura de cada texto como puerta de entrada a un sinfín de replanteos, críticas y debates, así como los conceptos, las lecturas y las actividades propuestas constituyen solo un acercamiento al amplio mundo de la diversidad, comprendiendo que hay tantas formas de ser como sujetos que habitamos el planeta, y que la escuela es un espacio propicio para poder pensar, debatir y hablar sobre diversidad, pero sobre todo para sabernos diversos, diversas y diversxs.

Bibliografía

- Blanco, L. (2013) “Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes” en *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Bombini, G. (2015) “Géneros difíciles en la escuela” en *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Casanny, D. (2000) “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 21, N° 2, Junio de 2000*.
- Fernandez, G. (2015) “Dentro y fuera de la escuela: dos colecciones literarias para jóvenes lectores” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 1, N°1, diciembre de 2015*.
- Hermida, C. (2011) “Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos” en *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/hermida.htm>
- Mazur, D. y Danner, A. (2014) “El nacimiento de la novela gráfica, la generación de Raw y el cómic alternativo” en *Cómics. Una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Barcelona, España: Blume.

Piacenza, P. (2012) “Lecturas obligatorias” en *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Vega, R. (1981) *El teatro en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra. Capítulo I.

ÍNDICE

Unidad I. El combate del siglo: Identidad de género vs. Orientación sexual

Serie de televisión: Fragmento de *Cien días para enamorarse* (2018) Sebastián Ortega, Underground. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=53LIU9EXFrs>

Unidad II. ¿Somos? (De)Construyendo estereotipos

- 1) **Texto prescriptivo:** Primo de Rivera, P. (1953) *Guía de la buena esposa*.
- 2) **Literatura infantil:** *El príncipe vainilla y la princesa chocolate* (2011) Norma Huidobro y Nancy Fiorini, Editorial Del Naranja
- 3) **Novela gráfica:** *Persépolis* (2007) Marjane Satrapi, Editorial Norma
- 4) **Publicidad:** “Mr. Músculo - No me ayudes” (2019) SC Johnson & Son Inc.

**Unidad III. Elegimos vivir siendo: construcciones, percepciones y expresiones
LGTBIQ+**

- 5) **Novela testimonial:** *Yo nena, yo princesa* (2016) Gabriela Mansilla, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento
- 6) **Literatura juvenil:** *Los ojos del perro siberiano* (1998) Antonio Santa Ana, Editorial Norma
- 7) **Autobiografía:** “Máscaras” en *Arde la vida* (2018) Magali Tajés, Editorial Sudamericana
- 8) **Novela:** *La Chaco* (2016) Juan Solá, Editorial Hojas del Sur
- 9) **Microrrelato:** “Si no me dejaran amarte” en *Cartas para la manada* (2017) Cecilia Solá, Árbol Gordo Editores.
- 10) **Serie web:** “Capítulo 9: Registro civil” de *(A)Normal* (2017) Lavaca y Canal Abierto, VIMEO. Link: <https://vimeo.com/248810595>

CONSIGNAS

1) Para lxs estudiantes: Observar la publicidad de Mr. Músculo propuesta en esta antología, junto con otras de la misma marca, y hacer un análisis en forma escrita de los elementos lingüísticos (construcción de enunciados, preguntas retóricas, tiempos verbales, hipérboles, dobles sentidos, comparaciones, adjetivaciones, etc.) y audiovisuales que participan en la construcción del personaje de Mr. Músculo. Pensar cómo dichos elementos responden al estereotipo histórico del género masculino en contraposición con el femenino. Para el análisis se recomienda utilizar como material de apoyo el Podcast “¿Estamos cerca del fin de la publicidad machista? Masculinidad tóxica” de Lala Pasquinelli y Laura Visco para el programa *Mujeres que no fueron tapa*, disponible en Spotify.

2) Para lxs estudiantes: Realizar un guión cinematográfico a partir de la lectura del microrrelato “Si no me dejaran amarte”, de Cecilia Solá, optando por una de las siguientes opciones:

a) Que funcione como precuela de la historia, reflejando alguna de las situaciones de vida de los protagonistas que se describen en los primeros párrafos del relato (los inicios de la relación, su casamiento, los años de casados, las vivencias de sus hijos, etc.);

b) Que funcione como secuela de lo narrado, focalizando en el durante o después de la Marcha del Orgullo a la que acude Nélica.

3) Para lxs docentes:

“La actividad lúdica es básicamente una actividad vivencial de libertad (...) Es la posibilidad que tiene el chico jugando simbólicamente, de elaborar situaciones que vive a diario, sean placenteras o traumáticas. (...) El juego simbólico sirve en especial para liquidar esos conflictos.” (Vega, 1981, p. 11)

-Dividir a lxs estudiantes en grupos y asignarles una tarea doméstica (preparar la cena, limpiar y ordenar la casa, ir al supermercado, pagar impuestos, lavar y planchar la ropa, arreglar un artefacto roto, etc.) para representar en conjunto con el objetivo de que los grupos restantes adivinen de qué tarea se trata. Una vez finalizada la actividad, hacer una reflexión en forma oral acerca de la división binaria de géneros en relación con la desigualdad histórica en lo respectivo a los quehaceres domésticos, como disparador para presentar luego la *Guía de la buena esposa* (1953), de Pilar Primo de Rivera, como ejemplo del imaginario social de la época, en contraposición con la actualidad.

Para lxs estudiantes: A partir de la actividad realizada en forma grupal sobre los quehaceres domésticos y la *Guía de la buena esposa* en relación a la desigualdad histórica en lo respectivo a los géneros, buscar y seleccionar imágenes que contrapongan el lugar de la mujer en 1953 y en la actualidad, manteniendo los grupos de trabajo.

4) Susy Shock, protagonista de la serie web (A)Normal, es poeta. Gran parte de su material literario, reunido en los libros *Poemario Trans Pirado* y *Relatos en Canecalón*, puede encontrarse en su blog personal.

Indagar en dicha plataforma y elegir uno de los textos, y si quisiesen también alguna/s de las imágenes que la poeta comparte en el mismo sitio, para confeccionar un videopoema en forma individual. Link: <http://susyshock.blogspot.com/>

colección géneros secundarios
antología

“...un acercamiento al amplio mundo de la diversidad, comprendiendo que hay tantas formas de ser como sujetos que habitamos el planeta, y que la escuela es un espacio propicio para poder pensar, debatir y hablar sobre diversidad, pero sobre todo para sabernos diversos, diversas y diversas.”

*Siendo diversxs:
identidades de género y
orientaciones sexuales*

Vanina Gerez



OJOS

QUE

MIRAN;

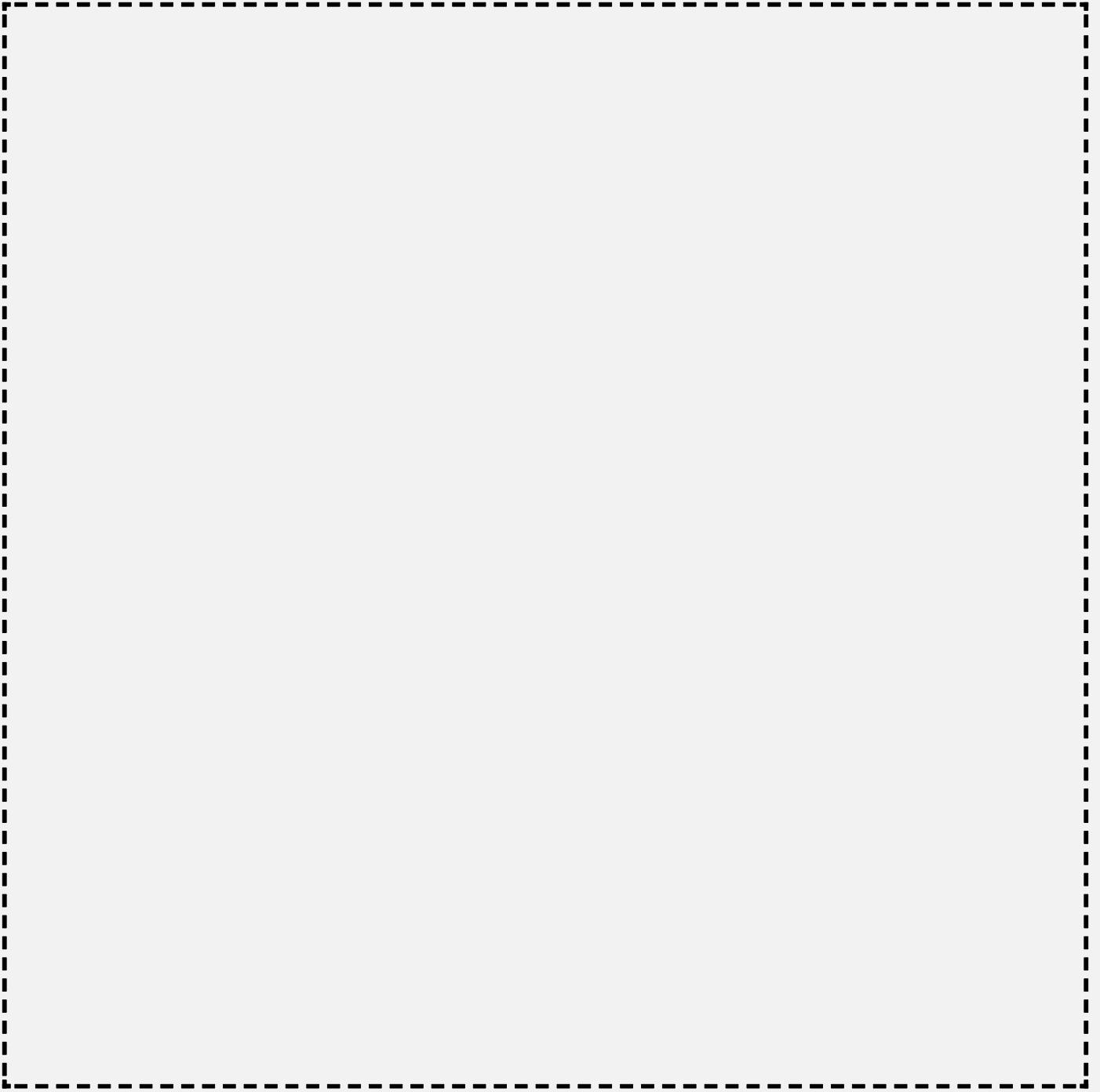
CUERPOS

QUE

SIENTEN

Selección de
textos para pensar
en perspectivas

Compilado por
Karen Rudenick



¡ADVERTENCIA!

