

La mediación lectora en la biblioteca.

Planto versos en dedales



Mila Cañón
Rocío Malacarne
Marianela Valdivia

La mediación lectora en la biblioteca

Planto versos en dedales

Este libro es para todos los mediadores de lecturas, las y los bibliotecarios que abren puertas. Para los lectores y las lectoras que encuentran en las bibliotecas un refugio, sus voces resuenan en estas líneas

Para nuestra amiga y formadora Elena Stapich

Autoras

Mila Cañón

Rocío Malacarne

Marianela Valdivia (comp.)

Colaboraciones

Marcela Carranza

María Elena Estruch

Gabriela Purvis

Marisol Palacios y María Segunda Varela

Ana Daniela Villasanti y Walter Torres



GRIEL



Centro de Estudios en
Ciencia de la Información y Documentación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata



Facultad de
Humanidades / UNMDP
Departamento de Ciencia de la Información



CENTRO
DE LETRAS
HISPANOAMERICANAS

Ilustración de tapa y contratapa: Isol para el libro *Paisaje de un día*, editorial CalibroscoPIO

Diseño de tapa y contratapa: Amalia Liberatore

Edición: Marianela Valdivia

Primera edición:

ISBN: 978-987-811-070-7

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 (7600)

Mar del Plata / Argentina

La mediación lectora en la Biblioteca: planto versos en dedales / Mila Cañón ... [et al.] ; compilación de Marianela Valdivia ; ilustrado por Marisol Misenta ; prólogo de Silvia Sleimen. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-811-070-7

1. Lectura. 2. Literatura. 3. Exposición de Biblioteca. I. Cañón, Mila. II. Valdivia, Marianela, comp. III. Misenta, Marisol, illus. IV. Sleimen, Silvia, prolog. CDD 028.9



Isol ilumina este libro con ilustración de tapa y contratapa, para que todos sigamos creyendo en caracolas.

Nuestro especial agradecimiento.

Isol *Paisaje de un día*

©de la ilustración: Marisol Misenta (Isol)

García Lorca, F. *Paisaje de un día*, ilustrado por Marisol Misenta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CalibroscoPIO, 2020.



Distribución protegida por una licencia Creative Commons de tipo "Atribución No comercial No Derivadas", por la cual el autor permite al usuario copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra con las siguientes condiciones: siempre debe citar la fuente y los datos de autoría, no puede usar la obra con fines comerciales y no está autorizado a alterar, transformar o crear sobre esta obra.

Tabla de contenidos

Prólogo. Dra. Silvia Sleimen.....	10
Introducción. De jardines, semillas y tierra fértil. Lic. Marianela Valdivia	14
Parte 1. Los trabajos de la lectura	19
Cohabitar la biblioteca	26
Comunidades de lectura	29
La conversación.....	36
Cuando lo que hay que decir ya está planteado, ¿a quién le interesa participar?.....	40
La escucha que habita las bibliotecas	42
La biblioteca, más allá del aula	44
Los modos de leer.....	50
¿Qué leemos?	53
El campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes	54
Saberes y modos de leer el campo de la Literatura para niños, niñas y jóvenes.....	58
La selección de textos.....	72
Esos raros objetos nuevos.....	73
Las mediaciones de la recepción: la (des)colección Libros álbum del Eclipse	76
Representaciones sociales: niños y mujeres, desde los márgenes al centro	79
De la tradición oral, Perrault, los hermanos Grimm y Andersen a Disney	82
Cuidado, mujeres sueltas.....	83
La escuela, un espacio de legitimación	88
La provisión de libros del estado	89
La colección en la escuela.....	91

Parte 2. La biblioteca como laboratorio de lecturas y escrituras	107
Pintar el mundo con palabras	110
Universos mínimos	112
La magia no viene de otro mundo: pistas para armar un taller en la biblioteca	115
Lo grande y lo mínimo: creer en el recreo	121
Imprescindibles del laboratorio	130
Parte 3. Voces en torno a la Biblioteca Escolar.....	138
Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento. Marcela Carranza.....	139
Mediar la lectura desde la experiencia: las voces de las y los bibliotecarios escolares. Gabriela Purvis.....	160
El desafío de visibilización del rol pedagógico del bibliotecario escolar. M. Segunda Varela y C. Marisol Palacios.....	168
La hora del cuento ¿es puro cuento? Reflexiones en torno al ejercicio profesional del bibliotecario escolar. Ana D. Villasanti y Walter Torres	174
Dispositivo para la Institucionalización de la Unidad Pedagógica y Agrupamientos flexibles para una Educación Inclusiva. M. Elena Estruch	183
¿Quiénes somos?	190

Prólogo

Dra. Silvia Sleimen¹

El libro *La mediación lectora en la biblioteca* cuenta con tres autoras, Mila Cañón, Marianela Valdivia (también compiladora) y Rocío Malacarne, que comparten un espacio de docencia e investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, provienen de distintos orígenes disciplinares, cuentan con diversas trayectorias académicas y personales y en esta oportunidad se han reunido en un texto cuyo título menciona las palabras clave que operarán como ejes estructurantes. Además, convocaron a un conjunto de invitadas e invitados que realizan aportes temáticos desde distintas perspectivas.

Dice Soledad Ayala “La lectura es un tema apasionante. Es una práctica social, cultural, educativa y política; está relacionada con el conocimiento, con los procesos de escritura, con la aparición formal y legal de la figura del autor, pero además con los diversos materiales que se utilizaron a lo largo de la historia para leer y con las prácticas que se construyeron alrededor de ellos” (Ayala, 2020, p. 11)². Así, múltiples dimensiones teóricas y prácticas convergen en la constitución de un objeto complejo que ha despertado y despierta la curiosidad de numerosas disciplinas a lo largo de la historia y que se transforma y resignifica en sus actores, sus soportes y sus territorios de interacción en forma permanente, con una dinámica que lo sitúa en un lugar sumamente rico e interesante, orgánico y vital.

La mirada colectiva aquí se conforma, entonces, a partir de la confluencia de los abordajes que se van tejiendo a lo largo de los capítulos, dando cuenta, sin duda, de la transdisciplinariedad del objeto y la riqueza de sus espacios intersticiales.

El trabajo está organizado en tres partes, la primera aborda la biblioteca como un territorio de mediación, de construcción social y de ejercicio de derechos de

¹ Dra. en Documentación: bibliotecas y archivos en entornos digitales. Profa. Asociada Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, UNMdP.

² Ayala, S. (2020) *El reinado del papel: prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

las infancias y juventudes en el que cobran protagonismo dos preguntas centrales ¿qué se lee? y ¿cómo se lee?

La selección que realiza la bibliotecaria o el bibliotecario, la personalización de las propuestas que requiere un conocimiento y una empatía única con cada estudiante, la generación de una ocasión ideada para cada persona, la facilitación de momentos y dispositivos, entre otros aspectos, serán labores que concitarán la atención de las autoras; “paridad, respeto y travesía” guiarán filosóficamente el sentido de la Biblioteca, en estas consideraciones.

El análisis del concepto de comunidades lectoras repasa supuestos teóricos y experiencias relatadas, considera a la bibliotecaria como una mediadora cultural, primariamente lectora y a su vez quien propone lecturas y quien propician, coordina y da lugar a que la biblioteca se erija en un entorno plenamente comunicativo. La bibliotecaria lee, socializa, registra, predispone la conversación en torno a los textos, los lectores escuchan, dialogan, participan, construyen sus escenas personales y colectivas de lectura, se vinculan entre sí y con la propia bibliotecaria, con otros lectores a través de las redes sociales, con escritores e ilustradores; se apropian de la biblioteca como territorio lúdico y gestor de hermosos momentos compartidos y a la vez como espacio que se suma al aula y simultáneamente se diferencia, al construir su propia identidad.

Se hace necesario para las autoras estudiar en profundidad y complejidad el pasado reciente y el presente del campo de la Literatura para niños y jóvenes, sus agentes, sus mediadores y especialmente el problema de la elección de textos ya que seleccionar implica siempre tomar decisiones, optar, preferir y realizar recortes que operarán para quien los realiza, pero especialmente para otras personas. Esta temática será analizada a través de diversos componentes y variables intervinientes: autores, mercado editorial: agentes, grandes editores concentrados y pequeños independientes; criterios de calidad; tensiones entre calidad y mercado; búsqueda de quitar todo tipo de influencias extraliterarias en lectoras y lectores (“intrusiones”), entre otros aspectos. El trabajo aporta, además, una serie de reseñas que las autoras consideran valiosas como herramientas para las y los actores significativos.

Se caracteriza también aquí la supra selección y los envíos que el Estado realiza a las escuelas y a sus bibliotecas durante los últimos años con miras a trabajar posibles corpus constituidos con dichos materiales.

La segunda parte, *La biblioteca como laboratorio de lecturas y escrituras*, presenta la biblioteca como un taller concebido como una “una opción pedagógica estética y política”, en la que no solamente se lee sino también se escribe.

Aborda la posibilidad de estimular la escritura mediante recursos poéticos, visuales y dispositivos de escritura. También recomienda la puesta en valor de los recreos como momentos de sociabilidad y ocio en la biblioteca, que merecen ser planificados.

Dedica una especial consideración al envío que el Estado realizó en el año 2021 con el que construye un posible itinerario de lecturas -sumamente interesante en la transparencia del proceso de trabajo-.

La tercera y última parte denominada *Voces en torno a la biblioteca escolar* se conforma con una serie de aportes de bibliotecarios y docentes que recuperan diversas narrativas.

Gabriela Purvis aborda propuestas formativas para bibliotecarias y bibliotecarios, vuelve sobre la idea más primaria del bibliotecario como lector que experimenta la propia lectura, pero no como aquel tradicional erudito y custodio del conocimiento registrado, sino quien recuerda y resignifica sus propias experiencias lectoras y se reencuentra con su felicidad de niño y joven lector.

Luego Palacios y Varela presentan la necesidad de caracterizar la biblioteca escolar como “tercer espacio”, un lugar de bienestar, experiencias y pasatiempos y cómo desde la formación profesional universitaria que ejercen, buscan formar a las y los estudiantes en un conjunto de buenas prácticas que se encaminen hacia esa caracterización.

Walter Torres y Ana Villasanti, en tanto, detallan un conjunto de reflexiones en torno a la tensión entre la expectativa de los egresados de la carrera de Bibliotecología y la realidad laboral con que se encuentran en el ejercicio profesional. En especial, plantean la problemática de la mediación, vista desde sus dimensiones institucionales, literarias, políticas y sociales.

María Elena Estruch plantea a continuación la problemática de bibliotecarias y bibliotecarios en relación con la denominada Unidad Pedagógica, “espacio de construcción de la alfabetización inicial”, y su rol y actuaciones en ese equipo pluridisciplinar escolar.

Finalmente, Marcela Carranza reflexiona en perspectiva etnográfica acerca de la irreverencia de la Literatura como una creación libre de dominios y generadora de infinitas interpretaciones que desafían todo tipo de reglas a partir de la construcción de sus propias reglas y en la lectura como un lugar de encuentro, originalísimo cada vez, entre textos y lectores. Aporta numerosos ejemplos personales, en particular de la poesía y del humor.

El texto se inicia con la mención de sus destinatarios naturales que pueden considerarse comunidad lectora: bibliotecarios, docentes y lectores, quienes crean y recrean mundos en cada lectura, se encuentran y desencuentran en los textos y se vinculan a través de ellos. El universo de la lectura se muestra así amplio y complejo e invita a estos receptores a un desafío conmovedor y humanizante a través de sus páginas.

La obra profundiza en el sentido esencial de la biblioteca como un centro democratizador y generador de igualdad en el acceso a la lectura, al ocio, a la cultura y la calidad de vida de niños y jóvenes. En esa razón de ser reside su condición de posibilidad en la construcción vivencial de nuevos sentidos.

Introducción

De jardines, semillas y tierra fértil

Marianela Valdivia

*La tierra me fascina
con sus plantas
su poder
de hacer brotar a las semillas.
Tantas sembré
que ya las he olvidado.
En sus jaulas
campanillas violetas
doblaron a tristeza
yuyos montaraces
perfuman el amor
de tardecita.
Cuando más sopla el viento
más planto cosas en dedales
y recibo
entre ausencias
olvidos
y algunos desalientos
la asombrosa respuesta.*

Jardín, de Laura Devetach, en "Para que sepan de mí"

Antes que nada, este libro germina como un deseo compartido que se gesta en el trabajo, las conversaciones y las búsquedas colectivas. Las materias que nos convocan hace tantos años - Literatura infantil y juvenil y Teoría de la lectura³- y donde cada una de nosotras tiene un recorrido particular, son tierra fértil para pensar en las bibliotecas, y especialmente en las bibliotecas escolares, como jardines donde es posible planificar y diseñar espacios para todos, donde cuidar amorosamente brotes que asoman tímidos, acompañar el crecimiento y respetar las singularidades.

Las bibliotecas escolares son espacios donde se libran diversas disputas y están atravesadas por representaciones muy disímiles. Si bien se ocupan de definir las tanto organismos internacionales (IFLA, UNESCO, etc.) como normativas locales (Reglamentación para instituciones educativas de la Pcia de Bs. As., BNM, etc.), cada una es un territorio particular con sus modos de habitar, donde se conjugan lo íntimo y lo público, lo personal y lo colectivo y donde se dirimen los posicionamientos éticos, estéticos, políticos y epistemológicos de quienes la transitan pero, especialmente, de quienes deciden a diario y diseñan esos modos de co-habitar.

Compartir palabras como semillas es creer en lo pequeño, en la transformación, en el crecimiento acompasado y continuo. Es arriesgarse también al desaliento y al olvido, es sembrar sin garantía, pero con convencimiento. Elegimos plantar versos en dedales como una reivindicación de la potencialidad de las bibliotecas escolares, como una puesta en valor de la labor de bibliotecarios y mediadores de lectura que planifican y proyectan comprometidamente, haciendo de las bibliotecas tierra fértil, abrigo, encuentro. También como un modo de hacer pie en la fuerza inigualable de la palabra poética.

Dividimos este libro en tres partes que esperamos sean una oportunidad para trazar recorridos singulares. No creemos en recetas, en cambio, ofrecemos las reflexiones de años de trabajo en la formación, en las bibliotecas, en escuelas,

³ Asignaturas pertenecientes a los planes de estudio de las carreras dictadas en el Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

en el barrio. Abrimos nuestras conversaciones para que cada quien se haga eco y las expanda, si quisiera, en sus propios territorios.

En una primera parte encontrarán coordenadas para forjar una cartografía teórica que puede guiar las prácticas, mojones para visitar los enfoques de la lectura que resuenan en las decisiones vinculadas a los dispositivos, las intervenciones, las escenas. Desde las preguntas por aquello que seleccionamos para ofrecer los lectores -qué se lee-, hasta los cuestionamientos en torno a las representaciones sociales de infancia que nos atraviesan, ponemos a disposición ideas para volver al especialmente a los conceptos de experiencia, desarrollado por Larrosa, de comunidad de lectura, propuesto por Chartier, y de conversación honesta, de Chambers.