No te preocupes. La antología que estás por empezar a recorrer está pensada para **VOS**. Quizás ya hayas escuchado frases como esta varias veces, pero **ESTA VEZ ES EN SERIO**, aunque parezca solo otra selección más de textos para ver en el colegio.

Los textos que están acá fueron seleccionados con minuciosidad para que vos puedas **COMPRENDER, INTERESARTE Y CONMOVERTE**. Quizás ese sea mi punto de vista, quizás también el tuyo. O **TAL VEZ NO**. No hay una **VERDAD** única, y de eso trata todo esto, de **PERSPECTIVAS**. Lo que yo pienso nunca será lo mismo de lo que vos pensás ni de lo que piensa tu tía Marta. Te aseguro que no es un anuncio de una empresa de telefonía móvil. Solo quiero que descubras como se puede pensar en eso en diferentes textos. Tomaremos la palabra **TEXTO** en sentido amplio e incluiremos hasta un **VIDEOCLIP MUSICAL**.

No se trata solo de leer en papel, vamos a pensar en el **CINE**, en **YOUTUBE**, en **HISTORIETAS** y, aunque te sorprenda, también en **LIBROS INFANTILES** que quizás le regalarías a tu primito menor. Aunque todo parezca no tener pies ni cabezas, necesito que me creas: tiene un sentido (aunque no exista un único sentido). El desafío que te propongo es que ingreses en este **CALEIDOSCOPIO LITERARIO** de miradas, puntos de vista, pensamientos y percepciones entremezcladas. Quien sabe, quizás, hasta puedas **ENCONTRAR NUEVAS PERSPECTIVAS** de las cosas que hasta el día de hoy permanecían apagadas en algún recóndito lugar de tu mente.

La antología de textos **OJOS QUE MIRAN; SERES QUE SIENTEN. SELECCIÓN DE TEXTOS PARA PENSAR EN PERSPECTIVAS** se podría incluir en una colección hipotética que incorpore distintas selecciones vinculadas a la figura del

narrador. En este caso, el hincapié está puesto en la perspectiva y la subjetividad, pero otras selecciones de la colección, tal vez podrían enfocarse en el acto de narrar cuentos orales, siguiendo el estilo del texto podrían adquirir títulos que modificasen la primera parte, por ejemplo, podría llamarse **BOCAS QUE HABLAN; SERES QUE SIENTEN**. En este segundo ejemplar, podrían incluirse textos vinculados con la ficción de la oralidad, tales como textos de la gauchesca argentina, como también otros textos que recuperen la noción de lector.

INDICE

I. MÁS DE LO QUE VEMOS

1. **VIDEOCLIP MUSICAL.** OK Go - The Writing's On the Wall
(Videoclip musical)

Disponible en

https://www.youtube.com/watch?v=m86ae_e_ptU

2. **AUDIOLIBRO. LITERATURA EN FORMATO DIGITAL.** DICK, Philip K. Algunas peculiaridades de los ojos (Literatura diital, audiolibro)

II. TUS PIES EN MIS PIES

3. **CINE.** Película francesa No soy un hombre fácil (Je ne suis pas un homme facile) (2018) dirigida por Eléonore Pourriat

Disponible en Netflix, siguiendo el link:

<https://www.netflix.com/watch/80175421?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C0b2601ee-a9cf-4fb8-bfd4-fb5d34e60ef0-76428419%2C%2C>

4. **LIBRO-ÁLBUM.** ISOL (2007) *Tener un patito es útil.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica

III. UNA VERDAD O MIL VERDADES

5. **LIBRO ÁLBUM.** PES CETTI, Luis (1997) *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* Buenos Aires: Alfaguara Disponible en formato PDF:

https://www.loqueleo.com/ar/uploads/2016/03/caperucita-tal-como-se-lo-contaron-a-jorgepdf_1.pdf

6. **LITERATURA DEL CANON.** DENEVI, Marco (1958) *Rosaura a las diez.* Buenos Aires: Sudamericana Joven
7. **TEATRO.** COSSA, Roberto (1981) *Gris de ausencia.* (Teatro)

Puesta en escena que llevo a cabo TV Pública en:

<https://www.tvpublica.com.ar/post/gris-de-ausencia>

IV. MI VERSIÓN DE LA HISTORIA

8. **LITERATURA JUVENIL.** TWAIN, Mark (1906) *El Diario de Adan y Eva.*
9. **LITERATURA DEL CANON - AUDIOLIBRO.** CORTAZAR, Julio. *La noche boca arriba* (Canon. Literatura digital - audiolibro)
- 10.
11. **NOVELA GRÁFICA.** SARTRAPI, Marjane (2003) *Persépolis.* Buenos Aires: Norma. (Novela gráfica)

PALABRAS PARA EL DOCENTE

Esta antología está pensada para **ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE ESCUELA SECUNDARIA**, en especial, para el último año. Esto se debe a que puede incluirse en la noción de formas humorísticas y de ruptura y experimentación, enmarcadas en el Diseño Curricular propuesto por la normativa vigente. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de trabajar la antología en otros años. En 5º año, por ejemplo, podrían leerse los textos desde las cosmovisiones realista, fantástica y ciencia ficción.

Tal como anuncia el título, la temática de la selección gira en torno a las **PERSPECTIVAS**. En estos textos se pueden encontrar distintas miradas y opiniones sobre un mismo objeto que proponen una ruptura en la lógica del pensamiento lineal que asocia lo que vemos con lo que realmente es. En un **MUNDO DE TECNOLOGÍAS** donde los jóvenes se definen por la

mirada del otro, estas lecturas favorecen la reflexión sobre la **INEXISTENCIA DE UNA VERDAD ÚNICA**. Somos seres distintos con **PUNTOS DE VISTA** diferentes y formas de entender el mundo que no siempre coinciden.

Los textos están seleccionados de acuerdo a un criterio que no solo tiene en consideración lo temático, sino que apela a generar **INTERÉS** en el adolescente. Los jóvenes de hoy están constantemente rodeados de **CONTENIDOS AUDIOVISUALES**, por lo tanto, gran parte de la selección recorre distintos formatos digitales. Hoy, en Google, podemos hallar lo que estemos buscando en cuestión de milisegundos además de, en nuestras computadoras o smartphones, visualizar **VERSIONES DIGITALES** de la mayoría de los textos bibliográficos. Pensando en esto, han sido tomados como punto de partida los interrogantes que plantean Cano y Magadan, quienes sostienen:

¿qué significa hablar, leer y escribir hoy? (...) ¿de qué están hechos esos objetos de escritura y de lectura que frecuentamos cotidianamente? No están hechos solo de palabras; también expresan ideas mediante imágenes

estáticas y en movimiento, colores, sonidos, gestos...
(2014, p. 1)

Todos los textos de la antología están, de alguna forma, disponibles en internet. Aunque es cierto que algunos ellos son en formato PDF, se ha acudido a otras modalidades con la que los alumnos muestran mayor familiaridad en su día a día. El texto que abre la serie de textos corresponde al **VIDEOCLIP DE LA BANDA OK GO**. Partiremos de la palabra **PERSPECTIVA** tomándola en su polisemia y tomaremos este contenido audiovisual para reflexionar sobre algo que parece un axioma, pero que pocas veces nos detenemos a pensar. **TODO DEPENDE DEL PUNTO DE VISTA**.

Apostar por la **MULTIMODALIDAD** favorece que los jóvenes se involucren con los contenidos. En consonancia con lo que postulan Cano y Magadan, "Ejercitar una lectura crítica en géneros multimodales (publicidades, sitios web, videojuegos, cortos, etc.) es tan desafiante como profundizar la lectura crítica de géneros escritos (cuentos, novelas, cartas, notas de opinión, monografías, etc.)". (2014, p. 3) A través de

estos contenidos se pueden abordar temáticas presentes en las producciones literarias sin reposar únicamente en el texto. El **VINCULO EXISTENTE ENTRE IMAGEN, SONIDO Y PALABRA** abre un abanico de expresiones que conducen a nuevos modos de reflexionar, argumentar, describir y pensar. Una temática como la seleccionada, que apela a entender que los personajes, al igual que las personas de carne hueso, puede sentir las cosas de modos diversos y diferir con nuestra propia mirada, favorece el dialogo entre textos, pero también la conversación con uno mismo y el intercambio con otras personas.

El tema de la perspectiva narrativa es abordado en ***OJOS QUE MIRAN, SERES QUE SIENTEN*** desde diferentes lugares. El índice propone un recorrido por toda esta dimensión, que incluye **ROLES EN LA SOCIEDAD, REFLEXIONES SOBRE HECHOS SOCIALES, HECHOS RECONSTRUIDOS DESDE MÁS DE UNA SUBJETIVIDAD Y ACONTECIMIENTOS QUE DEBEN ENTENDERSE DE FORMA COMPLEJA Y NO REDUCIDOS A UN SOLO MODO DE PENSAR.** Es decir, los puntos de vista se vuelven un **ELEMENTO**

SEMIÓTICO que pone en funcionamiento múltiples operaciones y procedimientos.

Desde esta perspectiva semiótica, los jóvenes son invitados a cuestionar su lugar en la **VIDA SOCIAL** cuando se proyecta la **PELÍCULA “NO SOY UN HOMBRE FÁCIL”**. En este caso, se trata de un hombre que un día despierta y la sociedad ha invertido los roles: las mujeres se comportan como hombres y viceversa. El personaje debe padecer muchas cuestiones negativas naturalizadas del universo femenino que habitualmente no se cuestionan porque forman parte de una ideología cultural. La inclusión de cine en la antología persigue un encuentro con el arte y con otra forma de transmitir conocimiento. No intenta alejarse de la literatura, por el contrario, aunque se trate de sistemas de signos diferentes, se apela a encontrar relaciones y vínculos entre sus procedimientos.