Pero como leer es leer algo, además de problematizar en torno al objeto literatura para niños y niñas, proponemos algunos menús de lectura que sirven, quizás, para actualizar o visitar colecciones, catálogos y textotecas personales (Devetach, 2008).

Otros gestos botánicos, como podríamos llamar a los movimientos con los que queremos expresarnos en torno a los procesos vitales en jardines, huertos y otros espacios verdes, se materializan en este libro a través de las experiencias compartidas especialmente en la segunda parte. Como dejando un caminito de piedras que no es exhaustivo, recto ni único, pero que puede inspirar. Ofrecemos estas escenas para analizarlas, discutir las, repensar las. Una suerte de estela, para descubrir rastros de un camino posible, como las primeras líneas de la cartografía que cada bibliotecario trazará de su territorio.

Aprendimos en la Universidad pública y en Jitanjáfora ⁴que el trabajo es con otros, que la diversidad de voces siempre abre nuevas oportunidades, que es posible construir más y mejor cuando abrimos la conversación. Agradecemos especialmente a quienes aceptaron la invitación para compartir sus miradas: sus aportes enriquecen este material que, ante todo, busca ofrecer pistas, herramientas, aristas conceptuales que den andamiaje a las prácticas.

⁴ Nos referimos al colectivo Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, una asociación civil sin fines de lucro en la que nos desempeñamos desde hace años de manera voluntaria en diversas funciones, y que pone énfasis en el trabajo de formación y acompañamiento de mediadores de lectura. Más información: <https://jitanjafora.org.ar/>

Guían este trabajo las ideas de la biblioteca como territorio (Despret, 2021; Petit, 2015) y taller (Troglia y Stapich, 2008; Andruetto y Lardone, 2011), del trabajo del mediador como artesano, como orfebre, como jardinero (Larrosa, 2020; Robledo, 2010; Ortiz, 2021). *Plantar versos en dedales* es un modo de posicionarse respecto del trabajo con la palabra poética, respecto de lo pequeño, pero también de lo macro: muchos versos en muchos dedales que den lugar a jardines donde germinar, florecer y componer con otros un paisaje donde habitar amorosamente. A propósito de los jardines, Jorge Larrosa (2020), en un artículo en Jardín Lac, dice que

El jardín contiene el mundo y es a la vez el ombligo del mundo. Es un microcosmos que contiene el cosmos entero, un pedazo ínfimo de mundo y al mismo tiempo el todo del mundo. Además, una alfombra oriental es un jardín (y un mundo) tejido, es decir, tramado y textualizado. Y no deja de ser interesante pensar que cuando un nómada se detiene, despliega su alfombra y se sienta a rezar en ella está posado, en realidad, sobre el mundo entero, sobre una especie de jardín transportable (o de mundo transportable) que puede volver a enrollar para llevárselo consigo allí donde vaya.

Los libros, las historias, las palabras, la poesía contienen también universos enteros y transportables. Que las bibliotecas sean semillero. Que los lectores sembremos lecturas. Que los versos germinen. Que todos tengamos donde posarnos. Que las preguntas no cesen. Que cada quien puede diseñar su porción de mundo y el mundo entero.

Que este libro sea como un pasillo de biblioteca

No traer nunca algo entre manos;
traerlo, como a montones de libros,
siempre entre abrazos. (López Avedoy, 2022)

Referencias

- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte: Córdoba
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte: Córdoba
- Larrosa, J. (2020) *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc
- Larrosa, J. (10 de agosto de 2020). De jardines y barcos. *Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público*. <https://acortar.link/TLfHAD>
- López Avedoy, T. (11 de noviembre de 2022). Diez poemas sobre la biblioteca. *Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público*. <https://www.jardinlac.org/post/diez-poemas-sobre-la-biblioteca>
- Ortiz, M. (2021). *Tratado de iconogénesis*. Buenos Aires: Leteo Edito
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Robledo, B. H. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma
- Troglia, M. J. y Stapich, E. (2008). “El taller de lectura. Un espacio para la autoconstrucción de lectores”. En Stapich, E. (comp.). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Noveduc

The background of the page is a dark blue, textured illustration of an underwater scene. It features several fish of different colors and sizes, including a large blue fish with a white eye, a smaller blue fish, and a red fish. There are also green seaweed-like plants and small white stars scattered throughout the scene. The overall style is artistic and textured.

Parte 1: Los trabajos de la lectura

Los trabajos de la lectura

Porque es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida...”

Michèle Petit

La formación y la actualización respecto de las prácticas lectoras en las bibliotecas demandan un posicionamiento teórico y político. Si ser ciudadanos⁵ de la cultura escrita en el sentido de Delia Lerner (2001) es un derecho de las infancias y juventudes que asisten a las escuelas, de los lectores todos que frecuentan o podrían concurrir a las bibliotecas, los mediadores –docentes y bibliotecarios, en principio, necesitan posicionarse para que ese propósito sea posible. Los mediadores de lectura se constituyen en artesanos de la palabra cuando reconocen que las prácticas son construcciones sociales e históricas en el sentido de Roger Chartier (1994), promueven una experiencia subjetivante según Jorge Larrosa (2003) y los desarrollos antropológicos de Michèle Petit (1999, 2015) o la propuesta de *lecturar* -cultural y sensible - de María Emilia López (2016, 2021), entre otros aportes.

La lectura se ha complejizado y diversificado y, por ello, es más exigente la reflexión permanente sobre los modos de leer para quienes se encuentran comprometidos con las nuevas infancias y juventudes en la formación lectora, en diversos espacios sociales y con diferentes objetivos. No hay dudas de que el rol del adulto, del mediador de lectura y su enseñanza se ha modificado en medio de una realidad donde los discursos y las relaciones humanas se ven atravesados por los problemas sociales, políticos o económicos que acechan a los grupos de diversas maneras, pero especialmente desde la dificultad para esperar, interpretar, argumentar y escuchar al otro (Cándido, 2013; Andruetto, 2021). Sin embargo, las intervenciones con la lectura y la escritura en espacios

⁵ Adherimos al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitera a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales. Sin embargo, para ofrecer una lectura más llana de los textos, utilizamos formas inclusivas del español, hasta tanto se revise para encontrar una forma más satisfactoria.

formales e informales pueden constituirse en promesas de escucha, de tiempo e ilusiones compartidas, de *tiempo suspendido* – en el sentido de Serge Boimare (2016)- un tiempo de detenimiento, de silencio, de buscar sin temor en los huecos de la historia personal para reconstruir y avanzar.

Sin dudas, los cambios constantes en las prácticas sociales de lectura y escritura demandan tanto en las aulas como en las bibliotecas una revisión constante de cuestiones epistemológicas sobre el objeto de conocimiento y enseñanza: qué se lee y cómo se lee, las configuraciones didácticas situadas y las prácticas planificadas sutilmente.

Las prácticas de lectura varían según el propósito didáctico en los espacios formales e informales. Objetos y modos de leer son atravesados por los criterios que organizan las propuestas en la escuela o en espacios permanentes – clases, encuentros, talleres, clubes de lectura-. Para que niños, niñas y jóvenes crezcan como lectores es necesario mostrar la progresión en la planificación y la diversidad, con proyectos que sucedan en lapsos de tiempo prolongados, en los que se experimente la continuidad, cuestiones que retomaremos especialmente en la parte 2.

La lectura literaria, en particular, plantea controversias cuando sucede en la escuela, cuando se construye con lectores en formación – niños, niñas, jóvenes-, a estas alturas, históricas. La relación entre el discurso de la ficción y la institución que ordena y prescribe tiene una larga trayectoria. El discurso literario y la escuela han sido atravesados por los signos de la época, los currículos, la didáctica, las representaciones sociales, etc. (Barthes, 1987; Bombini, 1991; Kuentz, 1992; entre otros), como también por las polémicas entre la lectura por placer y por obligación, la lectura de estudio y de ficción, la producción de libros de literatura y comunicación científica que impacta, de algún modo, en los modos de leer en el aula y/o en la biblioteca escolar. Antagonismos que calan en las representaciones de lectores y mediadores y que pueden ser útiles a la hora de reflexionar e investigar, pero no estrictamente en la formación de lectores, cuando se trata de instaurar modos de leer disímiles no sólo categorías o controversias (Colomer, 2005; Cañón, 2017; Hermida y Cañón, 2012, 2016).

Es fundamental, por ello, articular la complejidad de la construcción de los saberes vinculados con los paradigmas teóricos, pero también sobre las posibilidades de reinención de las intervenciones con la lectura literaria en las bibliotecas al mismo tiempo que sobre el campo de la literatura para niños y jóvenes, es decir, la formación de lectores de literatura exige el análisis de las tensiones, las variaciones, los modos de decir de los bibliotecarios como mediadores: lectores expertos/ escuchas responsables (Carranza, 2020; Cañón, 2017; Stapich y Cañón, 2012); compromete un trabajo planificado con diversos dispositivos didácticos – mesas de libros, itinerarios de lecturas, poéticas, recomendaciones, modos de intervenir en la conversación, - que habiliten la mirada reflexiva y autorregulada en relación con las prácticas democratizadoras en las bibliotecas (Patte, 2011; López, 2018, 2020 ; Chambers, 2007; Bonilla, Goldin y Salaberria, 2008; Bajour, 2014).

Es en los cruces, en las intersecciones y aún en los enfrentamientos donde surgen nuevos interrogantes y miradas desautomatizadas que permiten desnudar supuestos, cuestionar prácticas cristalizadas y finalmente abrir grietas en las respuestas que por repetidas suelen ser acríticas. La agenda de trabajo seleccionada es, pues, un recorte que aspira, en todo caso, a visitar y actualizar saberes, ofrecer un repertorio bibliográfico que acompañe a los mediadores y abra futuras puertas de acceso, análisis de registros de experiencia, revisar prácticas y proyectos, propuestas de corpus posibles en diálogo con los libros que el Estado ha enviado a las escuelas durante los periodos 2003-2015/2021 (Hermida y otros, 2016; Cañón, 2015; Valdivia 2020), con el propósito de hallar potenciales respuestas que enriquezcan las trayectorias personales, pero especialmente, los proyectos de lectura y literatura para niños y jóvenes.

Los lectores, en tanto lectores, gustan de las relaciones parejas, desconfían de los paternalismos y aprecian los cotejos. Saben que ser un lector supone una independencia, ya que se trata de desmontar un texto para construirse otro, lo mismo que hacía Kublai Kan con el relato de Marco Polo, en cuanto empezó a tomar confianza⁶. A veces parten de una disparidad en la que, por edad, por experiencia, por lecturas son los más avisados. No es la relación en la que se sienten más cómodos. Si fueran dominadores, o emperadores como era Kublai Kan antes de convertirse en lector, tal vez aprovecharían la situación para manipular, dirigir y

⁶En referencia a *Ciudades invisibles*, de Ítalo Calvino.

modelar al inexperto. Pero son lectores, de modo que aspiran a saldar cuanto antes la diferencia. Los escritores, que no somos sino una variante de la raza de los lectores, ponemos nuestra lectura por escrito con la esperanza de que venga otro lector no menos astuto que el que nosotros creemos ser y la rescate reconstruyéndola (Montes, 2001)

Paridad, respeto y travesía son valiosas ideas para repensar la lectura con otros, inclusive si saben o pueden menos, incluso si son muy pequeños, o aun siendo adultos no saben leer convencionalmente. Autores como el filósofo Jorge Larrosa, Geneviève Patte, Michèle Petit promueven las categorizaciones sobre la lectura como una construcción, como una travesía. Incorporar al lector en una zona de poder desde la primera formación lectora, un espacio y un tiempo que construye la espera, que alimenta los procesos de simbolización y subjetivación, *lecturar* (López, 2021), para lo que es necesario profundizar los enfoques de la lectura como una práctica social y cultural. En este sentido, son ineludibles los aportes de “la mujer del canasto”, la bibliotecaria Geneviève Patte⁷, su figura pequeña no parece contener tanto fuego, pero ella les dio un verdadero giro a las prácticas de lectura en la biblioteca desde Francia al defender e investigar sobre dos ejes fundamentales relacionados con el contacto personal, intimista y la oralidad, diríamos con la artesanía de la palabra, a través de “la hora del cuento” y “la biblioteca sale a la calle”:

Insisto en que de ninguna manera es algo contradictorio la oralidad en la biblioteca. La palabra sigue siendo muy importante en una biblioteca e incluso creo que hoy en las bibliotecas no se cuenta lo suficiente. El espíritu, la mente, la sensibilidad, puede despertarse por una lectura, pero también por el cuento. (2014)⁸

⁷ Patte dirigió durante 37 años la asociación *La joie par les livres*, responsable de la publicación *La revue des livres pour enfants* y de la mítica Biblioteca infantil de Clamart (población situada en la aglomeración urbana de París). Creó, junto a otros compañeros, ADACES (Asociación para el Desarrollo de Actividades Culturales en los Establecimientos Escolares), motor originario del proceso de implantación de la biblioteca escolar en Francia. Autora de los libros *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (FCE, 2011) y *Biblioteca y vida* (UV, 2015).

⁸ Estas ideas se vienen gestando desde hace mucho tiempo en las cátedras de *Literatura infantil y juvenil* (desde 1994) y *Teoría de la lectura* (ambas, pertenecientes al Depto. Ciencia de la información de la UNMDP), en GRIEL -Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje- (FH- UNMDP) y la Asociación Civil *Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura* (en convenio con la FH- UNMDP). Además, algunas fueron desarrolladas en las clases de los cursos del INFOD (Cañón, 2020, 2021), y a través de comunicaciones en congresos y jornadas.

Los espacios de intercambio con la literatura proponen un flujo constante de lecturas y relecturas que establecen un ritmo particular en este espacio de decir y volver a decir, de decir y construir sobre lo dicho, como demuestra Aidan Chambers (2007). Es el modo de sostener una escena de conversación, en la que no sólo los lectores – tal vez no todos- están siendo interpelados por la lectura, sino también el adulto cuando eligió en forma apropiada el texto “resistente” (Fittipaldi, 2021). Al leerlo en voz alta, con las previsiones didácticas del caso, está dentro de ella como los demás lectores, como sucede al menos en las experiencias que estudian Mariela Gómez y Esteban Prado (2020) o Rocío Malacarne (2016). La contraparte de estos enfoques se da en el cuestionario cerrado, en la ejercitación que se sostiene en la lectura extractiva, necesaria pero insuficiente. Cuando el mediador abre los espacios de intercambio a través de la conversación está corriendo riesgos por los silencios que se producen, por las preguntas que todos hacen, o las respuestas que surjan, porque con todo ello debe en el momento apropiado intervenir acertadamente para que la conversación crezca, para que los estudiantes crezcan como lectores; entonces, debe hilar el diálogo y tal vez todas las previsiones no sean suficientes – sean sólo necesarias- para anticipar las lecturas.

Durante muchos años, en relación con un concepto mecanicista de la lectura – que atiende a veces sólo a las limitaciones de la comprensión lectora extractiva y otras, por ejemplo, a la funcionalidad mágica de gestionar las emociones (Dubois, 2015, Abramowski, 2018) – y por otro lado, también respecto del enfoque sobre la promoción de la lectura, se desarrollaron listas y libros de listas, se enumeraron actividades y se mostraron “técnicas” de animación, alejadas de las prácticas democratizadoras que implican habitar amorosamente comunidades lectoras. Instalados en el lugar cómodo del afuera, los adultos pensamos que, si aplicábamos estas actividades, a veces aisladas, puntuales, a veces tan espectaculares que movilizan a toda la institución (Munita, 2018, Gerbaudo, 2017, Frugoni, 2018), formaríamos lectores para toda la vida, lectores más competentes, lectores veloces, ciudadanos críticos, pero el trabajo es más complejo e involucra procesos cualitativos a largo plazo. En este sentido, los

anclajes acerca de la lectura como práctica socio cultural (Chartier, 1994, 1999; Rockwell, 2006, Chartier, A. M., 2004) discuten con los enfoques tecnocráticos, puntuales, mecánicos (Larrosa, 2003), y es que la misma dinámica histórica obliga a la investigación – sociológica, etnográfica, didáctica- a modificar los puntos de vista y los puntos de partida a una velocidad inusitada.

Nuevos niños, diversidad de representaciones de familias y escuelas - puestas en evidencia, silenciadas, opacadas-, otros soportes de lectura y modos de leer

los adultos pensamos que, si aplicáramos estas actividades, a veces aisladas, puntuales, a veces tan espectaculares que movilizan a toda la institución (Munita, 2018, Gerbaudo, 2017, Frugoni, 2018), formaríamos lectores para toda la vida, lectores más competentes, lectores veloces, ciudadanos críticos, pero el trabajo es más complejo e involucra procesos cualitativos a largo plazo

invitan a la inclusión de nuevos modos de pensar la formación de lectores que intentamos definir como social, cultural, histórica -cambiante día a día-, al menos desde la escuela que es el lugar obligado y también es “la gran ocasión” (Montes, 2007). La historización de los descubrimientos, objetos y prácticas lectoras nos devuelve un camino fundamental para

llegar al presente desde los cambios que generó la imprenta en el siglo XV, la alfabetización masiva y los derechos que otorgara, al acceso irrestricto a la lectura y los libros, los siglos XX y XXI parecen mostrar que todo es posible a través de las tecnologías y la circulación de los textos (Chartier, 2007; Cassany, 2006; Albarello, 2019):

Se lee –y se escribe- en otros soportes y de otros modos que sostienen y producen nuevas lógicas de la lectura, diferentes de la del libro -lineal y deductiva-, signadas por la rapidez, la interrupción, la fragmentariedad, la interactividad, la simultaneidad, la sustitución del texto único -sacralizado por la institución escolar-, por la exposición a una multiplicidad de textos sin jerarquizar, que generará otras subjetividades, ancladas siempre en lo diverso. (Cañón, 2017)

Indagar acerca de los modos de leer puede generar incertidumbre: soportes textuales disímiles construyen y delimitan otras comunidades de lectores, y esas prácticas se alejan de las tradicionales que pueblan las escuelas: el taller de

lectura en la biblioteca o un club de lectura por videollamada, el aula de literatura, la lectura en los recreos, el blog de un especialista, los intercambios en un grupo de WhatsApp o el canal de un booktuber, para dar sólo algunos ejemplos⁹. Pero, como dijera Emilia Ferreiro e ilustrara Sartre hace tantos años, la escena primordial del encuentro y el descubrimiento continúa siendo la misma, compete a los mediadores el desafío de reinventarla.

Cohabitar la biblioteca

En la puerta de entrada juegan niños dragones

Matías Acosta y Horacio Cavallo

¿Cuántos y qué verbos pueden hacer territorio? ¿Y qué prácticas van a permitirles proliferar a estos verbos? Estoy convencida, junto con Haraway y muchos otros, que multiplicar los mundos puede volver más habitable el nuestro. Crear mundos más habitables sería entonces buscar cómo honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer.

V. Despret, 2022

Compartimos en estas páginas cuestiones que provienen de pensar las bibliotecas en términos de territorio. Territorio de delicadeza, decimos desde hace un tiempo tomando la categoría de Larrosa (Cañón, Bayerque y Valdivia, 2021), pero también de tensiones donde se dirime lo institucional, lo social, lo personal. La pregunta acerca de cuántos y qué verbos pueden hacer territorio nos resulta interesante y necesaria, pues allí está el germen de las acciones y con ellas del devenir más o menos sensible, más o menos inclusivo, más o menos

⁹ Es posible el replanteo de los dispositivos conocidos, diseñados en nuevos soportes: Las recomendaciones orales del bibliotecario, pero también en Instagram, la mesa de libros en el aula, pero además el recorrido por la biblioteca digital (<https://biblioteca.juanamanso.edu.ar/>). Los agrupamientos flexibles en la escuela, pero también el armado de grupos flexibles de lectura en videollamadas cuando es posible. La oportunidad de recibir al autor en la escuela o de verlo mil veces en un encuentro virtual, subido a Youtube. En fin, los mediadores diseñan las mejores estrategias y las reinventan en las prácticas situadas, no hay recetas fijas para formar lectores.

comprometido de las bibliotecas que habitamos o, siguiendo a Despret, que co-habitamos.

Los bibliotecarios sabemos que el inventario es un instrumento valioso para dar cuenta de lo que supimos coleccionar, no como tesoros personales sino como construcción histórica y colectiva. Lo que valió la pena conservar, sistematizar y difundir desde la mirada de cada uno de los que pasaron por aquí. El inventario documenta la colección en único orden posible, el de aparición, que solo es útil para conservar memoria. De igual modo, “inventariar lo que los territorios implican” requiere una disponibilidad particular que considere las múltiples y singulares historias de lectores y lectoras, cualquiera sea su edad y su condición y que forman parte de este complejo entramado. Inventariar el territorio para evidenciar las voces que, de mano en mano, de libro en libro, de experiencia en experiencia, forman memoria y traccionan desde lo íntimo hacia lo público y desde lo personal hacia lo colectivo generando comunidad.

Inventariar lo que los territorios implican es dar cuenta también de los dispositivos que se diseñan, de las escenas que se generan. Los modos de hacer que configuran a las bibliotecas como un lugar seguro y amable donde estar y al cual volver: como volver a casa y saber que allí está el rincón propio donde hacer pie, al menos por un rato. Es preciso, entonces, pensar las escenas de lectura como dispositivos diseñados y planificados amorosamente, tanto sea en la cotidianidad como en la excepcionalidad. La lectura, como un acontecimiento cotidiano que puede estar rodeado por nanointervenciones, en sentido de Gerbaudo, que hacen de la mediación un collage de gestos cargados de significación:

(...) situadas en las antípodas de «lo espectacular», ceñidas a la «pequeña tarea» y ejecutadas allí donde una hendidura deja espacio a la acción que define sus sentidos en el terreno incierto de la recepción. (...) mientras desbarata cualquier adjudicación exclusivamente personal, intencional o individual a aquello que se dirime en el accionar junto a otros (cfr. Cragolini) porque depende de su repercusión. Si la política es «el conjunto de actividades desarrolladas en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen» (Rinesi:23), pensar las acciones en términos de «fantasías de (nano)intervención» acentúa el arrojado de cada

movimiento dado el poder de decisión de quienes responden (2011, p. 12).

Así, una recomendación sentida de lector a lector, un ambiente agradable, cuidado y estéticamente pensado, una frase que nos conmovió compartida en una cartelera o en el escritorio, tanto como una secuencia didáctica de taller de lectura y escritura, unos libros en los recreos y en el campamento, una salida a la plaza para leer y convidar lecturas con susurradores a los vecinos del barrio se constituyen en opciones éticas, estéticas y políticas que privilegian al destinatario y apuestan a ensanchar sus horizontes poéticos y -por lo tanto- sensibles (Valdivia, 2022). Unas prácticas cuyo propósito no está anclado a lo espectacular, que suele ser esporádico y fugaz, sino a lo personal: generar condiciones para que la lectura sea una experiencia cotidiana de muchos y no un show para pocos (Frugoni, 2017). Antes y después de planificar nos preguntamos por los ecos sensibles de cada propuesta, por las ondas de las piedras que lanzamos al estanque, como nos enseñó Rodari, e insistimos en la lectura como tiempo detenido y no como una carrera que se mide en cantidad de libros, o que se rinde en porcentajes.

Elegimos el verbo mediar, para hacer este territorio, y con él sostenemos prácticas constantes y comprometidas que se arriesgan también a la incomodidad, a lo que está fuera de control o se escapa de tendencias sociales, muchas veces, impuestas por diversas lógicas de control. Elegimos el verbo mediar, para hacer territorio, y con él imaginamos prácticas que multipliquen las historias en lugar de amalgamarlas.

En el mismo sentido, podemos pensar al bibliotecario que, como artesano, tiene un taller donde construir y trabajar su artesanía. Cada tarea manual y artesanal requiere, según su naturaleza, de unas herramientas precisas al tiempo

pensar al bibliotecario que, como artesano, tiene un taller donde construir y trabajar su artesanía. Cada tarea manual y artesanal requiere, según su naturaleza, de unas herramientas precisas al tiempo que respeta un proceso que sabe de tiempos y de pasos a seguir pacientemente y que suelen ser metódicos, aunque no recetuales.

que respeta un proceso que sabe de tiempos y de pasos a seguir pacientemente y que suelen ser metódicos, aunque no recetales. Del mismo modo, los materiales naturales necesarios para llevar adelante la artesanía pueden variar y comportarse diferente cada vez, como sucede al trabajar arcilla, esmalte y fuego. Así, el bibliotecario arma su territorio-taller con unas herramientas particulares, vinculadas a los saberes (en torno a la lectura, a la literatura, por ejemplo), cuenta con unos materiales que generan diversos efectos (la colección) y alimenta, moldea, pone a jugar su propia subjetividad al servicio de su artesanía que es el trabajo de mediación donde los lectores quedan invitados, convocados, provocados, convidados a la experiencia de la lectura.

Para que la lectura devenga experiencia, el trabajo artesanal de mediación es arduo: requiere planificar, seleccionar los mejores materiales posibles, cultivar unas lentes comprometidas con esta selección, desaprender y repensar diversas representaciones cristalizadas, deshacerse de marcas coloniales, sostener esfuerzos de diverso tipo para convocar a los lectores, escucharlos y también ofrecerles delicadas posibilidades de asombro y descubrimiento:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, calar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003: 94)

El territorio, entonces, un lugar para co-habitar. Un territorio dinámico, pero también con anclajes firmes, hospitalario y seguro, donde es posible un entramado entre lectores diversos que reconocen su voz en genealogías colectivas y alimentan sus subjetividades en relación con otros.

Comunidades de lectura

... por un lado, el análisis de los textos, sean canónicos u ordinarios, descifrados en sus estructuras, sus motivos, sus alcances. Por otro lado, la historia de los libros

y, más allá de ellos, de todos los objetos y de todas las formas que vehiculan lo escrito. Por último, el estudio de las prácticas que, de diversos modos, se hacen cargo de esos objetos o de esas formas, produciendo usos y significaciones diferenciadas.

Roger Chartier

Los estudios de Roger Chartier, que investigan los modos de leer a través de la triangulación del análisis y la variación histórica de los soportes de lectura, su circulación social y cultural y las comunidades de lectores que se constituyen a partir de las prácticas concretas, son ineludibles. La lectura se ha complejizado y diversificado, y por ello, es más exigente la reflexión sobre los modos de leer para quienes se encuentran comprometidos con las nuevas infancias y juventudes en la formación lectora, necesaria para la vida: para la vida ciudadana pero también para las ensoñaciones y el desarrollo de la subjetividad (Petit, 1999, 2015). Como dice Chartier (1994), la lectura, como práctica histórica explicita una relación dependiente entre nuevos formatos y modos de leer que producen comunidades lectoras diferentes afectadas por los cambios de contexto, de agentes y normas; en particular, frente a la homogeneidad que en otro tiempo histórico supuso la escuela, de la que quedan indefectiblemente rastros, la heterogeneidad reconocida y bienvenida hoy nos ofrece nuevos desafíos (Anne Marie Chartier, 2004; Britos y Finocchio, 2012).

En uno de sus libros más amenos, Chartier recorre cuestiones metodológicas importantes, su relación con los desarrollos de Michel Foucault – tan acordes a las reflexiones sobre el orden del discurso ([1969] 1992)- pero también especifica los rasgos de algunas comunidades lectoras con perspectiva histórica, como los lectores de la biblia, los lectores de libros de magia en ciertas comunidades rurales europeas, los lectores de novelas a repetición, comunidades que se definen por el texto elegido, los poderes que emanan, el género o por los lectores que constituyen ([1999] 2014), de este modo:

Cada comunidad organiza, explícita o implícitamente, sus prácticas de lectura y sus representaciones a partir de la lectura particular de un texto particular. Me parece una idea original porque no es la descripción clásica de los textos. Es una manera de superar la cuestión de la dependencia o independencia de la práctica en relación con el texto,

pues muestra cómo una dependencia primordial se transforma más tarde en independencia, en el sentido de que más allá de un contenido textual portador se construye una manera de leer (p. 159)

Esto nos permite resignificar la categoría comunidades de lectura para pensar las bibliotecas y recordar materiales cuyas experiencias nos han enamorado, interpelado, conmovido como mediadores e investigadores: libros sobre libros y lecturas, sobre experiencias significantes:

- En Estados Unidos, Sara Hirschman, una reconocida académica, conoce a Paulo Freire y decide hacer algo. En 1972 inicia el programa “Gente y cuentos”, que consiste -hasta hoy- en llevar literatura a diversas comunidades y construir espacios de intercambio, comunidades de lectores adultos, a veces analfabetos o que sólo se comunican en español, a veces marginados, vulnerados. Muchos la tildaron por ello de populista y utópica pero el programa subsiste y puede leerse en el libro *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* (2011).
- En Francia, Serge Boimare, maestro y psicopedago, siempre citado y halagado por Geneviève Patte (2011), no sabe qué hacer con sus jóvenes estudiantes, escapistas, vulnerados, con “fobia al tiempo suspendido” (2016, p. 18) y decide empezar por leerles en voz alta los clásicos de la literatura, ni historias fáciles ni condescendientes, empieza por conformar una comunidad de lectura de clásicos.
- María Emilia López sabe de primera infancia, es una especialista argentina imprescindible que muestra con delicadeza y fundamentos cómo se construyen comunidades lectoras con bebés y niños pequeños (2020). Por ejemplo, cuando la maestra arriesga un cuento complejo, *Tengo miedo* de Ivar da Coll, en una sala de 2 y 3 años y los niños no sólo se lo apropian, lo interpretan y piden relecturas, porque les “encanta”, porque a la maestra le gusta, sino que participan en las relecturas una y otra vez (2016: 55).
- En un barrio de Mar del Plata, como en tantos otros, un grupo de extensión trabaja las intervenciones con la lectura y la escritura, incluso en pandemia. Las escuelas abren sus puertas, los docentes y

directivos confían. Se trata de diseñar territorios delicados, de construir trayectorias lectoras en Puntos de lectura en el barrio¹⁰. Estos proyectos inician en 2011 y comparten las políticas de lecturas democratizadoras que relacionan la universidad y la comunidad (Valdivia y otros, 2020).