La perspectiva pensada como un diálogo en el que interactúan el sujeto y su objeto favorece que no se piense solo en la dimensión verbal y escrita. En esta antología hemos

apelado a textos que hacen hincapié en lo visual. Los **LIBROS ÁLBUM**, como sostiene Silveyra:

“son obras en las cuales la significación ya no reposa exclusivamente en el texto. El texto dice algunas cosas y las imágenes dicen otras, a veces complementarias, otras hasta contradictorias. Esta lectura disociada, verdadera doble lectura, desemboca una construcción de sentido por parte del lector. Es decir, estos libros nos proponen un lector mucho más participativo, más creativo y más esclavote de las circunstancias (Silveyra, p. 5)

La inclusión de autores como Isol persiguen el objetivo de indagar sobre los jóvenes en tantos **SUJETOS DE PERCEPCIÓN Y REFLEXIÓN**. Los libros que muchos califican de “infantiles” muchas veces se clasifican dentro de la literatura para niños incluyen formas complejas y, alumnos que están por finalizar el secundario, podrían enriquecerse con estos objetos vinculando no solo la percepción con el saber, sino también con la **CREATIVIDAD Y LA CRÍTICA**. En cuanto a la lectura del cuento de Pescetti se ha considerado que nunca es

tarde para cuestionarse por los cuentos que encontramos en nuestra infancia porque, como bien se sabe, no es lo mismo leer una historia cuando somos pequeños que cuando somos más grandes. Y es que la narración de nuestra vida es una construcción. Desde nuestra condición de seres humanos acudimos a las narraciones y los relatos para dar cuenta de lo que vivimos y sentimos, pero también para entender las **FORMAS DE FUNCIONAR DEL MUNDO.**

Como docentes, tenemos el objetivo de que los estudiantes puedan acceder a textos que conforman el **CANON** literario y el canon escolar. De modo que, esta antología ha querido que ingresen lecturas de autores como **CORTÁZAR Y DENEVI.** Se pretende tomar estos textos como disparadores que puedan “exceder las previsiones de la lógica de los discursos que se articulan en cada acto de lectura que tiene lugar en cada ocasión de transmisión pedagógica” (Piacenza 2001, p. 5) **Lejos de ser elegidos como si de “lecturas obligatorias”** (Piacenza 2001, p. 4) se tratase, estos textos fueron seleccionados para dar cuenta de procedimientos

narrativos que enriquecen la temática. Por ejemplo, en el caso de *Rosaura a las diez*, se apunta a la reconstrucción de la figura de una persona muerta en circunstancias sospechosas a partir de los testimonios de diferentes personajes y en *La noche boca arriba*, a tratar de ver como el estado físico y emocional del sujeto interfiere en su **FORMA DE ENTENDER EL ENTORNO**.

Del mismo modo, han sido seleccionado también algunos textos que pueden leerse desde el concepto de **LITERATURA JUVENIL**, definida por Bustamante como un “campo intelectual dotado de una estructura y lógica propias cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción **cultural**”. (2019, p. 49) Lejos de escogerlos por ser **textos de fácil lectura**, o “lecturas de almohadón”, ha sido seleccionado *El diario de Adán y Eva* para **REFLEXIONAR SOBRE LAS INCERTIDUMBRES HUMANAS**, para pensar en los modos de ver y percibir al otro. Podemos encontrar textos juveniles, según **Bustamante**, “que sobresalten, que apuesten al

lenguaje, (...) al tiempo que los invita a alzar la vista de la página impresa y seguir pensando” (Bustamante 2019, p. 53).

La posibilidad de ver a otro desde la **EMPATÍA** y de repensar **ROLES Y SITUACIONES SOCIALES** han sido reservados para trabajarse con dos textos muy prolíficos. Uno de ellos es la **NOVELA GRÁFICA** *Persépolis* que pertenece a aquel género de compleja definición que con el tiempo se va redefiniendo. La figura de su protagonista en esta novela se aleja de la figura convencional del héroe de comic porque propone un universo en que el lector puede identificarse. Se trata de una chica iraní que debe adaptarse a las nuevas condiciones que le impone la Revolución Islámica. Hemos leído historia y escuchado noticias, pero es interesante ver la situación desde los ojos de una mujer a quien se le impone toda una serie de restricciones que para nosotros son impensables.

Como contexto más cercano, se ha seleccionado la **OBRA TEATRAL** **GRIS DE AUSENCIA** de Roberto Cossa. Afortunadamente, además del PDF también se puede acceder a la puesta en escena que subió TV Pública. En este texto

particularmente se pretende promover una reflexión sobre la situación del desarraigo que produjo la inmigración, aquel fenómeno que hoy nos constituye como ciudadanos de una patria. Esta familia que muestra la obra, con afán de ser una unidad, pero conformada con **FRAGMENTOS DISPERSOS** en distritos países, puede leerse en la empatía con el otro. El abuelo extraña con nostalgia, la madre se enoja de impotencia, la hija encuentra su lugar afuera y el tío construye sus recuerdos hasta de forma artificial. **TODOS PODEMOS VIVIR UNA MISMA SITUACIÓN; SIN EMBARGO, LA SENTIREMOS DIFERENTE.**

A pesar de que el mundo empíricamente se presenta ante nosotros de la misma manera y contamos con los mismos sentidos para percibirlo, nuestras experiencias proponen diferentes percepciones de la realidad. **TODO LO QUE VEMOS, SENTIMOS Y HABITAMOS ESTÁ BAJO LA INTERPRETACIÓN DE NUESTRO SUJETO.** Cada sujeto observa el mundo desde su **PUNTO DE VISTA** y justamente ahí reside la diferencia. Esta antología que funciona como un caleidoscopio se propone

como una forma de reflexión y proyección de las miradas que intervienen en cada situación que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bombini, G. (2015). *Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon. Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bustamante, P. (2019). *Por una literatura juvenil que (se nos) permita seguir creciendo*. Kapichuá. N° 1.
- Cano, F. y Magadán, C. (2014). *Clase 1. Más allá de lo oral y de lo escrito... la multimodalidad. Propuesta Educativa II*. Lengua y Literatura. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. MECyT
- Goldín, Daniel ([1999] 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, n° 2.

- Piacenza, P. (2015, diciembre). *GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado*. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 1; N°. 1.
- Piacenza, P. (2012) "Lecturas obligatorias". En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

CONSIGNAS

a. Luego de la lectura de *Rosaura a las diez*, en grupos, **ESCRIBAN UN CUENTO POLICIAL** siguiendo las siguientes pautas:

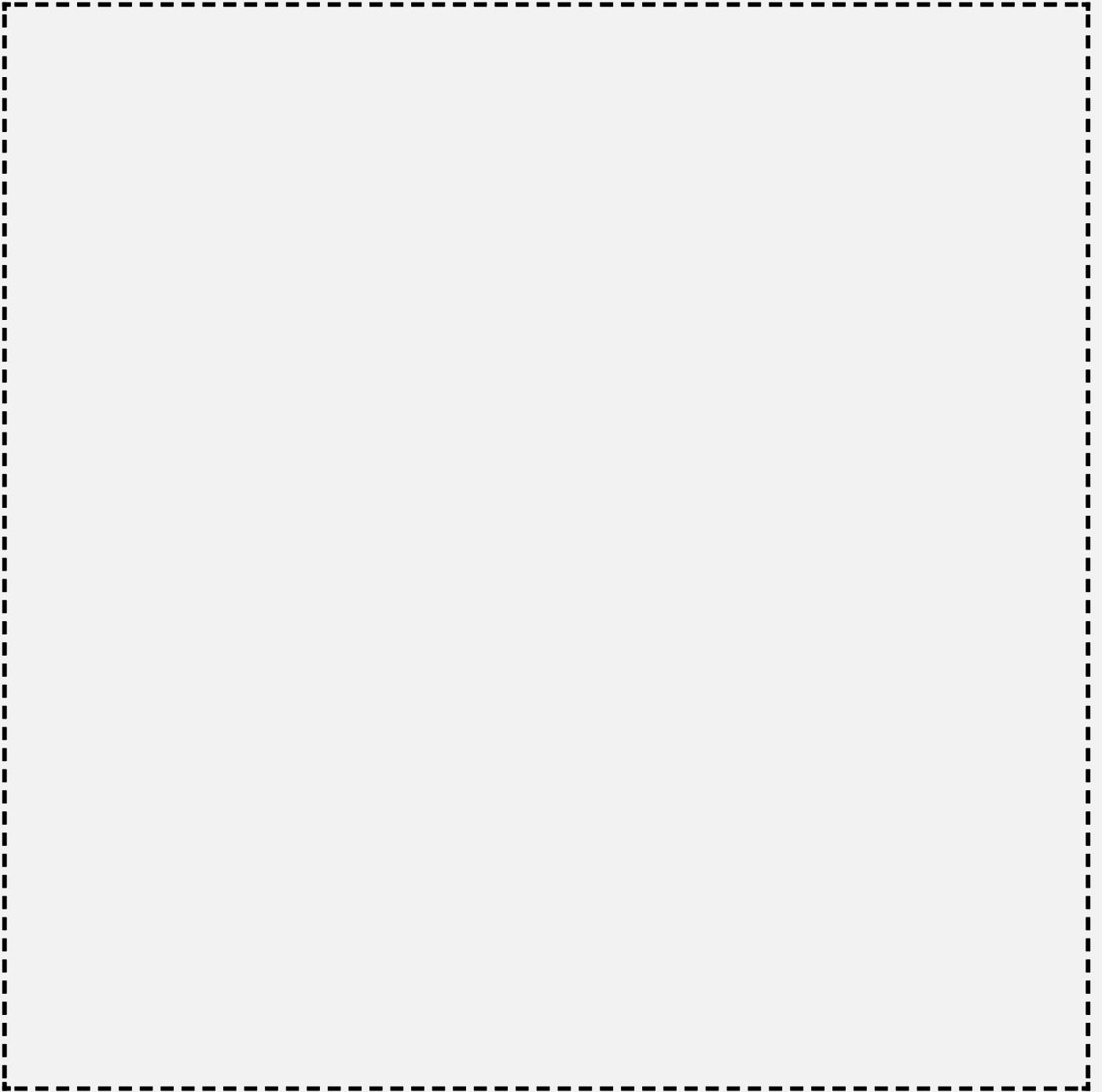
- El trabajo tiene que resolverse mediante la utilización de los hipervínculos e hiperenlaces en un procesador de texto online (tal como Word Online)

- Los hipervínculos tienen que brindar al lector el acceso a los diferentes testimonios, pero también pueden incluirse pistas que el detective vaya recuperando para resolver el misterio.