Frente a un mundo cambiante y en continua transformación, un mundo en donde prima la incertidumbre y la falta de referencias fijas, que pone en jaque el rol de los adultos, y por supuesto también, a los bibliotecarios, el conocimiento de algunos referentes teóricos con pie en el terreno resulta imprescindible.

Las prácticas sociales y culturales de lectura están regidas por procedimientos que responden a unos gestos, a cierta construcción del *habitus* de docentes y funcionarios (Bourdieu, 1983), a los modos de leer y a la tradición de lecturas, a los usos culturales de los libros, a las instituciones ligadas con esta práctica y las prácticas personales y sociales de la lectura, lo que deriva en la instauración de una comunidad de lectores (Chartier, 1994), sea en el aula, en talleres extraescolares, en la biblioteca. Comunidades que son variables y resignificadas por sus actores: un club de lectores de historietas en la biblioteca, el ateneo de los lectores científicos, un taller poético, la clase de literatura sobre el Martín Fierro, la sala de cuatro que sigue a una autor (María Elena Walsh, Isol, Anthony Browne, Cecilia Pisos, Keiko Kasza), la clase de literatura en cuarto grado de la escuela primaria, entre tantas otras ideas; cada grupo que se agrupa alrededor de un proyecto, una secuencia, un tema, un autor puede constituir comunidad. Lecturas y lectores en la biblioteca que demandan planificaciones y tiempo didáctico, cuando suceden en la escuela.

Para trabajar en ello, como mediadores de lectura observamos, delimitamos, no naturalizamos, la densidad del problema de la lectura desde la selección de textos hasta la construcción de escenas a partir de ciertos aspectos:

- el texto y su materialidad (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.)

¹⁰ <https://jitanjafora.org.ar/voluntariado-puntos-de-lectura/>

- las maneras de leerlo (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para compartir, para realizar actividades; completo, por partes; etc.)
- las creencias sobre la lectura que se evidencian en la valorización del libro como objeto y las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector
- las relaciones entre el texto y la oralidad, factor fundamental en las situaciones de lectura que se instauran en la biblioteca.

no se trata sólo de disponer de materiales y ofrecerlos puesto que, como sostiene Jean Marie Privat, para consolidar las comunidades lectoras no es suficiente contar con buenos libros

Dice Philippe Meirieu en *El significado de educar en un mundo sin referencias*: “Esta aceleración de la historia, de la aparición de nuevas tecnologías, nos pone ante problemas inéditos para los

cuales no hay ningún catecismo escrito y tenemos que intentar soluciones para esos problemas inéditos” (2006, p.2). El pedagogo hace su anclaje en el tiempo como categoría a revisar respecto de la enseñanza, en la celeridad, en las distancias generacionales que tensionan la artesanía necesaria para enseñar y aprender en estos tiempos, y que experimentamos claramente en el contexto excepcional de la pandemia. Reflexiones que nos recuerdan el pedido que emerge en el clásico poema Osías, el osito en mameluco, de María Elena Walsh: “Quiero tiempo/pero tiempo no apurado...”

En el marco de estas disquisiciones, la figura del bibliotecario como mediador cultural¹¹ se vuelve fundamental, ya que no se trata sólo de disponer de materiales y ofrecerlos puesto que, como sostiene Jean Marie Privat, para

¹¹ Puntualmente, si nos referimos al campo de la promoción de la lectura, o mejor a las prácticas de intervención con la lectura y la escritura (Gerbaudo, Tosti y Torres, 2021) hay quienes lo consideran un “arte” (Robledo, 2010), quienes definen a los mediadores como “promotores”, como “iniciadores” (Petit, 2001) e incluso como “facilitadores” (Chambers, 2007; Petit, 2009). En este libro, hablamos de los docentes, bibliotecarios, en contextos formales o no formales, como mediadores de lectura (Munita, 2014; Cañón, 2020).

consolidar las comunidades lectoras no es suficiente contar con buenos libros.¹² El investigador cuestiona la “concepción carismática de la literatura y esa concepción mágica de su apropiación” (2001, p. 48), considera que no basta con disponer de textos valiosos para conformarse como lector. Por muchos años, el gran problema de las bibliotecas en la Argentina fue no poseer fondos actualizados. Ese no es el problema en el siglo XXI en las bibliotecas escolares, por ello urge el conocimiento en profundidad de los fondos, el trabajo de revisión de los gestos lectores de los mediadores y las decisiones teórico políticas acerca de los modos de intervenir.

Respecto de la concepción mágica de los efectos de la lectura cuando se trabaja en proyectos o intervenciones con la lectura y la escritura, Sergio Frugoni (2016) argumenta que, tanto en la educación formal como con la no formal, las diferentes figuraciones de la lectura describen modos de representar este trabajo cuando se lo define como, por ejemplo, una tarea lúdica y divertida de resultados mágicos¹³. Por ello, si bien es inevitable pensar la lectura como una vía de acceso a los derechos culturales, muchas veces enlazados con la figuración que presenta respecto de la promoción como práctica socio-comunitaria para fortalecer las redes sociales, no siempre el trabajo deriva en procesos emancipatorios. Frugoni se pregunta por los riesgos que implican estas acciones a la hora de pensar las prácticas, con la exigencia o necesidad de los saberes literarios específicos puestos en juego en estos proyectos o programas o por cada mediador cuando se leen textos literarios, ya que su formación y cada una de estas figuraciones habilita y efectivamente concreta modos de trabajo variados y se sustenta en representaciones diversas acerca de la lectura y la literatura (Cañón, 2017).

Hace ya muchos años, María Adelia Díaz Rönner (2011) definió a los escritores de literatura para niños que reorganizaron el campo luego de la dictadura cívico

¹² Las escuelas y bibliotecas escolares han sido dotadas con cantidades importantes de materiales entre ellos, millones de libros (2003-2015/2021). Como, por ejemplo, las colecciones *Leer x leer*, *Leer la Argentina*, *Antologías del Bicentenario*, *Colección Polidoro*, *Crece en poesía*; envíos a las BE de todos los niveles educativos; *Colecciones de aula* para el Nivel Inicial y Primario I ciclo de EP. Muchos de estos materiales se han subido a la web y han sido reorganizados para guiar al mediador. Concepción “encantada” con la que coincide Peroni (2013, p. 21).

militar (1976-1983) como “cronopios”, refiriéndose a los personajes de Julio Cortázar. Esta categoría los definía de cuerpo entero, eran “agentes dobles”, escritores y grandes lectores, escritores y mediadores. Tal vez se pueda pensar al mediador también como un cronopio, un lector doble, que lee para sí y lee para otros, que selecciona y construye su camino lector y selecciona y acompaña a otros lectores. Un lector doble que, por ello, puede hallar las huellas en los textos en función de su comunidad, de su proyecto, un lector doble que no repite tareas mecánicamente porque cree en el encuentro; pero, también, un lector doble que puede seleccionar textos de calidad para sus comunidades e hilar los textos para construir itinerarios de lectura.

Se trata de diseñar las previsiones didácticas de un espacio de construcción social, la comunidad de lectura en la escuela y en la biblioteca:

- qué textos se leen y se comparten
- contra el cuestionario cerrado, finito y previsible que ya en el año 1938 Louise Rosenblatt (2002) criticaba, qué preguntas se hacen, qué fragmentos se releen, dónde focaliza
- qué textos críticos o teóricos aportan a esos intercambios
- qué paradigmas teóricos sostienen las prácticas lectoras
- cuáles otros discursos estéticos, críticos o teóricos se suman, se cruzan, validan o refieren tal o cual texto
- con qué herramientas va provisto el mediador de lectura para que se produzcan saberes sobre los modos de leer, sobre los textos, sobre la experiencia de lectura (según los propósitos del encuentro);
- cómo se emplazan estos textos en la escena de lectura (Chambers, 2007): aula de literatura (Gerbaudo, 2011), biblioteca

Tal vez se pueda pensar al mediador también como un cronopio, un lector doble, que lee para sí y lee para otros, que selecciona y construye su camino lector y selecciona y acompaña a otros lectores.

cómo circulan los textos literarios como objetos artísticos cuando, de algún modo, el objeto estalla en el campo cultural y es difícil definir sus límites (Britos y Finocchio, 2012).

La conversación

...la enseñanza de la literatura y la atención sobre la lengua tienen una función clave que es necesario recuperar dado su potencial político, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de la polis que se construyen, inevitablemente, con este material. Son objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos.

Analía Gerbaudo

El tiempo escolar es escaso, pero allí se halla la puerta de la literatura para las nuevas generaciones y hay que pensar muy detenidamente la mejor forma de abrirla.

Teresa Colomer

El responsable de la conversación es el mediador de lectura que diseña una escena democratizadora, un lugar maravilloso que es necesario construir como propone María Cristina Ramos (2011), para fundar “territorios de confianza” en los que primen:

- El derecho al acceso a los materiales que se cumple no sólo por los libros que el Estado envía a las escuelas sino por el acceso a la exploración y lectura de esos libros.
- La planificación, entonces, para verlos, hojearlos, elegir, llevarlos en préstamo, mirarlos.

- El derecho a compartir escenas amorosas de lectura para escuchar leer y otros, antes y después de poseer la lectura convencional.
- El derecho a callar y ser escuchado (Skliar, 2019). Cuando, como dice Petit (2021), se hacen visibles y hasta grotescos los discursos del odio, las bibliotecas pueden ser espacios de paz, de construcción de humanidad (Patte, 2021, Peroni, 2013).
- El derecho a hacer de esta práctica una propuesta colectiva, no sólo porque en la escuela conformamos comunidades de aprendizajes, sino porque la lectura es una práctica social.



Intervención de GRIEL: Modos de leer en el Museo MAR

Los aportes del programa de Sara Hirschman sobre los talleres de lectura literaria con comunidades excluidas son un ejemplo precioso de las posibilidades que habilita la conversación literaria y su desarrollo una prueba de la validez de la planificación y la importancia de la formación de mediadores (2015) ya que se entiende que el adulto puede quedar al descubierto o sin palabras. No sólo los lectores en formación – que no siempre son niños pequeños o estudiantes o jóvenes en la escuela, categorizados gradualmente-, sino “lectores iniciales” de un género, un autor, un texto extenso necesitan de estas escenas, también los lectores que se han apartado de la cultura escrita por un tiempo (Malacarne y Cañón, 2015) necesitan de un mediador lúcido y delicado. Los lectores iniciales que se atreven a avanzar en su camino lector (Devetach, 2008)-, con interpelados por la lectura, por unos temas, unos problemas, su propia historia personal y colectiva puede ser interrogada cuando el mediador elige en forma apropiada el texto “resistente” (Fittipaldi, 2021). Al

leerlo en voz alta, con las previsiones necesarias, él está dentro de la comunidad como los demás lectores, como seguramente sucede cada vez que se amplía el fondo bibliográfico, llegan novedades a la biblioteca o se reciben los materiales que el Estado envía a las bibliotecas escolares (Cañón, 2015; Valdivia, Malacarne, Cañón, 2021).

El mediador corre riesgos por los silencios que se producen, por las preguntas que todos hacen, o las respuestas que surjan, porque con todo ello debe en el momento apropiado intervenir acertadamente para que la conversación crezca, para que los estudiantes, su historia lectora pero también sus saberes sobre los modos de leer y el campo de lectura crezcan. El rol de los lectores frente a otros ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta. Al contrario, en la comunidad de lectura no sabemos qué van a decir los lectores y aceptamos lo que callan: tendríamos que instaurar una práctica que permitiera formular sus preguntas y sus recorridos lectores, que dé lugar a respuestas que sorprendan por su frescura, su ingenuidad, su profundidad, que habiliten narrativas personales y construyan memoria individual y colectiva; una práctica que genere movimientos y grietas lo suficientemente inquietantes como para que se sientan motivados a exponer sus ideas, plantear sus preguntas y por supuesto, a veces callar. La intervención del mediador

- no espera el sentido único ni habilita los sentidos ilimitados sin base en la argumentación y las discusiones colectivas,
- sin base en los textos- en lo que dicen, cómo lo dicen, en lo que callan-
,
- los modos de leer que eligen ir más allá de la pregunta cerrada;
- privilegia la lectura y la relectura, “la vuelta al texto”,
- la escucha siempre en primer lugar;
- abre el espacio hacia la palabra compartida que respeta la experiencia subjetiva y las diferencias de los diversos repertorios lingüístico literarios de los lectores de esa comunidad.

Es posible que si se instaura la conversación sobre el texto y sobre los modos de leer se descubra el *ensamblaje* que representa la lectura en el sentido de

Papalini (2015) entonces, leer podrá ser un trabajo de apropiaciones de las palabras de los otros, con los otros (y no sólo de recepción de textos).



Voluntariado "Puntos de lectura en el barrio", Jitanjáfora en el Centro Marcelino Champagnat, MdP.

Cuando lo que hay que decir ya está planteado, ¿a quién le
interesa participar?

Lecturas

La niña lee

*el alfabeto de los árboles
y se vuelve ave clara. Cuánta
paciencia ha de tener en aulas
donde le enseñan a no ser.*

*El temblor atascado
en su garganta es mudo.*

*También es mundo que acosan los que saben. Así aprende
a montar monstruos de ojos pérfidos
y cuando vuelve a la que fue
ve el tiempo lastimado.*

Juan Gelman

De "Mundar", Ciudad de México/2004-2007

Cecilia Bajour en “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura” (2009) nos invita a pensar en el acto de leer acompañados, pero también a reflexionar acerca de los procesos de escucha y silencio de los lectores y los textos. Pero, al mismo tiempo, construye su artículo con elementos que acrecientan nuestro capital cultural y literario con autores, títulos, editoriales y registros que nos hacen volver a la idea de *mediador cultural*. La *selección de textos* como intervención primaria, relacionada con las previsiones institucionales también, permite volver sobre las posibles y necesarias legitimaciones de textos - un canon literario en el que los envíos de libros por parte del Estado ya están mostrando una línea de construcción- que impactará en la trayectoria lectora de niños, niñas y jóvenes, unos títulos que hay que pensar responsablemente. Textos en los cuales descubrir su singularidad, sus rupturas, sus sorpresas y silencios, sus ganas de mostrar y esconder (Bajour, 2020, Carranza, 2020), en fin,

su materialidad significativa desde el soporte al discurso en sí mismo. Un discurso en el que prevalezca la función estética, como dice Marcela Carranza:

Cuando las palabras salen a bailar, cuando las palabras se equivocan, cuando fallan, cuando cantan, cuando son olorosas, cuando destellan y enloquecen no están en función de nada predeterminado. Ni siquiera de favorecer proyectos adultos de un mundo mejor para ser transmitidos a los niños y a los jóvenes. Porque la utopía para el arte más que en un tema está en su naturaleza de bicho raro, cosa imposible que se materializa en el juego y la fantasía (2020, p.201).