- Además de los hipervínculos de acceso a los documentos con los testimonios, se puede incluir cualquier contenido que consideren pertinente para la resolución del crimen, ya sea, por ejemplo, hojas de cálculo que revelen gastos de la víctima, fotografías tomadas por ellos de una posible escena de crimen, el acceso a una noticia en formato digital.

b. Un día se despiertan y descubren que, al igual que al personaje de la película "No soy un hombre fácil", algo cambió. **ELABOREN UN CORTO Y SU RESPECTIVO GUIÓN CINEMATográfico** en el que den cuenta de una inversión de roles en la sociedad. Pueden elegir una de las siguientes opciones o imaginar otra:

- Los niños se comportan como adultos y los adultos como niños
- Los animales se comportan como humanos y los humanos como animales
- Los humanos no desarrollaron lenguaje y se comunican de otra forma.





OJOS

QUE

MIRAN;

CUERPOS

QUE

SIENTEN

Compilado por
Karen Rudenick

El desafío que te propongo es que ingreses en este **CALEIDOSCOPIO LITERARIO** de miradas, puntos de vista, pensamientos y percepciones entremezcladas. Quien sabe, quizás, hasta puedas **ENCONTRAR NUEVAS PERSPECTIVAS** de las cosas que hasta el día de hoy permanecían apagadas en algún recóndito lugar de tu mente.



Mediomundo colección

FICCIÓN DESPACIO

Prólogo

Ficción despacio ofrece una serie de relatos de ciencia ficción, en diversos formatos, aunados conceptualmente por uno de los ejes más representativos del género: el espacio. Pero no piense el lector que en las páginas que siguen todo es galaxias, aliens, cielos o estrellas. Esa sería una conclusión apresurada, demasiado rápida. El espacio de la ciencia ficción puede ser también subterráneo, puede ser el de la superficie de la Tierra, puede estar lejos, muy lejos o tan cerca que se vea confundido con el de lo cotidiano. Cada trayecto invita a diferentes recorridos, pero siempre a un mismo ritmo, que es el de la lectura que, con calma, hace suyo lo que lee. En su infinitud, el espacio no puede ser transitado más que a una sola velocidad: aquella que, curiosamente, pareciera negarlo.

Esta división -**Mundo subterráneo, Superficie de la Tierra y Espacio exterior**- tiene la intención de mostrar las formas en las que se construye la espacialidad en la Ciencia Ficción y el impacto que tienen estos mundos en la literatura y en las producciones que responden a otros lenguajes

artísticos¹ “para abrir posibilidades no sólo en el acto de leer e interpretar, sino también en cuanto a las posibilidades de acercamiento a otras artes” (DC: 24). En este sentido, el corpus seleccionado abarca textos literarios, películas, ilustraciones, novela gráfica, etc., con el objetivo de mostrar un panorama amplio desde el texto escrito, la narración dramática, la imagen fija y la imagen en movimiento. Asimismo, el recorte elegido busca exceder el canon de la Ciencia Ficción imperante en la escuela secundaria, “el canon literario escolar exhibe en su lógica lo que la literatura es en la escuela: pone en evidencia todas las operaciones de selección y recorte; su carácter más o menos arbitrario por el cual cierta literatura se lee en la escuela” (Piacenza: 117). La apuesta, entonces, es generar una apertura hacia la pluralidad y recuperar, para traer al presente, los *géneros secundarios*.

La antología se presenta para que docentes y estudiantes de la escuela secundaria, y cualquier interesado ávido por la Ciencia Ficción, amplíen su biblioteca con toda la polifonía que la palabra permite. Así, el lector podrá encontrar producciones que responden al modelo de los clásicos, pero que no lo son; distopía, utopía, steampunk, máquinas; ciencia ficción centrada en el impacto del avance de la codicia de la humanidad, paralelismos entre la realidad actual y futuros mundos posibles; ciencia ficción en donde los

¹ Siguiendo las sugerencias del Diseño Curricular.

elementos científicos y técnicos toman protagonismo para hacernos notar su poder, incluso cuando ingresan en la pura especulación; y, también, sociedades hiperindustriales y en decadencia y aliens. Todo esto construido y delimitado a partir de una conciencia precisa por parte de los autores en la construcción de los espacios.

Mundo subterráneo es el bloque que inicia la antología con la novela *El tesoro subterráneo* que, "Escondida en los túneles subterráneos que solían unir las casas de Buenos Aires, en los años en que la ciudad crecía al ritmo del contrabando", aguarda la posibilidad de realizar los sueños, saciar "el deseo loco de reencontrarse con los cuentos y la niñez de la vieja bisabuela y escribir esta historia" (Segretín). Luego, nos traslada a mundos distópicos, con el cortometraje *Helio* y el juego *Metro 2033*, en donde la supervivencia significa conseguir oxígeno o permanecer escondido en los túneles del subte como consecuencia de la codicia humana y las guerras. Un bloque que nos invita a repensar los espacios que no nos resultan cotidianos, pero que siempre están ahí debajo nuestro, e imaginarnos viviendo junto a ratas y desechos cloacales.

Una mujer que debe salvar de la desaparición a un Londres creado a partir de un estilo steampunk preciso y precioso; una París gobernada por el fascismo y una pirámide repleta de dioses egipcios abren una historia

surrealista en las que las deidades se rebelan, los políticos quieren ser inmortales y el protagonista recita a Baudelaire. Aparece, también, "El ahorcado", de Philip Dick, un relato lleno de locura y extraterrestres con forma humana que bajan desde el cielo. Estos tesoros conforman la **Superficie de la Tierra**. Un apartado que lleva nuestro espacio de todos los días hasta el extramundo, que cuestiona la existencia del ser humano y que incluye una actividad para realizar, que nos trae al gran Orson Wells con su radioteatro de la *Guerra de los mundos* (1938) porque "el lenguaje contiene mundos, es políglota y cuando hablamos, «oímos entre líneas». El matiz puesto en el «entre líneas» convierte al oír en «prestar oído» y lo aproxima al escuchar. Ese oír transformando supone intencionalidad, conciencia, actividad y no es sólo un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro" (Bajour 2008: s/d). Y ese lenguaje hoy, en el siglo XXI, nos lleva hacia las nuevas tecnologías y a una manera de integrarlas en el aula.

Por último, el **Espacio exterior** que nos traslada más allá del cielo conocido. Nos lleva a aquel lugar que construimos con estrellitas fluorescentes en el techo de nuestra habitación, o al que queremos llegar deseando ser astronautas. Así, en este bloque, Ridley Scott se hace presente con la película *Marte* (2015), en la que un explorador espacial queda varado en el planeta rojo y hace de ese espacio su espacio para sobrevivir, y con el

storyboard de la película *Alien: el octavo pasajero* (1979), una obra maestra del cine que, a través de ilustraciones realizadas por el mismo director, nos permite actualizarla y darle nuestro toque personal. También se añade *Telescopio*, un cortometraje que nos deja espiar el espacio exterior desde la superficie de nuestro planeta porque la Tierra es ya inhabitable.

Al final, en la sección de **Extras**, se amplía la oferta de la antología que no deja de ser una selección y, por tanto, insuficiente.

Alaistar Fowler, en su artículo "Género y canon literario", se pregunta "incluso nosotros mismos, los más dados a la teoría ¿estamos, acaso, libres de prejuicios respecto a los géneros?" (126). A ella le gustaría pensar que sí. A nosotros también.

ÍNDICE

MUNDO SUBTERRÁNEO

Méndez, Mario (2002), *El tesoro subterráneo*. Buenos Aires: SM
(Col. El barco de vapor).

Shadow Council Productions (2017), *Helium*.

Glujovski, Dmitri, (2002), *Metro 2033*.

SUPERFICIE DE LA TIERRA

Bilal, Enki (2013), "La feria de los inmortales", en *Nikopol*. España:
Norma editorial.

Rivers, Christian (2018), *Máquinas mortales* (Película)

Dick, Philip (1953), "El ahorcado".

ESPACIO EXTERIOR

Scott, Ridley (2015), *Marte* (Película).

Stanley Robinson, Kim (2018), *Luna Roja*. Estados Unidos: Orbit

David Collins, (2017), *Telescopio*

FICCIÓN DESPACIO

ESPACIO DE TRABAJO



SUPERFICIE DE LA TIERRA

"**La guerra de los mundos**" es un episodio de radio de la serie dramática "The Mercury Theatre on the Air", dirigida y narrada por el actor, y futuro director de cine, Orson Welles. Este bloque radial es una adaptación de la novela *La guerra de los mundos*, de Herbert George Wells (1898) y se emitió en directo como un especial de Halloween, a las 9 p.m. un domingo 30 de octubre de 1938. Este episodio de radioteatro es famoso por demostrar el poder que tienen los medios de comunicación, ya que causó pánico en su audiencia, y por el fenómeno posterior, que significó la creación del mito de la invasión de extraterrestres.

Acá les dejamos el link con la grabación para que lo puedan escuchar:

<https://www.youtube.com/watch?v=VMGRCU4kLjI>



ACTIVIDAD

Luego de haber escuchado el radioteatro de Welles y en grupos de no más de cuatro integrantes:

- 1) Escriban el guion de su transmisión de radioteatro.
- 2) Ensayen el texto.
- 3) Graben y editen el producto final.

*Para editar el audio pueden usar cualquier programa que conozcan. Para quienes no conozcan ninguno, les recomendamos el Audacity.

*Este radioteatro va a ser cargado a Spotify en un canal de Posdcasts creado por nosotros.



A decorative graphic of a circuit board with white lines and blue dots on a dark blue background, located at the top of the page.

FICCIÓN DESPACIO

ESPACIO DE TRABAJO



ESPACIO EXTERIOR

El **storyboard** es un conjunto de ilustraciones mostradas en secuencia cuyo objetivo es el de servir de guía para entender una historia, previsualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse. El storyboard es el elemento que permite ver con anticipación la historia y constituye el modo habitual de pre-producción en la industria filmica.