La selección de lecturas es muy importante tanto como la construcción del ambiente de lectura. Si lo que hay que decir ya está planteado, si el esquema es siempre el mismo: elegir un libro para llevar a casa, escuchar un cuento – desconectado de un proyecto o secuencia – para responder

Si lo que hay que decir ya está planteado, si el esquema es siempre el mismo: elegir un libro para llevar a casa, escuchar un cuento – desconectado de un proyecto o secuencia – para responder preguntas o dibujar después; leer en silencio para completar luego una ficha, leer en silencio sin espacios de intercambios posteriores o si luego de leer sólo se conversa para comprobar el argumento lo que instala la lectura-control, sobre la base del paradigma extractivista, entonces, participar no tiene mucho sentido

preguntas o dibujar después; leer en silencio para completar luego una ficha, leer en silencio sin espacios de intercambios posteriores o si luego de leer sólo se conversa para comprobar el argumento lo que instala la lectura-control, sobre la base del paradigma extractivista, entonces, participar no tiene mucho sentido. Es relevante instaurar el concepto de la *conversación honesta* de Aidan Chambers (2007), no sólo para probar o reinventar su enfoque de lectura sino para que en las comunidades de lectura todos los participantes puedan decir, posicionarse, y reconstruir su discurso lector.

La escucha que habita las bibliotecas

un cuento en el que un nido sea una casa

Germán Machado y Norma Andre

Las bibliotecas -en general- y las bibliotecas de las escuelas -en particular-, pueden ser espacios fecundos para que esta conversación honesta tenga lugar. Constituir comunidades lectoras requiere, como ya dijimos, un mediador dispuesto a compartir y escuchar, un ambiente de confianza donde sea posible arriesgar y una inmersión simbólica que multiplique horizontes de posibilidades (López, 2018, 2019, 2021).

Como ya dijimos, consideramos necesario revisar de manera constante los entramados éticos, políticos, estéticos y epistemológicos en torno a la lectura ya que nuestros posicionamientos, saberes y representaciones estarán presentes de una u otra manera en las prácticas, tensionando con los de otros mediadores, el deber ser institucional, los mandatos sociales.

Es preciso entonces observar críticamente que la lectura en tanto práctica social y cultural es estudiada por diferentes disciplinas que realizan sus aportes según se piense en la posibilidad de favorecer la formación de lectores o se insista en los diagnósticos infecundos: campos tan diversos como la teoría literaria, la semiótica, la psicogénesis, la psicolingüística, el cognitivismo, la didáctica, el psicoanálisis, la etnografía, entre otros, se ocupan de la lectura (Cañón, 2015).

María Eugenia Dubois (1993) sintetiza en un recorrido histórico las diferentes concepciones que van desde pensar la lectura como un mero conjunto de habilidades donde el acento está puesto especialmente en una serie de destrezas necesarias para el desciframiento del código escrito y donde se espera que el lector extrajera un único sentido posible: aquella información que el texto le ofrece, hasta la posibilidad de considerar a la lectura como un proceso transaccional. Esta última propuesta, desarrollada por Rosenblatt, considera que entre el texto y el lector existe una relación de reciprocidad. La lectura es entonces, “un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto

particulares en circunstancias también particulares” (p. 17) y en donde el sentido de la lectura surge a partir de esta relación de dependencia entre lector y texto.

Por su parte, Chartier (1994), como venimos desarrollando, propone pensar la lectura atendiendo tres polos: los textos, los objetos y las prácticas. A partir de la tesis de que las formas producen sentido nos invita a pensar que la materialidad y los dispositivos condicionan la generación de sentidos y en la idea de la lectura como práctica encarnada en gestos, espacios, hábitos. “La lectura como una práctica que vincula estrechamente al sujeto con el objeto, es puesta en juego del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo mismo y con los otros” (p. 29), que puede constituirse, también, como vehículo de poder.

La primera tensión que aparece al pensar las prácticas escolares de lectura es la relación que éstas guardan con las prácticas sociales de lectura: cómo la escuela asume el desafío de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, de qué modo habilita espacios, brinda herramientas y alternativas para que se conforme una comunidad de lectores que trascienda la órbita de la escuela:

lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001: 26).

La invitación es revisar, retomando el triángulo de Chartier, la selección de textos que ponemos a disponibilidad (qué textos circulan), la materialidad de los objetos (cómo son) y las prácticas (condiciones de circulación, espacios, tiempos, mediadores) que, como ya mencionamos, están vinculadas a la concepción del mediador acerca de qué es la lectura. A continuación, compartimos un registro escolar que da cuenta de estas búsquedas y posicionamientos.

La biblioteca, más allá del aula

La escena a analizar¹⁴, en el marco del espacio de la biblioteca, se dio a partir de la lectura de *Solgo*, de María Teresa Andruetto, con niños de 5º año de nivel primario que acuden permanentemente con su docente. Es evidente la articulación entre ambos espacios, aula-biblioteca, que da lugar a una comunidad de lectura que comparte modos de leer. Podemos pensar que leer en la biblioteca es una zona de tránsito y resignificación: no un tránsito que connota algo momentáneo y sin identidad, sino como un espacio y un momento que sirve de anclaje, de presencia:

«más allá de» es una expresión recurrente en sus escritos [en referencia a Derrida] y con ella alude tanto al franqueo de un límite como al imperativo de no dejarse detener por una frontera cuando algo lo justifique. Un doble movimiento que no pretende borrar o anular la demarcación, sino más bien interrogar sus razones. Explicar con precisión este «motivo» supondría dar cuenta del programa–no–programático de la desconstrucción, ya que en la desarticulación de oposiciones radicales, en la exhibición del carácter invaginado de ciertas líneas divisorias entre zonas que sólo se sueñan puras o «no contaminadas» hay una búsqueda por ir «más allá de» lo que clausura un campo disciplinar o la producción de una comunidad en un momento dado (ya sean protocolos académicos, leyes del género en cuestión, retóricas empleadas para argumentar, etc.) (Gerbaudo, 2016:.14).

Estar más allá de, entonces, puede ser aplicable al momento en que los pequeños lectores instalan sus prácticas como un diálogo en la biblioteca: están —en clase, con su docente, están en la biblioteca; pero, al mismo tiempo, se corren de todo límite y se legitima una práctica como la de la comunidad de lectura (Montes, 2006). Cuando la bibliotecaria los recibe, el docente a cargo se transforma casi en un testigo-escucha-espectador de la escena; ya no será quien

¹⁴ Registrar las prácticas es una estrategia interesante para volver sobre las mismas con una mirada crítica y reflexiva. La planificación parte de unos saberes y también de unas expectativas y supuestos predeterminados que luego pueden evidenciarse o no. El registro nos da la posibilidad de revisar(nos), de tomar distancia para potenciar los aciertos y mejorar las intervenciones. Es interesante seguir una bitácora personal donde enseguida se apunten las diversas situaciones y nuestros sentires en la escena y también contar con grabaciones en escenas particulares que nos permitan volver sobre ellas.

coordine atravesado por deberes y urgencias curriculares, sino que su un espacio de tránsito más allá del marco del salón de clases -que da sostén, pero, a la vez, sujeta- resulta una ocasión a aprovechar reposicionamiento dará mayor independencia a los niños y será significativo para repensar y evaluar las prácticas áulicas. Es decir, que ser un espacio de tránsito más allá del marco del salón de clases -que da sostén, pero, a la vez, sujeta- resulta una ocasión a aprovechar (Montes, 2006).

Los alumnos de 5to año de la EP están trabajando poesía en el área Prácticas del lenguaje. En el encuentro anterior en la biblioteca, tuvieron oportunidad de explorar una mesa de libros de poemas muy variada. Luego, conversaron sobre lo que vieron en la mesa: lo conocido y los hallazgos, los textos que parecían más viejos (—y para grandes) y también conversaron acerca de la poesía en lo cotidiano: refranes, rondas, nanas, canciones...

Bibliotecaria: Bueno, estuvieron leyendo bastante, me contó el profe.

Facundo: Yo me quedé pensando que los poemas no son lo mismo que la poesía. Uno está escrito con versos y una carta que tiene sentimientos también es un poema.

B: Ajá... ¿Pensamos que es diferente un poema que la poesía? ¿Qué piensan los demás?

Lucía: No sé por qué, pero a mí me suena que poema es algo más romántico, algo como de amor.

Mora: Mmmm... Para mí poesía es algo más en general, podés hacerlo para muchas personas. Un poema es más concreto, es más para —alguien.

B: Les propongo jugar. Yo voy a decir una palabra y ustedes dicen lo primero que se les ocurre. Si escucho la palabra poesía, pienso en....

A1: amor

A2: sentimientos

A3: tarea de la escuela

A4: rimas

A5: expresar algo

A3: persona que piensa

B: Qué interesante. (Al maestro: ¡Por suerte fueron pocos los que pensaron en la escuela!) Ahora les pregunto... ¿Les parece que necesitamos la poesía para vivir?

Varios: ¡No!

A1: ¡No se puede estar hablando en rima, como poemas, todo el tiempo!

B: ¿Todos piensan que no?

A2: Porque vos podés escribir una carta, pero no tiene que ser siempre poética.

B: Claro... Hay muchos tipos de carta... No todas son poéticas, es cierto.

Rocío: Depende de lo que quiera la persona o de lo que sepa.

Cuchicheo, discuten entre ellos...

Catalina: Para mí que sí y que no. Porque depende, como dijo Rocío, de la persona. Puede ser que a alguien le encante mucho la poesía y quiera vivir así y puede que a alguien le guste, pero no quiera vivir con poesía...

B: Ajá... Antes dijeron que poesía y poema eran cosas distintas.

Morena: A mí no es que me parece que no, pero de vez en cuando la tenés que usar a la poesía.

B: ¿Cómo es eso?

Morena: Y para expresar, para decir algo que no sabes cómo decir, para los sentimientos.

Ciro: Para mí que a veces podemos. Depende de la persona se puede vivir de la poesía. Si sos escritor de poesía, entonces vivís de la poesía; es tu trabajo.

B: Apareció el escritor... ¿El poeta es un trabajador?

Varios: ¡Sí!

B: ¿Qué usa para trabajar?

A: Poemas

Varios a la vez: Hojas sueltas, lapiceras, palabras, imaginación, cerebro...

B: Ajá... ¿Algo más?

Varios juntos: Metáforas, imágenes... (Dicen varias cosas a la vez)

B: Estoy escuchando varias cosas. Podemos decir que es un trabajo que requiere imaginación, creatividad... Pero, ¿con qué trabaja?

Siguen discutiendo entre ellos.

Siguen discutiendo entre ellos.

A1: Las cosas que hace. Las palabras de las cosas que hace o que siente

B: Las palabras. ¿Podemos decir que el lenguaje es la materia prima del poeta,

En el fragmento del registro del encuentro mencionado puede observarse cómo la bibliotecaria (en adelante BE) establece movimientos de recuperación de lo áulico de manera explícita. Desde lo anecdótico y del recuerdo —de lo trabajado en clase comienza el diálogo. Si bien el contenido poesía es instalado por la BE, éste sirve de sostén y eje articulador de la escena que sigue, que es protagonizada por los niños, como una piedra arrojada al agua, o el grito que espera un eco que retome y expanda lo anterior.

En este caso, quien retoma el concepto es Facundo, reflexionando acerca de la poesía y el poema, cuestionamiento que alimenta una serie de interrogantes por parte del resto de sus compañeros. Las respuestas se van construyendo de manera colectiva, sin aseveraciones sino como nuevas inquietudes. En ese espacio, ni el docente ni la BE acreditan o desacreditan los comentarios, sino que la segunda se ubica en el espacio de lo sugerido para, a través de la pregunta, seguir trazando un diálogo posible.

El movimiento propuesto parte del texto se extiende hacia lo extratextual y se retrae nuevamente hacia su interior, en un flujo constante de lecturas y relecturas que establecen un ritmo particular necesario en este espacio de decir y volver a decir, de decir y construir sobre lo dicho. Abrir el diálogo exitosamente es tal vez el modo de sostener una escena en el tiempo, una escena de conversación, sabiendo que ese diálogo se abre hacia la incertidumbre. (Cañón, Malacarne, 2015: 7).

Diferencias entre poesía y poema, el rol del poeta en la sociedad y las particularidades del uso poético del lenguaje son las cuestiones que se desprenden del comentario inicial de la BE. En todos los casos, constituyen una réplica y no algo presentado a priori; de ahí su significatividad: como en un diálogo cotidiano, los chicos se preguntan, responden y repreguntan a sí mismos, marcando tiempos propios, recuperando saberes y reutilizándolos en una escena de lectura específica. Aquí se cruzan saberes académicos con opiniones y experiencias que exceden los límites escolares: la poesía en la vida, más allá de los libros; voces de diversos órdenes que se imbrican en este espacio/momento de tránsito. La recursividad y el movimiento se habilitan en este leer más allá de.

El diálogo previo ya configura la lectura del cuento de Andruetto. En la escena posterior a la lectura, se escucha el siguiente comentario:

(...)

B: Ajá... ¿Qué era Solgo?

Varios: Pintor.

B: ¿Se parece en algo a un poeta?

Varios: Sí

Morena P: Son artistas los dos.

B: Artistas dicen por acá... Arte... Vuelvo a pensar en que si la poesía, el arte, son necesarios para vivir.

A: Sí sirven...

A: El arte da frutos

B: Ahá... Dicen por acá que —da frutos... ¿Cómo es esto?

Cuchichean...

Catalina M: Yo quería decir que en esta vida real hay gente que no ve a los pobres, los miran de una manera mal... Dicen que los pobres son ladrones... Y Solgo los vio de otra manera y los ayudó. En vez de vender esos frutos, entre comillas, que no eran para él, eran para otra gente... Por eso él decía que ya tenía todo. A él las pinturas le daban todo.

B: Ajá...

Eugenia: También su felicidad le puede dar felicidad a otros

Lucía: Como no dice nada de la magia, yo creo que no les dio frutos de verdad. Siento que tal vez como esas personas no la estaban pasando tan bien, les dio colores para que estén mejor...

B: ¿Esto de “dar colores” es un modo de dar poesía?

Varios: Sí... (Cuchichean).

Maestro: Mientras los escuchaba, no sé por qué, lo uní con esto... Antes dijeron que no se necesitaba poesía para vivir, y pensaba: cuándo ustedes están tristes, por ejemplo, ¿qué les hace bien? No me digan llorar.

Lucía: A mí, pintar.

Uma: Bailar.

Lilén: Pensar.

Magui: A mí me gusta leer y pintar.

A: Me relaja pintar y dibujar (...)

Andruetto, M. T. *Solgo*, edición ilustrada por Cynthia Orensztajn. Edelvives

Esta reedición nos devuelve un álbum de formato importante: 30,5 por 24 cm. Y el tamaño juega un papel primordial en esta historia ya que la ilustración representa el poder a través de grandes y puntiagudas figuras que conjugan una antítesis con este pequeño pintor, Solgo, que sólo quiere crear sin sumirse al dinero, a la fama o a las mujeres. En este sentido, la página central del libro tal vez sea la mejor representación de este recurso que opone lo grande contra lo pequeño

Pero, lo pequeño se constituye, por otra parte, en poderosas pinturas que se inscriben en lo sutil y lo simbólico. La literatura de Andruetto toma la figura del artista para significar el sentido del arte en este cuento- poema, de ocho apartados, al que Orensztajn le da forma de álbum. Lejos del poder, de fuertes rojos, todo es más despojado y sencillo, como una muñeca cosida a mano. Las gamas de colores contrapuestas invitan al lector a dar sentido a este relato leve de sintaxis limpia, cuyas repeticiones, anáforas o enumeraciones no hacen sino llevarlo al territorio, nunca abandonado por la escritora, del son poético.

Solgo, un texto de calidad, un bellissimo objeto, unas intervenciones que respetan las construcciones de los chicos y se vinculan con lo reflexionado antes de la lectura, dan cuenta del lugar desde el cual el mediador se posiciona y propone una conversación honesta al decir de Chambers (2006). La metodología utilizada por los mediadores, especialmente por la BE, coordinadora de la actividad, se vuelve a repetir: proponer a partir de la palabra del niño, estructurándose no a partir de afirmaciones y respuestas, sino de preguntas y oraciones condicionales, aquéllas que permiten voces variadas.

El movimiento de lectura será recursivo con la escena anterior y la posterior, como se mencionó anteriormente, los niños ya leen a *Solgo*, el personaje, como un poeta/artista, y dan cuenta de sus representaciones en torno a ello en el diálogo posterior. Casi sin darse cuenta, reflexionan acerca de los límites del arte, de su función, entre otros ejes. La definición, en principio, parece ampliarse: usamos la poesía sin darnos cuenta, al decir de Lucía.



La palabra, el modo de leer en la BE, se configurarían, así, junto con el espacio habilitado como una práctica que parece colarse en lo curricular y extender las

Reseña publicada en el banco de recursos de Jitanjáfora, disponible en: <https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/solgo-reedicion-2010/>

fronteras áulicas en ese más allá mencionado: recuperar lo dicho, en el aula -por los niños y el maestro- y las representaciones que exceden lo escolar, y redireccionarlo hacia nuevos sentidos. Una escena que se inserta en la secuencia didáctica áulica sin que ésta la acorrale, una actitud de escucha pedagógica que da lugar a un intercambio sensible con anclajes en las lecturas personales y que no busca sentidos únicos.

Los modos de leer

Saber leer sería, desde esta perspectiva, un largo proceso, siempre inacabado. Este planteamiento choca con la idea, generalmente admitida en el medio escolar (y en el social), según la cual el saber leer se define como la capacidad para actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente con lo escrito y de que, por tanto, uno sabe leer cuando puede leer de todo, cuando, de hecho, saber leer en una situación no garantiza su transferencia a otra situación.

Antonio Viñao Frago

La relectura de las *Clases* de Josefina Ludmer, curadas por Annick Louis, no sólo entusiasman y brindan puertas de entrada potentes para pensar la teoría literaria, además nos devuelve operaciones de lectura crítica para revisar las prácticas de los mediadores: ¿desde dónde leemos? Se propone la categoría teórico crítica *modos de leer* con el fin de mostrar las dos operaciones que marcan el trabajo del mediador cuando se trata de la formación lectora: qué leer y cómo leer (Ludmer, 2015; Bombini y López, 1994; Hermida, 2019; García, 2017).

Interesa, en general, estudiar la constitución de diversos recortes y problemas – del campo literario, del campo de la didáctica y la lectura- que diseñan corpus de lecturas, poniendo el foco especialmente en aquellos textos destinados a niños y jóvenes (Cañón y Stapich, 2012) ya que es posible identificar una suerte de constantes que han permanecido en el imaginario y la práctica escolar como textos canónicos. Hay en efecto, autores, géneros y títulos que se mantienen; hay otros que se apartan o se censuran (Pesclevi, 2014), mientras que algunos nuevos se incorporan; están finalmente aquellos que se renuevan, adaptan, recortan o reeditan en soportes y formatos innovadores, en antologías, ilustrados,

acompañados de otros, a través de diversas operaciones del mercado, de las decisiones en la escuela o del Estado como selector de textos, lo que implica una transformación del texto y del público lector (Chartier, 1999; 1994).

Las articulaciones entre los saberes acerca del campo literario para las infancias que se encuentra atravesado por operaciones – editoriales, culturales, críticas, pedagógicas – y los modos de leer, impactan en las condiciones de producción y en la selección de textos, en relación con los posicionamientos adultos que redefinen su relación histórica y política con los niños, niñas y jóvenes evidenciando las representaciones sociales; se suman a este subcampo de lo literario, por ello, operaciones específicas de un campo cultural que se delimita desde el tutelaje (Díaz Rönner, 2011; Carranza, 2007; Cañón, 2019).

Las prácticas sociales de lectura y las que se diseñan en el territorio escolar recorren las vertientes históricas que navegan entre el control - las selecciones y censuras - y la libertad del lector (Petit, 1999), tan bien representado en otro par: la lectura por placer, la lectura escolar o leer para saber o para distraerse (Colomer, 2005), como ya se planteó más arriba. También la evolución histórica muestra otros pares, muchas veces analizados como opuestos, la oscilación entre las lecturas extensivas e intensivas (Chartier, 2008; Viñao, 2007) que emergen en las propuestas más o menos escolarizadas, hacen puente, luego en la escuela, entre actividades cerradas, de resultados unívocos y otras tan abiertas - como recorrer el estante, mirar libros o la mesa de libros sin propósito de lectura- que no alcanzan a cumplir un objetivo.

La biblioteca puede ser el espacio que conjugue y recree, en medio de los cambios sociales veloces e inevitables y las modificaciones en los soportes, concepciones antitéticas e inconducentes. Puede ser el espacio donde se planifiquen intervenciones con la lectura y la escritura que unas veces se abran a la lectura extensiva: elegir la próxima novela para leer en forma colectiva, en el marco de un proyecto literario, de una mesa de libros planificada sobre género policial o recorrer sitios web para hallar información sobre las ballenas; diseñar un itinerario de lecturas con la comunidad de lectores, explorando los estantes de poesía de la biblioteca: mirando, marcando materiales, comentando. Y también el espacio para leer textos en profundidad, de modo intensivo, para un proyecto de estudio, o para participar en escenas de lectura literaria donde se

lean varios cuentos, tirando del “hilito de la conversación”, hallando las claves para participar, habitar el texto literario y compartir la palabra con otros. Puede ser el espacio para que el bibliotecario muestre las estrategias como lector experto.

¿Vamos a recoger hierbas por el mundo?
Haremos un herbario con hojas y flores,
aún con las que parecen
un murmullo apagado en la arena
Edith Vera

¿Qué leemos?

Como quien mira, recolecta, estudia y colecciona hierbas, a continuación, compartimos un recorte posible de lecturas. Dicho recorte, uno posible entre muchos otros, se realiza mirando el campo con unas lentes críticas, que también compartimos, y donde las tensiones continuas que se dirimen en torno al campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes problematizan el objeto y las prácticas.

Como mediadores artesanos, sensibles y comprometidos, consideramos necesarias estas reflexiones. Como un mirar con lupa permanente que nos permite coleccionar y compartir lecturas, objetos y textos donde se privilegia el hecho estético ante cualquier otra intención didáctica o moralizante. Porque juntar hierbas, hojas y flores para “plantar versos” atiende a la observación atenta de prácticas individuales, a la búsqueda y la selección para, luego, mostrar, atesorar y compartir lo recolectado.

El campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes

...la tensión que existe entre las competencias de un niño modélico, arquetípico, estadístico, y la representación que de ese niño y de sus demandas manejan el autor y –en un género mediado hasta el escándalo- el editor, el maestro, el bibliotecario, el librero, los padres y la crítica, si la hubiera. Y en ese tironeo, la escuela se lleva la parte del león. Pecado original del género, la función instrumental lucha por retenerlo fuera del centro celestial de la literatura “grande”.

Maite Alvarado

Cada contexto histórico, social y cultural configura de una manera determinada los diferentes campos del conocimiento, tanto en su definición y en su producción, como en su conexión con los otros campos. Desde los inicios del siglo XX en nuestro país –y en Latinoamérica- la producción de literatura para niños, niñas y jóvenes (LPN- LPJ) se ha ido reconfigurando según los cambios sociales, políticos, económicos y culturales. Desde Conrado Nalé Roxlo y José Sebastián Tallon, pasando por Javier Villafañe y María Elena Walsh, el estallido cultural y editorial posterior a la dictadura cívico militar, hasta nuestros días de diversificación de la producción literaria para las infancias, el recorrido se ha visto atravesado por diversos paradigmas alrededor de la lectura, la literatura y la infancia y se ha caracterizado también por la conformación crítica del campo. Dice la española Teresa Colomer al respecto: “Hace poco más de un siglo que se inició la fundación de bibliotecas infantiles. Hace, pues, poco más de un siglo que alguien empezó a pensar qué libros debían figurar en los estantes y qué actividades favorecerían su lectura. (...) Ha sido el siglo de la creación de los estudios sobre literatura infantil y juvenil “(2000: 8).

Existen ya numerosos trabajos que abordan la conformación del campo a partir de la obra de María Elena Walsh, tanto por el quiebre que ocasionó su propuesta literaria y artística como por el aporte crítico y teórico realizado. Su manera de dirigirse al público infantil que se alejó de la postura protectora y moralizante predominante para tomar una posición lúdica y desafiante marcó un antes y un después (Cañón, 2019). Cada sociedad, cada época tiene sus

imágenes de niño, sus ideas y expectativas alrededor de la infancia y del deber ser/hacer en torno a ella. Si bien desde el siglo XVIII se viene consolidando el concepto de “infancia” vacilando constantemente entre el tutelaje y la vigilancia, es en el siglo XX cuando se convierte en un objeto de estudio cada vez más necesario ya que se diversifican las representaciones de las infancias y sus estudios. Históricamente los adultos han generado numerosos mecanismos de colonización sobre los niños, para domesticarlos y someterlos. Los estudios sobre la LPN permiten desentrañar esos mecanismos (Díaz Rönnner, 2011).

Así mismo, encontramos trabajos como los de Gociol (2003) o Pesclevi (2014) que abordaron la problemática del campo editorial en general y el de la LPN en particular en tiempos de dictadura, que se han detenido a investigar y reflexionar acerca de las “grandes experiencias editoriales que forjaron la memoria lectora del país” (Pesclevi, 2014, p.13), donde quedan en evidencia las múltiples maneras de pensar la infancia que han tenido los diversos actores sociales y políticos que la interpelan.

La segunda mitad del siglo XX fue sumamente significativa en la configuración del campo de la LAPN. La democracia en la Argentina (1983) trajo consigo una década marcada no sólo por una producción literaria y editorial importante, sino también por la proliferación de grupos de estudio, centros de investigación, congresos, seminarios y publicaciones académicas que iluminaron las prácticas e instaron a revisitar las concepciones de lectura, literatura e infancia. Los ´90 signados por los cambios en las reglas del mercado, iniciaron un periodo de escolarización de la LPN y la LPJ y giros en las condiciones de producción y circulación, en el contexto nacional (Montes, 1999; Stapich y Cañón, 2012; Tosi, 2012). Estos períodos históricos construyeron rupturas e ineludibles continuidades, conforman la antesala del estado actual de la cuestión (2003-2015), en donde las políticas públicas de lectura y las prácticas – crisis económicas y culturales mediante- , conciben a la lectura, en especial a la lectura de literatura en tanto lenguaje artístico, como posibilidad de construcción de subjetividades individuales y comunitarias y fundamentalmente como vehículo de promoción social (Valdivia y Cañón, 2022)

Parece evidente, entonces, la necesidad de una reflexión teórica y crítica que lea este universo tan cambiante y en continua expansión –producto de un

mercado editorial que juega sus reglas de rapidez, variedad y cantidad (Montes, 1999) - con el fin de establecer criterios de selección de textos y de repensar las prácticas tanto desde las escuelas y bibliotecas como aquellas que implican la formación y actualización de mediadores culturales.

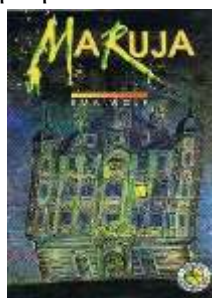
En la Argentina, al respecto, es fundamental el trabajo de los agentes e instituciones que inauguran el periodo democrático de 1983. En primer lugar, se considera este periodo de reorganización del campo de la literatura argentina para niños (LAPN) cuando las prácticas culturales y editoriales consolidan una producción estética para la infancia despojada de propósitos extra literarios. En segundo lugar, para ello, los protocolos críticos que analizan esta época - al igual que su producción estética - desarrollan una mirada inaugural al intentar, cada vez más ajustadamente, desde fines de 1980 - con antecedentes tales como Juan Carlos Merlo (1976) o María Luisa Cresta de Leguizamón (1980), entre otros - , reconfigurar el objeto LI (Rönnner, 2011, pp. 55-63) y desprenderse en forma paulatina de la mirada conservadora imbuida de propósitos ajenos a la especificidad literaria. Propósitos que representan las pugnas del campo a partir de la relación entre adultos y niños, que se materializan en los discursos, en la ilustración, la edición, pero también la mediación lectora (Cañón, 2021). Cabe, entonces, nuevamente citar a la querida Graciela Montes:

Porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura. Es natural, no puede dejar de pesar: una literatura fundada en una situación comunicativa tan despereja -el discurso que un adulto le dirige a un niño, lo que alguien que “ya creció” y “sabe más” le dice a alguien que “está creciendo” y “sabe menos”- no puede dejar de ser sensible a este desnivel. Es una disparidad que tiene que dejar huellas... (Montes, 2001: 18)

En este contexto, en diversas partes del país grupos de especialistas se congregan, imaginan y llevan adelante proyectos más o menos breves, más o menos institucionales. En el centro del país, un colectivo de escritores entramados en una formación cultural que se fortalece por las redes de amistad, por los repertorios compartidos, por los modos de mirar la infancia, habiendo publicado mucho, como es el caso de Elsa Bornemann, o menos como en el caso de Graciela Cabal, antes y durante el periodo de la dictadura (1976- 1983), cuando retorna la vida democrática, se constituye, a los ojos de Díaz Rönnner, como la

Banda de los Cronopios (2011, p. 128).¹⁵ Su propuesta de escritura descubre una producción sostenida de textos de calidad estética, básicamente sin fines utilitarios, didácticos o moralizantes, a la que se suman otros escritores que figuran en sus listas de legitimación en menor medida ya que los registra desde 1988, cuando publica su obra inaugural, hasta 2008 (Cañón, 2019).