A decorative graphic of a circuit board with white lines and blue dots on a dark blue background, located at the bottom of the page.

A decorative pattern of light blue lines and dots resembling a circuit board or a stylized city map, located at the top of the page.

ACTIVIDAD

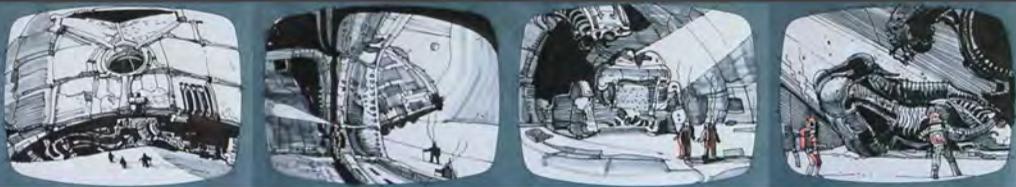
A partir del storyboard de la película ***Alien: el octavo pasajero*** que está en la sección **Extras** (1979) y de forma individual:

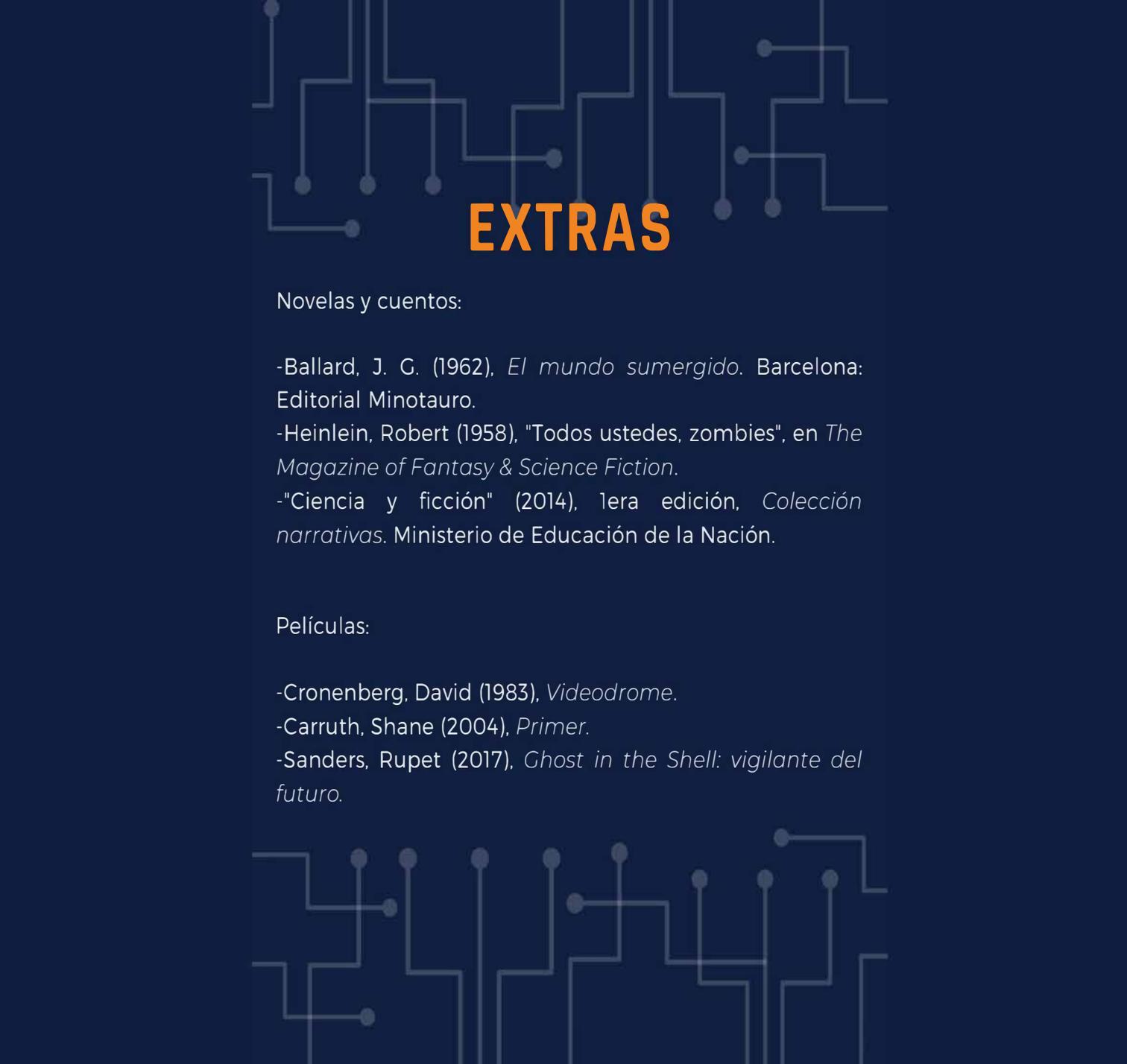
1) Inventá y escribí el guion cinematográfico que creas que representan las imágenes.

Extensión: mínimo una carilla, máximo dos.

A decorative pattern of light blue lines and dots resembling a circuit board or a stylized city map, located at the bottom of the page.

EXTRAS





EXTRAS

Novelas y cuentos:

- Ballard, J. G. (1962), *El mundo sumergido*. Barcelona: Editorial Minotauro.
- Heinlein, Robert (1958), "Todos ustedes, zombies", en *The Magazine of Fantasy & Science Fiction*.
- "Ciencia y ficción" (2014), 1era edición, *Colección narrativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

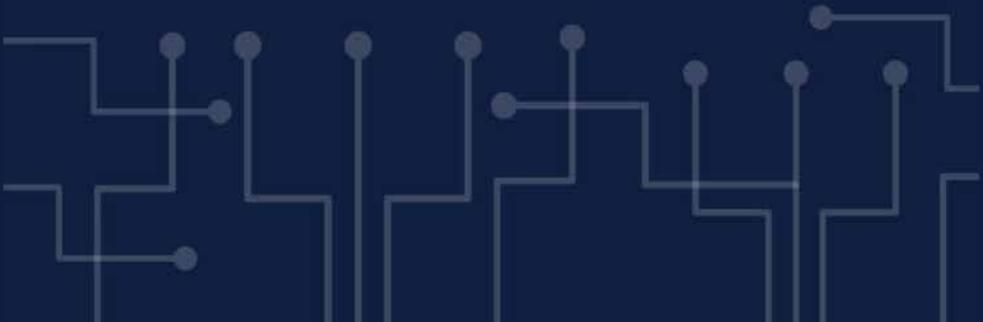
Películas:

- Cronenberg, David (1983), *Videodrome*.
- Carruth, Shane (2004), *Primer*.
- Sanders, Rupert (2017), *Ghost in the Shell: vigilante del futuro*.



EXTRAS

Juegos:

- Dead space* (2008), Visceral Games.
 - Halo* (2001), Bungie Studios.
 - Prey* (2017), Arkane Studios.
- 

Bibliografía:

- Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar (2008) "Nativos e inmigrantes digitales" en Estudios e investigaciones.
- Dan Mazur y Alexander Danner. "El nacimiento de la novela gráfica, la generación de raw y el cómic alternativo" en Comics una historia global desde 1968 hasta hoy. Editorial Blume.
- Fowler, Alastair (1979) Género y canon literario en New Literaty History. Traducción de José Simón.
- Piacenza, Paola. "Lecturas obligatorias" en Lengua y Literatura: teorías, formación docente y enseñanza. Buenos Aires: Editorial Biblos.



Ficción despacio ofrece una serie de relatos de ciencia ficción, en diversos formatos, aunados conceptualmente por uno de los ejes más representativos del género: el espacio. Pero no piense el lector que en las páginas que siguen todo es galaxias, aliens, cielos o estrellas. Esa sería una conclusión apresurada, demasiado rápida. El espacio de la ciencia ficción puede ser también subterráneo, puede ser el de la superficie de la Tierra, puede estar lejos, muy lejos o tan cerca que se vea confundido con el de lo cotidiano.



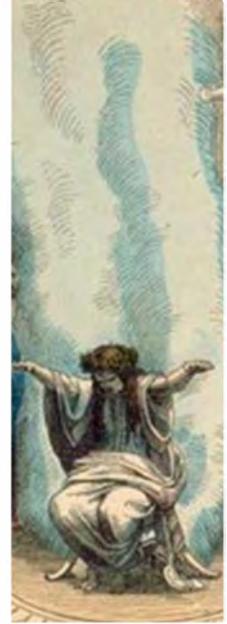
EL SENDERO DEL HÉROE



Antología literaria para leer y re-escribir los mitos griegos

María Emilia Martín Preisegger





**“Como buen guerrero,
Solo tengo miedo
A que mis ojos dejen
De mirar a ver si puedo
Llegar al Olimpo”**

Robe Iniesta-“Guerrero”

1. Prólogo

¿Quiénes somos nosotros?

Desde tiempos ancestrales nos han nombrado como Oráculo. ¿Saben qué somos? Somos un medio a través del cual un ser humano intenta comunicarse con las voces de los Dioses. Nuestro cometido es llevar las voces de los Dioses del Olimpo hacia ustedes, maestros y héroes, ya que son los que tienen que recorrer el sendero que los llevará a la gloria. ¿Por qué hacemos esto? Les presentamos un manuscrito con todos nuestros mitos, todos nuestros relatos y, guiándolos, los ayudaremos a encontrar su identidad mitológica. Nuestro fin es ayudarlos a comprender la cultura griega e interpelarlos para que creen su propio sendero.



Palabras al maestro

Quirón fue el considerado como el más importante de los maestros en la Antigua Grecia. Bajo su protección se encontraban los más famosos héroes. Él fue quien

les enseñó el arte de convertirse en uno. Aquiles, Teseo, Hipólito, Cástor, Pólux, Eneas y Hércules.