En primer lugar, entonces, estos agentes dobles del campo, puesto que se posicionan al menos como escritores y mediadores culturales, pero también como críticos y referentes de la época, desarrollan poéticas de autor (Hermida, 2013, pp. 13-22). Construyen sus textos explorando el lenguaje y los problemas de representación del campo literario: combaten el estereotipo, lo moralizante, las normativas de época porque los textos son para las infancias. Operan con una imagen de infancia que descoloniza la relación entre niños y adultos, entonces, Irulana, la pequeña niña puede vencer al ogrote (1995), en Maruja se batalla contra la linealidad del relato y se propone la ironía (1989), o en Laura Devetach la prosa es



atravesada por géneros y sobre todo se instala la prosa poética.¹⁶ Al mismo tiempo, la producción de sus protocolos teóricos críticos que comparten en espacios diversos cual manifiestos, sostienen las poéticas de autor.



Luego, paulatinamente, autores, títulos y libros entran a la escuela de la mano de docentes y bibliotecarios ávidos por descubrir estos tesoros, en los manuales y en/con los libros de texto y

¹⁵ Los más frecuentes en las listas de citación de la profesora Díaz Rönner –pensadas como dispositivos de análisis-, son Laura Devetach y Elsa Bornemann cual bisagra entre Javier Villafañe y María Elena Walsh y posteriormente, Graciela Cabal, Graciela Montes, Ema Wolf, Gustavo Roldán (Cañón, 2019).

¹⁶ Carola Hermida nos ayuda a pensar este concepto: “estudiar tanto las declaraciones expresas de los artistas (sus prólogos o sus *Ars Poética*; nosotros podríamos agregar sus entrevistas, conferencias, ponencias en congresos, como se evidencia en el libro), así como “un análisis de las estructuras de la obra, de modo que, por la manera como está hecha la obra, pueda deducirse cómo quería hacerse.” (Eco, 1992:16) Es decir que, en la puesta en acto de los textos de un autor, en su *poiein*, se descubren operaciones, procedimientos, opciones que pueden entrar en diálogo con las definiciones explícitas del artista y que permitirían delinear sus núcleos constituyentes” (2013: 15).

diseñan un mapeo que define un canon presente y accesible; inclusive cuando el Estado nacional decide cumplir la ley de aprovisionamiento de libros a las escuelas y sus bibliotecas (desde 2003 a 2015/2021), (Hermida y otros, 2016; Cañón, 2015), a través de una operatoria federal que abre el canon cristalizado en las escuelas durante los noventa. (Montes, 1999; Cañón, 2021; Andruetto, 2009).

Saberes y modos de leer el campo de la Literatura para niños, niñas y jóvenes

Todos los niños son capaces de convertirse en lectores intergalácticos, más allá del mundo material que les haya tocado en suerte al inicio de su vida

María Emilia López

En el devenir histórico, el campo ha sido y es problematizado a través de los diferentes agentes del terreno productivo de la LPN (escritores, ilustradores, editores, etc.) que optan por respetar a los lectores en formación a través de una literatura desafiante (Carranza, 2007), cuyas potencias discursivas (López, 2020) den un lugar a la invención del lector (Carranza, 2021), para lo cual la selección de textos - inclusive si se leen textos informativos- sea fundamental: los textos deben ser *resistentes* (Fittipaldi, 2020). Basten algunos casos y procedimientos de construcción para repensar las lecturas y los lectores del XXI superadores de cualquier propuesta que intente “acorrallar” o “domesticar” (Montes, 2001) a los niños y niñas de hoy:

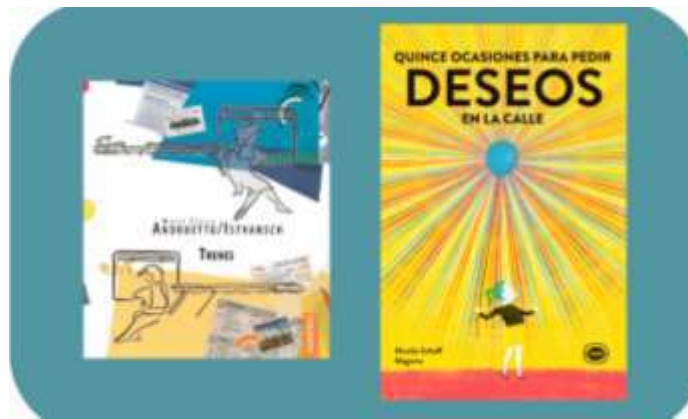
La diversidad de desafíos que juegan en la escritura





La diversidad de desafíos que juegan con el libro como objeto

La diversidad de desafíos que juegan con los géneros



La diversidad de desafíos que juegan en la relación del texto y la ilustración



La ficcionalización de la Historia - las dictaduras o los desaparecidos en la Argentina





La decisión de incluir temáticas que fueran tabú antes de los años 70' (XX), como la muerte, la sexualidad, el hambre, la pobreza, lo diverso

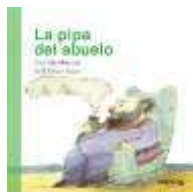
La política o unas mujeres que avanzan a pesar de los obstáculos políticos, personajes pocas veces representados en estas historias



Entre muchos otros casos, en la selección de textos se juegan diversidad de procedimientos como parte de las condiciones de producción de la LPN y también de las mediaciones de la recepción que describen una literatura sin atributos (Andruetto, 2009). Se evidencia cierta representación infantil respetuosa de un horizonte lector y las ineludibles tensiones entre el contexto histórico y la construcción del campo de las producciones para las infancias. Cierta horizonte relacionado con el juego y la invención, con dar espacios, como dice Marcela Carranza: el trabajo es desacralizar las lecturas hegemónicas (Carranza, 2021).

¿Cuáles son los saberes literarios del mediador? Cómo indaga los textos: para seleccionarlos, para planificar propuestas, para construir escenas de lectura, cómo halla los huecos, los silencios, el espesor textual, su “potencia discursiva” (López, 2020), es una de las claves. El mediador lee los textos, los analiza, busca pistas, también halla claves en voces más expertas, para volver sobre el texto y organizar las posibles intervenciones que abran los espacios de intercambio, con los pequeños, con textos muy breves, libros álbum, poemarios o novelas... (Blake, Frugoni y Mathieu, 2021; Istvansch, 2022). Las siguientes reseñas, académicas y de divulgación, son propuestas de lectura crítica, itinerarios de análisis que pueden guiar, luego, momentos de lectura.¹⁷

Montes, Graciela 2016/2017. *Colección Pequeñas historias*. Buenos Aires: Santillana



El trabajo crítico en profundidad sobre la reedición de casi todos los libros de la Colección *Pequeñas Historias* de Graciela Montes que ganó el GRAN PREMIO ALIJA (2017) actualiza la mirada y genera pistas de lectura ya que la editorial Santillana en su nuevo proyecto *Loqueleo*, reedita estos y otros clásicos de la escritora y puebla con estas historias, difíciles de conseguir, publicadas entre 1989 - 1990 por Ediciones Quipu, el campo literario actual. Se generan dos operaciones relacionadas con la canonización de las obras, por un lado, el mercado editorial vuelve a elegir a una escritora, y por el otro, el sistema de premiación del campo de la Literatura para Niños (LPN), la premia al reconocer su valor estético y cultural (de Diego, 2015, p.225-257). Con estas operaciones se pone en valor una voz que no produce literatura hace tiempo pero que, como escritora faro dio contornos de carácter ineludible

¹⁷ Reseñas que han sido publicadas en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Disponible: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos> - ISSN 2525-0493 (en línea) y en las *Recomendaciones que Jitanjáfora ONG* produce desde hace años: <https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/>

al campo de la LPN entre las décadas de 1980 y 1990 en la Argentina, a través de la ficción, el ensayo, la edición, la traducción.

Sin embargo, e inevitablemente, los textos vuelven a hablar, ¿qué dicen estos objetos en nuevo formato?, ¿cómo se actualizan? Son grandes historias encerradas en un pequeño formato sin paginar (13x13), en papel bien grueso o cartoné, cuentan con veinticuatro páginas para que el lector los lea y también juegue, los guarde, los ordene, los esconda y los descubra. Si el formato es importante, también lo es la imagen. Algunos ilustradores de la primera época se sostienen y otros cambian trayendo sus poéticas y construyendo nuevos sentidos: Ana Sanfelippo, Lucía Vidal, Cynthia Orensztanjn y Claudia Degliuomini, agregan su estética a la renovada colección. Las lecturas y relecturas de estos objetos nuevos



darán cuenta de una idea fundamental de Roger Chartier: “... el pasaje de una forma editorial a otra ordena simultáneamente transformaciones del texto y la constitución de un nuevo público” (1996, p. 32).



La conformación del público del siglo XXI trabajará su subjetividad infantil leyendo estos soportes y descubrirá los rasgos reconocibles de la poética de Montes que se caracteriza por la escritura fantástica en el marco de lo cotidiano (Stapich y Cañón, 2013, pp. 85), trabaja los rasgos de lo poético en la narrativa, en especial si los cuentos son para lectores muy pequeños, intenta el intertexto y trabaja el discurso, en este caso también dándole lugar al ilustrador para que desarrolle necesariamente su texto visual (Schritter, 2005). En esta colección, lo hace a partir de dos grandes líneas de escritura:

un elemento que articula como motor el relato total (lingüístico y visual) para que los lectores de la mano de un adulto mediador puedan seguirlo: la luna, un paraguas, la pipa, el globo, un auto, la valija. Y, además, los procedimientos literarios, como Montes nos acostumbró, inscriben las historias en el campo a través del proceso acumulativo o de repetición propio del “son infantil”, de la narrativa en consonancia con la poesía.

El auto de Anastasio ilustrado por Saúl Oscar Rojas reescribe *Los músicos de Bremen* de los Grimm al atestar el auto de animales que suben sin cesar; lo siguen, viajan y diseñan una caravana. Las travesuras de *Tres chicos valientes* se suman hasta llegar a la cueva en un cuento que también hace intertexto con los cuentos maravillosos y algunos de la escritora como *Irulana y el ogronte (un cuento de mucho miedo)* (1995) o *Amadeo y otra gente extraordinaria* (1995b). En la cueva espera el gigante del bosque y los personajes infantiles – ilustrados como etéreos y mínimos por Claudia Degliuomini- deben decidir qué hacer con su miedo. En este sentido, el diálogo entre lo grande y lo pequeño constituye un rasgo que atraviesa la poética de Montes.

En casi todos los textos hay un objeto fundamental que rige la historia. *El globo azul* ilustrado por Hilb se puede inflar desmesuradamente, página a página. *El paraguas del mago* – dibujado también por Sanfelippo- hace “¡Abraparaguas!” pero cuando viene la sequía contradictoriamente sólo llueve por dentro. *La pipa del abuelo* representa la inefable relación de abuelo y nieto a través de una pipa fantástica cuyo humo dibuja y los imagina viajando finalmente juntos.



La valija de doña María, ilustrado sutilmente por Claudia Degliuomini en esta ocasión y en su primera edición por Oscar Rojas, parece de esos cuentos de nunca acabar. El personaje como una maga saca cosas de la valija que cual objeto mágico depara sorpresas, también el juego se articula por una estructura dialógica entre la voz del narrador, la ilustración y la de María: uno afirma “Dentro de la valija de las estrellitas azules había una caja con moño rojo”, el lector mira, lee la imagen en las páginas mudas de palabras y la otra voz busca y encuentra. Pero el libro llega a su fin cuando doña María halla un sobre. Allá va, donde dice la carta, pero antes, recupera cíclicamente todos los objetos de la valija.

En esta colección el proceso acumulativo, la repetición, la circularidad, los objetos que diseñan la estructuración de los relatos a través del diálogo productivo con la imagen, confirman el trabajo literario por sobre cualquier otra intencionalidad extraliteraria, y nos traen, como un susurro actualizado, la voz de su autora: “hablo para los que estén dispuestos a pegar el salto. Hablo para

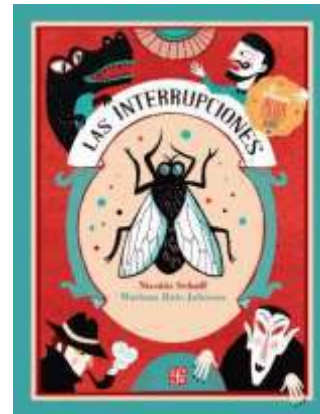
los que estén dispuestos a retirarse a los párpados bajos, vestidos con sus quimonos de seda (un detalle muy importante), entrecerrar los ojos en medio del estruendo y la muchedumbre, de los rigores y los bretes, de los simulacros y las kermeses, y considerar lo que estamos viendo, y viviendo” (2001, s/p).

Para ver más:

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2521>

Schuff, Nicolás y Ruiz Johnson, Mariana (2019). *Las interrupciones*. Buenos Aires: FCE)¹

Este libro ganó el premio en la categoría “cuento infantil” de los Destacados de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil argentina) 2020. Es un relato cuyo personaje es el escritor del mismo cuento y evidencia problemas para escribir y de ese modo genera una historia interrumpida – de allí su título– de la mano de las ilustraciones que con mucho de gráfica e historieta dialogan con las palabras.



El texto muestra una estructura recurrente articulada a partir de la voz narrador: “Me senté a escribir...”; la propuesta de un tipo de género: “Me senté a escribir un cuento fantástico...” y luego la imposibilidad de hacerlo por las distracciones que a su vez construyen el relato: la mosca, el dinosaurio, un ladrón, una novia, los tres chanchitos... Los estereotipos de los distintos tipos de cuentos que invitan al juego intertextual.

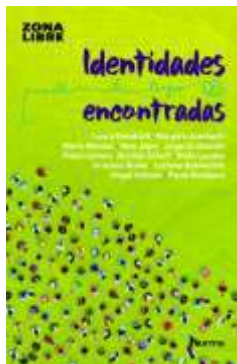
La propuesta literaria es desafiante. Desde los guiños a los lectores entrenados respecto de la fragmentación del discurso, a los lectores adultos acerca de las estrategias narrativas y la escritura de invención. Sin embargo, ello no tacha del universo a los pequeños lectores porque la organización del relato – que también sostienen los cuentos maravillosos- trabaja con la recurrencia,

especialmente, la figura entrañable de la abuela, que no sólo invita a seguir adelante en la escritura a su nieto si no que la detiene con una ilustración repetitiva que marca el tempo de la narración. Contribuyen las portadas que ilustran un nuevo inicio, un nuevo proyecto de escritura dentro del proyecto que es este mismo cuento. En fin, este relato extenso narra y problematiza cuestiones que no suelen aparecer en los libros infantiles. Bienvenido.