Los maestros de los héroes eran considerados sagrados pues eran quienes ayudaban a que sigan su sendero para alcanzar la gloria. Por eso, ahora es tu turno de convertirte en uno. Es importante conocer los mitos griegos para poder comprender la concepción politeísta que no sólo se encuentra en Grecia sino también en otras partes del mundo. Tener en cuenta esto es considerar otras perspectivas religiosas y filosóficas, pero sobre todo, permite que el lector estudiante construya su propia identidad. Los dioses griegos fueron creados a imagen y semejanza de los humanos y así también los héroes. Cada alumno, cada estudiante, puede convertirse en un héroe pero esto no es fácil, es un proceso, es un sendero que debe recorrer. Convertirse en un semidios (pues esto son los héroes) implica empaparse de la cultura y concepciones de los griegos. Por eso, es fundamental que los guíes para que se sientan interpelados en este camino, donde vivenciarán obstáculos pero también obtendrán sus frutos: la identidad de un héroe los convertirá en un rival digno de los dioses. Es importante que sepan quiénes son y quiénes quieren ser, hacia dónde quieren llegar y qué potencial quieren desplegar a partir de sus conocimientos y poderes. Por eso debes guiar esta búsqueda personal puesto que serás esencial. ¡Que sus manos se unan para llegar juntos al Olimpo!



Palabras al héroe

¿Qué es un héroe? ¿Cómo una persona puede convertirse en uno? En la mentalidad de los griegos, en la Antigüedad, todos los héroes eran muy valientes, luchaban con monstruos, hacían viajes épicos a través del mar, lograban poderosas y celebradas victorias o ejecutaban tareas imposibles para el resto las personas. Los griegos consideraban las acciones de los héroes como lo más cercano a la perfección de los dioses que podían alcanzar los hombres. Un héroe era un semidiós: hijo de un dios y un mortal. En palabras de Joseph Campbell, estos recorren un gran camino para descubrir quiénes son. El héroe nace en un mundo ordinario, similar en el que viven ustedes hoy en día. No obstante, recibe algún tipo de llamada para penetrar en otro desconocido, poblado de poderes y acontecimientos extraños. ¡Este es el camino nuevo que planteamos



para ustedes! El héroe, en palabras de Campbell, acepta la llamada para entrar en este mundo extraño y debe enfrentarse a diversas tareas y pruebas (2008) ¿Están listos para embarcarse en este camino?

No obstante, uno no sólo nace héroe, sino que debe convertirse en uno, debe recorrer un sendero de peligros y obstáculos. Por eso, en esta antología te proponemos que te conviertas en tu propio héroe. Léé y conocé los distintos mitos que se engendraron en el corazón de la cultura helénica. Tomá las aventuras de estos héroes como si fueran tuyas porque, al final de esta antología, vas a convertirte en un miembro heroico de la cultura griega. ¿Quién sos? ¿Quién querés ser? ¿Qué conocimientos querés tener? ¿Qué poderes? El camino del héroe que pactamos como Oráculo es para que puedas replantearte tu identidad. Ahora son mortales pero, luego de atravesar estos obstáculos, podrán ser semidioses.



Antes del principio: ¿Cómo surgen los mitos?

Para los maestros de los héroes, y para los héroes mismos, es fundamental conocer parte de la historia de la cultura griega. ¿Quiénes eran? ¿En qué creían? Son preguntas que uno debe hacerse para comenzar a recorrer el sendero del heroísmo.

La civilización griega, en palabras de Ariel Pytrell:

Ha creado las bases sociales, políticas y culturales sobre las cuales el mundo occidental comenzó a construirse. Las artes, en todas sus manifestaciones, desde la literatura, pasando por la plástica, la música, el teatro y la danza, la ingeniería, la arquitectura, la medicina, la astronomía, las leyes, la filosofía e, incluso, el lenguaje son herencias que recibimos de los antiguos griegos (Pytrell, 2007)

¿Cómo surgen, entonces, los relatos míticos? Cuando el ser humano



comenzó a preguntarse sobre las cosas de su alrededor.

¿Por qué el mundo

estaba compuesto por tierra, mares, flora y fauna? ¿Por qué al día le seguía la noche y, luego, nuevamente el día? ¿Por qué el cielo estaba plagado de estrellas? ¿Cómo surgieron los primeros hombres y las primeras mujeres? ¿Por qué

nacemos? ¿Cómo nacemos? ¿Por qué morimos? ¿Cómo morimos? En fin, son un montón de preguntas que ustedes los lectores, maestros y héroes, deben estar haciéndose y por eso han llegado hasta este manuscrito. Si bien no tenemos la respuesta para todo aquello, nuestra misión es acompañarlos en esta aventura e intentar, entre todos, construir una respuesta.

El hombre antiguo, entonces, comenzó a observar, a reflexionar, meditar acerca de la naturaleza que lo rodeaba y su imaginación comenzó a construir historias que pudieran explicar estos fenómenos. Por eso, las historias que encontrarán aquí les permitirán esclarecer cosas que pasan en su mundo actual.

Los griegos no sólo crearon dioses, hechos a su imagen y semejanza, con poderes extraordinarios y dones inimaginables, dueños del mundo y de lo que se conoce. Además de eso, crearon los mitos. ¿Qué es un mito? En palabras de Pierre Grimal “el mito es una narración que se refiere a un orden del mundo anterior, pero no explica particularidades sino la ley de las cosas de la naturaleza” (Grimal, 1951) Los mitos establecen el orden del mundo. Los relatos míticos permitían a los antiguos pobladores del mundo pensarse como ciudadanos de un mismo pueblo, explicaban los fenómenos naturales y las míticas aventuras le daban un sentido de pertenencia a determinadas comunidades.

El resto del sendero deberán recorrerlo ustedes. Responderse las preguntas que mencionamos antes es muy importante. ¿Quiénes son ustedes? ¿Qué clase de

héroes son? ¿Cuál es su destino? Nosotros, como Oráculos, los invitamos a seguir este viaje por los mundos antiguos.

Que los dioses lo acompañen, lector.



¿Qué clase de textos elegimos para esta aventura?

Hemos preparado esta antología como un sendero, es decir, verán textos que desafiarán su percepción sobre la literatura. Para ello, se seleccionaron novelas,



obras teatrales, guiones cinematográficos, libros álbum, literatura infantil y juvenil, incluso novelas gráficas, en las que todas y cada una de ellas, presenta una mirada particular sobre los mitos y la construcción de los héroes mitológicos. ¿Por qué apelamos a esta elección? Porque consideramos, tal como menciona Gustavo Bombini, que

estos géneros se presentan como “textos en el límite entre la cultura letrada, más ligada a la tradición escolar, y otros textos posibles ligados a las culturas de la imagen, mediática y juvenil” (2015: 125). Dar cuenta de la variedad textual les

permite a ustedes, héroes, identificarse con las aventuras escritas y contadas a través de imágenes. La pluralidad de textos semióticos es fundamental para esta concepción.

Con la inclusión de dichos géneros pretendemos acercar al ámbito escolar, elementos que no sean los comúnmente trabajados, pero que los jóvenes sí se sientan cercanos a la temática que agrupa estos textos. Debemos tener en cuenta que en la Antigua Grecia los mitos no sólo se encontraban escritos, sino que eran representados, narrados, se encontraban inscriptos pictográficamente. Por eso, hemos decidido presentar estos géneros, que Bombini llamaría textos límite, porque nos parece más cercano a la cultura helénica.

Verán los textos organizados en distintas secciones, que permitan lecturas más perpendiculares y ricas y no simplemente lineales. Les presentaremos dos secciones, que se lucirán como una forma de recorrer el camino del héroe: “El nacimiento y las batallas del héroe” y “La gloria del Olimpo”. A partir de estos apartados, se les instará a leer distintos tipos textuales que les servirá para configurar la identidad del lector como miembro de la cultura helénica. En el primero nos encontraremos con los géneros literatura juvenil, literatura digital, guion de cine y novela gráfica, obras de teatro y un libro álbum. Finalmente, llegando al final de su sendero y tocando la gloria del Olimpo, leerán tanto una novela juvenil como otra perteneciente al género gráfico.

Tal vez se pregunten qué son algunos de estos textos, puesto que no estamos acostumbrados a leerlos en el ámbito educativo. Si pensamos en la literatura juvenil, muchas preguntas surgen en nuestra cabeza. ¿Acaso no son consideradas obras secundarias, en la inmensidad de la literatura académica? Si bien es cierto que han recibido muchas críticas en el campo académico, en palabras de Mila Cañón y Elena Stapich, “es innegable que la producción específica para jóvenes se sostiene y que, más allá de las posturas críticas, se vende, se lee y constituye un corpus muy heterogéneo” (Cañón, 2011) Esta cita nos permite pensar en la literatura juvenil como indispensable para la conformación de los jóvenes lectores puesto que, tal como menciona Lidia Blanco, los adolescentes se transforman en protagonistas de su propia historia. La literatura juvenil “compromete al lector al desafío del crecimiento, al rol protagónico” (Blanco, 2013) Si pensamos en esta antología como fundamental en la construcción de los héroes lectores, en los héroes estudiantes, es importante considerarlos protagonistas de sus propias historias y sus propios senderos. En este caso se presentarán textos de Rick Riordan: *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Esta novela busca explorar el destino del héroe pero desde una perspectiva actual y contada por un adolescente de 13 años.

Si pensamos en la literatura juvenil, tampoco podemos evitar reflexionar sobre el lugar de lo digital. Nuestros alumnos viven inmersos en este mundo:

desde celulares, *notebooks*, *Smart-tv*, entre otros dispositivos. ¿Deberíamos considerarlos como parte de la enseñanza de la literatura? En esta antología creemos que estos aparatos nos instan a repensar las formas de escritura y lectura. Si pensamos en el mundo globalizado, es indispensable instaurar una nueva forma de llevar la literatura al aula. Tal como menciona Bombini, “nuevos desafíos para la escuela (...) nuevos soportes para una nueva representación de lo escrito, (...) nuevas formas de acceso a la lectura y la escritura” (2015, 125). Estos soportes buscan interesar a los alumnos puesto que la tecnología y la digitalización son parte del mundo en el que ellos están insertos desde su nacimiento. El alumno es un lector-usuario al mismo tiempo. Ingresar al mundo de lo digital permite introducir al adolescente en nuevos universos, más ricos, más sociales, tal vez les permita socializar con otros compañeros que no sean estrictamente los de su salón. Este es el caso de la página Wattpad, mundialmente reconocida por albergar historias creadas por y para adolescentes, donde la interacción es fundamental en el proceso de escritura. Para el apartado de literatura digital escogeremos una “historia” en este soporte donde los alumnos se crean a sí mismos como héroes en un campamento destinado para hijos de dioses y, basados en reglas, interactúan con otros usuarios.

Asimismo, debemos pensar en otros géneros complejos, como los guiones de cines. Estamos acostumbrados a mirar películas, series, videoclips, pero nunca

nos instauramos como críticos especializados. ¿Cómo se escriben? ¿Cómo se ejecutan? El guion de cine nos parece fundamental ya que permite una lectura más compleja de la literatura, añadiendo imágenes, efectos, formas de escribir, formas de crear diálogo. En la actualidad los textos audiovisuales se encuentran en boga y las plataformas de *streaming* como Netflix, Cuevana, Disney +, HBO, Youtube, entre otros, nos permiten repensar lo visual no como mero entretenimiento sino como un objeto semiótico capaz de ser estudiado. Los guiones, películas y videoclips que les presentamos a los alumnos buscan explorar el universo de lo grecolatino. Para cotejar con otros géneros, decidimos optar por el guion de la película *Percy Jackson y el ladrón del rayo*, ya que nos resultará interesante poder cotejarlo con la novela juvenil y, así, generar nuevos sentidos. La lectura dual permite al alumno generar nuevas perspectivas con respecto a un mismo tema. Asimismo se presentará la versión animada de Hércules, como modo de observar la gloria heroica y su ascenso al Olimpo como premio final por su valentía.

Si pensamos los guiones de cine como una forma de generar y crear diálogos, no podemos dejar de lado las obras teatrales. En este caso se presentará una de Yanicelli “Hércules, dios en la Tierra”. La tenemos en cuenta como una alternativa teatral y, dispuesta en el apartado “Las batallas del héroe”, la consideramos interesante para pensar al héroe y sus peripecias. Esta re-escritura permite ubicar al alumno-héroe en la actualidad pero siempre pensando en la

cultura helénica. Al igual que en el cine, y teniendo en cuenta las diferencias, se apuesta a reflexionar sobre los diálogos, sobre la puesta en escena además de la lectura.

Si retomamos el apartado “Las batallas del héroe”, debemos pensar (y repensar) en el género del libro-álbum. Aquí estará representado por *La bella Griselda*. Si bien encontraremos en este texto elementos disímiles, nos parece atractivo poder pensar en una obra intertextual. Aunque se nos presentan distintas aventuras en torno a la figura de la heroína, en este caso, es interesante pensar en el mito de Narciso y cómo se configura este héroe en la Antigüedad Griega. Pensar el texto como una lectura compleja, intertextual y dinámica nos resulta fundamental. Asimismo, consideramos importante este género relativamente nuevo: “el texto dice algunas cosas y las imágenes dicen otras. (...) Hay una relación dialéctica entre ambos” (Silveyra: 3) No es literatura para niños simplemente, en el libro álbum se generan muchos sentidos y, el significado cercano a lo mitológico, nos parece substancial.

Lo colocamos en la sección “Batallas del héroe” debido a que consideramos que un héroe tiene aventuras y desventuras y es interesante observar cómo se construyen estos sujetos en los mitos. El mito de Narciso supone un repensar las características heroicas y pensar en otro contexto, en el de Griselda, nos sirve para dar cuenta de la multitud de tiempos que surgen en un mito y las

posibles lecturas que podremos hacer de él. Narciso, como personaje y héroe, nos permite dilucidar caracteres de los héroes pero también contraponerlos con otras figuras, como la de Hércules, por ejemplo.

El universo de lo gráfico, entonces, podemos decir que nos parece fundamental. Lo observaremos en el guion de cine, en el videoclip, en el libro álbum y, también, en la novela gráfica. La consideramos una zona híbrida ya que relata una historia, es narrativa, pero resulta altamente rica debido a sus dibujos, gráficos y formas de expresión pictográfica. Resulta un género sumamente atrayente porque los adolescentes, a partir de los cómics, mangas e historietas en internet, están sumamente familiarizados con la lectura de texto e imagen. Nos parece importante reincidir en lo que menciona Bombini si se piensa en la novela gráfica: “nuevos desafíos para la escuela (...) nuevos soportes para una nueva representación de lo escrito, (...) nuevas formas de acceso a la lectura y la escritura” (2015, 125). Si bien es un desafío la interpretación puesto que requiere una experiencia en lo multimodal, lo cierto es que crea adolescentes y lectores críticos que requieren pensar y re-pensar la lectura tradicional. Para este apartado se presentará una novela gráfica, reescritura de la novela de Rick Riordan, *Percy Jackson y el ladrón del rayo*.

También resulta interesante presentar los dos primeros tomos de Caballeros del Zodíaco, manga japonés, ya que en sus distintos arcos narrativos

los personajes principales, héroes del Olimpo, se enfrentan a distintos dioses y logran tener el preciado tesoro de volverse inmortales. Si bien es un manga, consideramos que la conjunción de texto e imagen, además de las secuencias narrativas, complejizan la lectura mitológica que proponemos.

Este es el recorrido que hemos decidido adoptar en esta antología. Es necesario llevar estos géneros “difíciles” al aula porque al ser nuevos o, al menos, poco comunes, nos permiten un montón de nuevas experiencias, de nuevas lecturas y comprensiones. Surge la “importancia de despertar el interés y el gusto por la lectura con textos que puedan atrapar a los jóvenes por su temática, sus personajes, las aventuras y espacios presentados” (Hermida, 2011: 2) Escogemos la temática de los mitos griegos para dar cuenta de la construcción del estudiante-lector como un héroe y al docente como maestro de estos héroes, por eso nos parece central que incluyamos nuevos géneros y nuevas tecnologías. La elección que hicimos busca interpelar a los jóvenes, en este caso desde su temática no sólo de la cultura griega sino también de la identidad de los adolescentes como protagonistas de sus propias historias.

Para finalizar el recorrido por esta antología, esperamos que los estudiantes se conviertan en héroes no sólo a través de la lectura sino también de la escritura y de la reflexión. Por esta razón, al final de la antología se incluye una

serie de actividades que pueden ser utilizadas, tomadas o re-pensadas como guía por el docente, para ser llevadas al aula.

La finalidad del camino que proponemos para ustedes, héroes, es que logren pensar en quiénes son y quiénes quieren ser. Por eso le presentamos aventuras y semidioses que, al igual que ustedes, se enfrentaron a innumerables desafíos. Es fundamental que los observen y piensen en ustedes mismos, ¿cómo actuarían ustedes? ¿Cambiarían algo de su forma de pensar? No todos los héroes son iguales y nosotros queremos que alcancen la gloria a partir de los mitos que les presentamos. ¡Piensen continuamente en qué clase de héroe quieren ser y verán que ganarán todos los desafíos!

Bibliografía:

Prólogo sobre mitos:

Grimal, Pierre (1951) *Dictionarie de la mythologie*. París

Pytrell, Ariel (2013) *Mitología griega*. Editorial Pluma y Papel. Buenos Aires

Prólogo teórico sobre la antología:

Blanco, Lidia (2013) “Nuevos héroes y heroínas en la literatura para niños y jóvenes” en *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*.

Bombini, G. (2015) “Géneros difíciles en la escuela” en *Textos retocados*. Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor.

Cañon, M. y Stapich, E. (2011) “Acerca de atajos y caminos largos: La literatura juvenil” en *El toldo de Astier*, año 3, no. 4

Hermida, C. (2011) “Antologías literarias del Primer Centenario: laureles y trozos selectos” en *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*.

Silveyra, C. “Los nuevos libros para chicos me sacan canas verdes (pero me encantan). Tendencias en la literatura infantil: el libro álbum y las narrativas metaficcionales”.

2. Índice

Apartado número uno. El nacimiento y las batallas del héroe

Cácharo, Guillermo (2012) *Mitos en acción 1: La guerra de Troya*. La Estación, Buenos Aires (Antología)

Columbus, C. Barnhatan, M. Rosenfelt, K (2010) *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. 20th century Fox. (Guion cinematográfico)

HelaZX (2016) *Campamento mestizo Role Play*. Wattpad. (Literatura digital)

Isol (2010) *La bella Griselda*. Fondo de cultura: México (Libro álbum)

Venditti, R (2015) *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Salamandra. (Novela gráfica)

Yanicelli, Nicolás (2017) *Hércules, dios en la Tierra*. Alternativa teatral (Obra de teatro)

Apartado número tres. La gloria del Olimpo

Carbone, Courtney (2018) *Greek Gods: #squadgoals*. Penguin Random House.
(Literatura juvenil-Literatura digital)

Clements, Ron (1997) *Hércules*. Walt Disney Company, EE.UU (Guion
cinematográfico)

Kurumada, Masami (1991) “Tomo I y II” en *Los caballeros del zodiaco*. Planeta
Cómico, España. (Manga-Novela gráfica)

Riordan, Rick (2017) *El último héroe del Olimpo*. Salamandra, España.
(Literatura juvenil)

3. Actividades.

Consigna número uno: Como ya hemos visto, en el universo de Rick Riordan los héroes son hijos de dioses y humanos. Para mantenerlos a salvo, se los invita a unirse al Campamento Mestizo, donde se les otorga la posibilidad de unirse a la casa de sus padres celestiales, donde conviven con hermanos, viven aventuras y realizan tareas. Ahora es tu turno de convertirte en un héroe.

- A. La primera parte es individual pero no te preocupes que pronto se unirán más héroes a tu aventura. Pensá en vos como un héroe y creá tu propio personaje. ¿Quién es tu padre celestial? ¿Cuáles son tus habilidades? ¿Cuál es tu papel en el Campamento Mestizo?
- B. En grupos de a cuatro piensen las siguientes cuestiones, es importante que formen una tropa de héroes puesto que las aventuras deberán vivirlas unidos. A partir de esto: Luego de pensar tu personaje, ahora en grupos escojan uno de los textos referidos a *Percy Jackson* que más les haya interesado. Recuerden que pueden escoger entre novela juvenil, guion cinematográfico y novela gráfica.
- C. Ahora, si ya han creado sus héroes y han elegido el género, es hora de que creen su propia aventura. Lo que les proponemos es que escojan una aventura propia de un héroe, incluida dentro de uno de los libros, y puedan

escribir en primera persona sus vivencias dentro de la historia. La idea es que piensen la aventura que le ocurrió a Percy y se pongan como protagonistas de la historia. Pueden imitarla o agregar elementos que consideren que pueden enriquecer la aventura.

D. ¿Qué formato puede tener esta aventura?

- Pueden escribir un capítulo de la novela, de al menos cuatro páginas.
- Re-escribir la escena como un guion cinematográfico
- Dibujar cuatro páginas como si fuera una novela gráfica.

La modalidad que plantea esta consigna es la de taller. Al haber muchas instancias de escritura y producción es necesario que se tomen el tiempo que consideren necesario. Un héroe no se crea de la noche a la mañana, requiere esfuerzo y dedicación. Es necesario que socialicen, revisen y formulen el proyecto con la ayuda de sus Maestros. Deberán mostrar al resto de sus compañeros cómo ha quedado su proyecto final en una ronda de exposiciones, para que todos puedan ser partícipes de sus aventuras.

Consigna número dos: En grupos de cuatro escojan un mito que más les haya gustado. El mito, esta vez, debe ser uno originalmente griego puesto que a la re-escritura la harán ustedes. Una vez agrupados, usarán la herramienta Whatsapp

para crear su texto. En formato *Chatfiction* recreen el mito que hayan elegido y elaboren, a partir del chat grupal, la historia mítica. Pueden averiguar más sobre esta modalidad en <https://www.educo.org/Blog/descubre-chat-fiction-apps-relatos-chat-adolescentes>. Tengan en cuenta qué personaje será cada uno, qué diálogos crearán y cómo elaborarán la historia a partir de pláticas.

Consigna número tres: Ahora que podemos considerarnos a nosotros mismos héroes, debemos poder ayudar a otros que aún no encuentran su sendero. Para esto, vamos a crear un booktrailer con alguno de los textos que hemos visto en clases. La idea es que, a partir de nuestra lectura, podamos guiar a otros a encontrar estos mitos a través de géneros que no son tan conocidos. Para esto, tené en cuenta:

- A. En primer lugar, elegí dos textos (de géneros distintos), pueden ser sobre el mismo tema o no. Para generar el booktrailer se destinarán distintas clases y el trabajo será tanto en el hogar como en el aula. Tendrán que revisarlo en sus respectivos hogares, buscar información sobre el texto (literario o no) en cuestión, observar la tapa, contratapa, el título, paratextos, entre otros. Se espera que para dentro de diez días puedan dar sus primeras impresiones ¿Por qué lo eligieron? ¿Por el título? ¿Por la

tapa? ¿Por el autor? ¿Les gustó? ¿Esperaban otra cosa? ¿Cumplió sus expectativas?

- B. En segundo lugar, luego de los diez días, se creará un blog llamado www.elsenderodelhéroe.com y, allí, tendrán que subir un archivo que dé cuenta que han comenzado a leer el libro. Esta publicación podrá ser vista y comentada por todos los alumnos, por ende es importante la participación de todos en él. Se les pedirá que suban una ficha técnica de los textos: año de publicación, cantidad de páginas, género, tema del que trata y una pequeña sinopsis de este. Podrán agregar imágenes, dibujos personales o frases del libro que les hayan parecido importantes o les haya gustado. Es importante que personalicen su publicación, que tenga su propia subjetividad.
- C. Finalmente, como último paso para no sólo convertirse en héroes sino también en maestros de héroes, deberán, en el mismo blog que hemos trabajado este tiempo, subir su producción final. Esta constará de un video en el que realicen una reseña crítica, similar a como lo realizan los booktubers. ¡Deben tener en cuenta que ahora son mentores! Deben poder dar sus argumentos para explicitar si les gustó o no y por qué. Faciliten valoraciones positivas o negativas de acuerdo a lo que ustedes les parecen pero deben poder dar su explicación al respecto. Ejemplifiquen con los

capítulos, los personajes, modos de escribir, si conocen otras obras del autor.



Palabras finales

¡El oráculo se despide, queridos héroes! Esta es, finalmente, la gloria del Olimpo. No sólo han atravesado caminos sinuosos, llenos de obstáculos, sino que se propusieron a sí mismos como escritores, como maestros de otros héroes que están por venir. Crearon su propia antología literaria con textos críticos, recomendando o no los textos que hemos leído. ¡Nos sentimos orgullosos como Oráculo de haberlos escogido! Ahora, que tan transitado el sendero del héroe, les deseamos a todos que los dioses lo acompañen en otras aventuras.

Esperamos que se sientan orgullosos de lo que se convirtieron. Adquirieron más conocimientos, poderes y habilidades que esperamos les sirvan en un futuro.

Las preguntas: ¿Quiénes son? ¿Quiénes quieren ser? eran fundamentales. ¿Pudieron pensarlo bien? ¿Pudieron convertirse en aquello que deseaban? ¡El camino a la cima siempre estará delante de ustedes cada vez que lo necesiten!

Agradecemos a los Maestros que tanto esfuerzo han puesto en el camino para guiar a los jóvenes héroes. Han oído al Oráculo y a los dioses y todos nos sentimos orgullosos del entrenamiento y conocimiento que han aportado para que el camino haya sido un éxito.

Que los dioses lo acompañen siempre, lector.



Conocer, explorar y comprender los mitos griegos es una tarea apasionante si los podemos hacer cobrar vida, remontándonos con imaginación y abriéndonos en un mundo maravilloso.

Ariel Pytrell (2013)

“Desde tiempos ancestrales nos han nombrado como Oráculo. ¿Saben qué somos? Somos un medio a través del cual un ser humano intenta comunicarse con las voces de los Dioses. Nuestro cometido es llevar las voces de los Dioses del Olimpo hacia ustedes, maestros y héroes, ya que son los que tienen que recorrer el sendero que los llevará a la gloria. ¿Por qué hacemos esto? Les presentamos un manuscrito con todos nuestros mitos, todos nuestros relatos y, guiándolos, los ayudaremos a encontrar su identidad mitológica. Nuestro fin es ayudarlos a comprender la cultura griega e interpelarlos para que creen su propio sendero.”



ÍNDICE

ÍNDICE

Unidad 1. Canon, géneros y escuela

Autobiografías de lectura por Carola Hermida y Marianela Pionetti

Vidas Leídas

Primera persona por Tamara Palermo

Unidad 2. Literatura Juvenil

Polisemia y múltiples respuestas: la literatura juvenil por María Ayelén Bayerque

Del club de lectura a la reseña literaria

Primera persona por Camila Alberola y Karen Rudenick

Unidad 3. Antologías literarias escolares

Antologías escolares: el docente como antólogo por Carina Curutchet y Marianela Trovato

Dos consignas para una antología

Primera persona por Natalia Nicoletti y Máximo Langlois

Unidad 4. Literatura para niños

Entre la frontera y el corral: la literatura para niños por Lucía Belén Couso

Primera persona por Matías Andión

Unidad 5. Libro álbum

“Late, late, nola”: el libro álbum de la universidad a la escuela por Lucía Belén Couso

Álbum de álbumes

Primera persona por Juana Etchart y Lucía Alix

Unidad 6. Los géneros y portadores del universo digital.

Apropiaciones didácticas

Los géneros y portadores del universo digital. Apropiaciones didácticas por Claudia Marcela Segretín

Pizarra digital

Primera persona por María Pía Dip y Vanina Gerez

Unidad 7. De la literatura al cine

Cine y literatura en el aula por Víctor Conenna

Producción escrita de un guion cinematográfico

Primera persona por Carla Tano y Nicolás Andrade

Unidad 8. El género teatral y los juegos dramáticos como estrategia pedagógica

Teatro para aprender a hacer y a ser por Eugenia Fernández

Escritura creativa de un guion a partir de un juego dramático

Primera persona por Victoria Gil Gaertner

Unidad 9. Novela gráfica: una aproximación

Viñetas: otra forma de narrar la memoria por Soledad Del Rosso

Primera página de una autobiografía

Primera persona por María Emilia Martín Preisegger y Emilia Oriana Pozzoni

Trabajo final

Un ramillete de flores. Antologías entre la universidad y la escuela por Carola Hermida y Lucía Belén Couso

Elaborar una antología de textos literarios destinada al Nivel Secundario que recorra diversos géneros

Palabras en viaje. Antología epistolar por Emilia Pozzoni

Nuevas formas de la heroicidad ¿cómo se construyen? Por Camila Alberola

Antología: pensar junto a la Muerte por Juana Etchart

Las infinitas posibilidades de renovar lo que leemos por Victoria Gil Gaertner

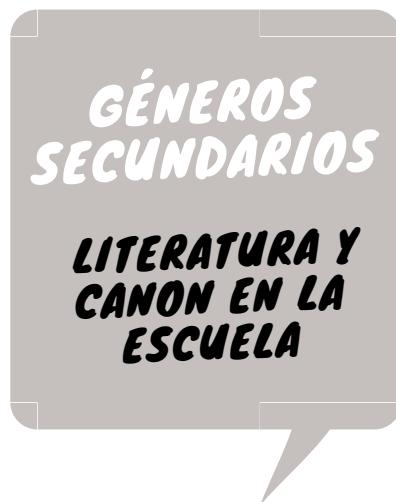
Siendo diversxs: identidades de género y orientaciones sexuales por Vanina Gerez

Ojos que miran; cuerpos que sienten. Selección de textos para pensar en perspectiva por Karen Rudenick

Ficción despacio por Natalia Nicoletti

El sendero del héroe. Antología literaria para leer y re-escribir los mitos griegos por María Emilia Martín Preisegger

Si Ud. encontró valioso e inspirador este material, producto de la experiencia en las aulas de la formación docente universitaria, sírvase, multiplíquelo, llévelo, siempre honrando la fuente y el trabajo de sus autores (docentes y docentes en formación).



MAR DEL PLATA, AGOSTO 2020

Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela es un libro pensado y escrito para difundir el trabajo realizado en el seminario de grado homónimo del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el segundo cuatrimestre del año 2019.