Para ver más:

<https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/las-interrupciones/>

Bombara, Paula y otros. (2017). *Identidades encontradas*. Buenos Aires: Norma



“Y siento que yo soy yo
porque estoy entre nosotros”
Laura Devetach

Este libro, de la colección *Ovillo de trazos*, contiene once cuentos sobre la identidad imaginada desde diversas aristas, y dos prólogos ilustres que conjugan en sus autoras la fuerza y la potencia de dos voces representativas en la sociedad de una idea: memoria, verdad, justicia. Estela de Carlotto y Laura Devetach presentan las ficciones de autores del campo de la Literatura infantil y juvenil coordinados por la calidez y experticia de Paula Bombara. Todos y sus palabras decidieron vivir en esta apuesta en papel de ediciones Norma y Abuelas de Plaza de Mayo.

Todos juntos en un esfuerzo compartido que más suena a abrazo y canción proponen un itinerario de palabras por los temas y problemas, no todos, que dicen la identidad: abandono, adopción, olvido (en “Papá” de Luciana Rabinovich), contra la apropiación, el silencio y un tejido que no avanza porque no avanza la verdad (en “No importa” de Nilda Lacabe). La metáfora del tejido

se reitera, sinónimo de escrituras literarias o no, puede o no conversar con las historias de muertes o apropiaciones, y logra, además, narrar la identidad de una aldea de pescadores, sus ritos y despedidas (en “Urdimbre” de Paula Lertora). La familia como centro, los recuerdos, las muertes y las genealogías y pertenencias atraviesan los relatos de modo indefectible: ¿quién soy? es un interrogante que anuda las gargantas y necesita decir y decirse libremente como en el relato de viaje, búsqueda y memoria (“Altamar” de Jorge Grubissich), pero también en el cuento en el que el personaje descubre la posibilidad de la apropiación en una carta de lectores en su viaje en subte, donde el silencio familiar ahoga y el suspenso se expande (en “Rompecabezas” de Mágina Averbach). O cuando los adultos no saben cómo o no pueden gestionar sutilmente la relación asimétrica con la infancia al tratarse de una muerte familiar (“El momento en que estás” de Nina Jäger).

Por otra parte, el espacio de la escuela puede ser el centro de la militancia estudiantil y los proyectos sobre la memoria en recuerdo de *La noche de los lápices* (en “Grillos, lápices y primaveras” de Graciela Bialet), también en su biblioteca un adulto atento puede escuchar los problemas de identidades culturales encontradas en el agravio que será posible reparar en la reconstrucción con la palabra (Mario Méndez en “Feria de las naciones”). Y en sus patios se generan las preguntas más insólitas, profundas y desestabilizantes. Allí algún personaje se pregunta por el amor por primera vez, se responde si es necesario querer como todos o si cada uno se enamora de distinta manera (Paula Bombara en “Fronteras”).

La militancia y la desaparición forzada de los trabajadores barriales se representa poéticamente a través del relato de la libertad, fundado en el símbolo de andar en bicicleta y al viento de dos amigas de la infancia (“Rumbos” de Magdi Kelisek), pero también en el largo cuento/canción que instala la década de 1980 para narrar la ausencia en la presencia de una niña viva y recuperada (en “La canción más corta y más larga del mundo” de Nicolás Schuff).

Se trata, como dice en el prólogo Estela de Carlotto, de que “estos textos que se suman a nuestra historia abran, entonces, nuevos interrogantes y nuevas respuestas para que podamos seguir desovillando, entre todos y todas, estos hilos de nuestra memoria colectiva”.

Para ver más:

<https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/identidades-encontradas/>

Wernicke, María (2016). *Cuando estamos juntas*. Buenos Aires: CalibroscoPIO



Este libro álbum llegó a todas las escuelas secundarias del país en el año 2021. La decisión por parte del Estado nacional, que retoma los envíos a las escuelas en cumplimiento de la ley 26.206 (Art. 91), posibilita el acceso a libros que son considerados difíciles, artísticos y costosos. Y también habilita apropiaciones de libros, que se ubican comúnmente en el estante infantil, por parte de otros públicos.

Se completa una trilogía maravillosa *Papá y yo a veces* (2009), *Hay días* (2012), con *Cuando estamos juntas*, un libro álbum que narra una historia con unos pocos personajes a través de las palabras y las ilustraciones, en el marco de la poética despojada de Wernicke, de líneas estiradas y una paleta reducida de significativos colores. Una historia en donde el número dos es central. Madre e hija comparten la vida hasta que la consabida doble página abre el relato y plantea una inflexión: “la doble página (que) permite cierta fragmentación del relato, orienta el tiempo de lectura y el ritmo de la lectura” (Díaz, F. 2007). Y el lector que necesariamente trabaja al ritmo del álbum, un objeto exigente que impone restricciones y procedimientos de expansión página a página, repone los silencios, lee las imágenes y se encuentra con otra dupla: abuela y nieta en la espera, mientras se termina el vestido rojo.

El hogar, la fábrica, las calles, la escuela son los espacios construidos en este cuento, en los que el color de los fondos permite aerear la lectura, ¿fondo gris o

fondo blanco?: libertad o represión. El pasaje entre los espacios marca el tempo del texto y la claridad en los colores guía hacia el final en el que todos crecen. El ir y venir de notas, información, de cuerpos tristes y esperanzados otorga una dinámica a este libro de Wernicke, cuyo nudo político hace nudo en la garganta. Los grises operan en pos de las acciones mecánicas – fabriles o domésticas- y también constituyen la línea que marca la espera de los personajes, mientras que los fondos blancos auguran encuentros, el amor de otra dupla que emerge mientras se crece, tiempos nuevos.

La marca productiva en el discurso es la elipsis que no oblitera lo que se dice, sino que remite al lector a las imágenes. El trabajo de la lectura es también el de la costura que se representa en el álbum... Los pliegues del relato esconden, silencian y muestran en el devenir del texto el desafío de leer este álbum a cualquier edad.

Para ver más:

<https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/cuando-estamos-juntas/>

Andruetto, María Teresa y Acosta, Matías (Ilustrador). 2018). *El país de Juan*
Buenos Aires: Sudamericana



*Las penas y las vaquitas
se van por la misma senda.
Las penas son de nosotros,
las vaquitas son ajenas.*

La editorial Sudamericana reedita una novela del 2003, ahora ilustrada por Matías Acosta. Una novela organizada en diez capítulos que se articulan en relatos espejados, el de Juan y el de Anarina, que finalmente, distantes y distintos, se funden en una nueva historia que mira hacia el futuro.

El diálogo entre el campo y la ciudad, entre el norte y el sur, entre el trabajo por cuenta propia y el empleo y la falta de trabajo cuenta una mirada acerca de un proceso social que destruye y excluye. E instala deseos sobre las carencias, sueños sobre lo que no existe, como, por ejemplo, sobre la idealización de las grandes ciudades que albergan, pero también descartan.

Las historias se cruzan en el capítulo cinco, cuando Juan y Anarina son niños, se besan y se prometen amor en la ciudad, en Villa Cartón. Una barriada en la que hay poco, pero eso no significa que ellos estén vacíos. Hay juegos infantiles y palabras, hay sueños de futuro y canciones, y hay cajas hermosas e íntimas llenas de secretos, que luego se transforman en luchas sociales que descubren toda una fortaleza escondida.

El discurso está cruzado por textos poéticos que cortan la prosa visualmente y trabajan en forma intertextual pero también muestra la prosa poética - a la que la autora tiene acostumbrados a sus lectores - que se teje a través de frases cortas, de repeticiones que el lector anticipa, por contrapuntos que a veces se complementan en la ilustración.

La historia – tal vez la última dictadura argentina- golpea a los personajes, sin embargo, ellos son capaces de empezar de nuevo.

Para ver más:

<https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/el-pais-de-juan/>

Méndez, Mario (2017). *Zimmers*. Buenos Aires: Loqueleo

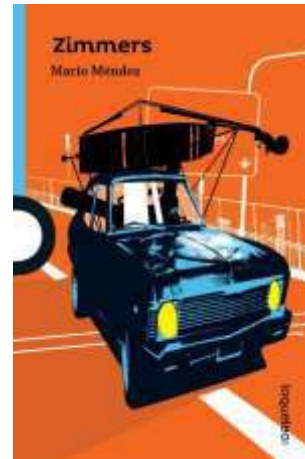
La escuela y el mundo adolescente, el hospital donde se encuentra la vejez demandante y los responsables. Mario Méndez escribe una novela en donde los espacios nuevamente hacen vivir a los personajes y la circulación entre ellos construye los episodios y le otorga una lógica.

Entre los lugares, el amor, los afectos, la tristeza y la música.

Pedro cuenta, porque necesita escribir, los sucesos que se desatan con la enfermedad de su abuelo, la persona “que más quiere”. Entre el hospital y el geriátrico se desarrolla la historia del temor por la vida de su abuelo y el descubrimiento de Marina, el personaje del que se enamora – y que oculta una historia de agresiones con su novio anterior.

La escuela queda en segundo plano porque pasan otras cosas que hay que enfrentar, que hay que resolver en esta novela realista de Méndez. Pero al mismo tiempo, el espacio de la música no sólo se expande, sino que une, armoniza y genera proyectos y alegrías. La música entabla el diálogo generacional, cura heridas, rejuvenece a los personajes de esta novela narrada en primera persona por Pedro, el maduro y sensible adolescente.

Una apostilla para el título, *Zimmers*, que alude a un grupo musical inglés, al andador del abuelo, pero también a la necesidad de apoyo, de sostén que los niños y jóvenes necesitan para crecer aún cuando aparentan ya no requerirlo.



Para ver más:

<https://jitanjafora.org.ar/recomendacion/zimmers/>

Este recorte de obras que circulan en las escuelas y en las bibliotecas, ya sea porque componen los envíos del Estado (2004 – 2015/2021) o porque forman parte de catálogos de editoriales que incluyen colecciones de alto valor literario y de esta manera circulan entre docentes y mediadores, dejan de manifiesto el empeño de ciertos escritores, ilustradores y editores, comprometidos con el arte, con los niños y con jóvenes.

Hace un tiempo ya, con el regreso de la democracia en la Argentina, volvieron a escucharse voces diversas y se pusieron en marcha mecanismos de reparación (Perriconi, 2012). A partir de 1983 ciertas prácticas culturales y editoriales consolidan una producción estética para la infancia despojada de propósitos

extra literarios. A la vez, una incipiente producción crítica delimita el campo y lo problematiza. Luego, en la década del noventa, se evidencia un giro del mercado editorial hacia la pugna entre la mercantilización de la producción y el fortalecimiento de su canon estético. A nivel editorial, luego, se ha dado el proceso inverso que en la década del noventa, han resurgido colecciones y series específicas, de alto nivel estético y a veces de bajo costo, accesibles para todo público. Al mismo tiempo han brotado pequeñas editoriales, distribuidoras y librerías específicas sumamente preocupadas por la calidad integral de sus libros. En fin, hablamos de la constitución polémica del campo porque hoy, aún habiendo corrido mucha agua debajo del puente, es necesario mantener y fortalecer criterios críticos y líneas de acción en los diferentes ámbitos que velen por generar lectores ávidos y críticos, niños y niñas con derechos. Con derecho al acceso a bienes culturales, a la apropiación de la palabra poética sin fines extraliterarios. El quehacer cultural en torno a los niños se distingue por una firme intención de “ventilar bibliotecas y problematizarlas” (Díaz Rönnner, 2011), de reinstalar una lengua no oficial ni colonizada, de federalizar las emergencias socioculturales de cada región y democratizar las cuestiones que identifican a un país que desea formar ciudadanos lectores.

La formación literaria, el acompañamiento a los lectores se sostiene en algunas preocupaciones culturales y sociales, pedagógicas, pero también subjetivantes: ¿cuál es el repertorio de ilusiones que los adultos queremos compartir y legar a los adultos porvenir

La selección de textos

No hay comprensión de ninguna pieza escrita que no dependa al menos en parte de la forma en que llega al lector

Roger Chartier

..el arte siempre ofrece vinculación con la materialidad del mundo, como su deriva etimológica desde la noción griega antigua de téjne lo demuestra.

Claudia Kozak

En función del problema que instalan los modos de leer, pensar en la selección de textos da cuenta del momento en que se imbrican múltiples variables que ya hemos planteado y se acerca la distancia entre literatura/lector a partir del gesto de la mediación: toda selección, da cuenta de visibilizar algo y, al mismo tiempo, olvidar otras cosas, como en todo recorte. ¿Qué seleccionamos y de qué maneras? ¿Con qué propósitos y enfoques?

Estos saberes, en cruce con el peso del mercado editorial y escolar, visibilizan modos de construir canon que a su vez instauran operaciones de selección de los textos que legitiman a ciertos autores que serán parte de los recorridos literarios y de las trayectorias escolares de los lectores en formación. “La lectura es una práctica de valencias y tonalidades múltiples. Es una práctica social, es una herramienta y es una experiencia subjetiva.” (Papalini, 2015, p. 35)

La complejidad de pensar el libro también es recuperada por Vanina Papalini (2015), quien habla de “circuitos de lectura” atravesados por variables de distinto orden: autores, la escuela, el mercado editorial, el sistema de medios y las instituciones culturales, los cánones de reconocimiento y los “procedimientos de otorgamiento de distinciones” (2015, p. 43). En este sentido, “Los públicos comparten matrices de interpretación y éstas, en composición dinámica, se nutren de múltiples fuentes.” (p. 43). Siguiendo a esta investigadora, entonces, se piensa al libro como “una multiplicidad integrada”, donde, además de su materialidad, se observan diversas “paraliteraturas” que dan cuenta, en su análisis, de su carácter ubicuo, de una “práctica social dinámica” que considera

los “encadenamientos de lecturas en relación con condiciones sociales”, en un “circuito de intercambio y comunicación” (p. 44).

En este sentido, ¿de qué modos se realizan las prácticas de lectura y apropiación en la escuela y la biblioteca? En este apartado presentaremos algunos casos en torno a la selección de dispositivos de lectura particulares: soportes de lectura no convencionales, la “descolección” de una colección editorial y dos casos dentro de las versiones de los clásicos cuentos de hadas.

Esos raros objetos nuevos

Es mejor que estarse quieto /Es mejor que ser un vigilante
(Charly García)

Es posible recorrer la producción en LPN y LPJ y detener la mirada sobre el corpus y los diversos sellos que sobreimprimen otras artes, como parte esencial de su composición, pero también como parte de las modificaciones que las mediaciones editoriales sobre el campo evidencian, actualizan, dirimen desde el diseño editorial, la ilustración, la música o el juego en una dinámica que reinventa textos, géneros y objetos.¹⁸

Si bien en una época e incluso en la actualidad el discurso literario para las infancias se ve teñido, a veces, por intrusiones de diverso orden –didácticas, moralizantes, pedagógicas, psicológicas, etc.– (Díaz Röner, 2005), en el siglo XXI mientras se evidencian también estallidos del objeto literatura (Kozak, 2019) y de sus prácticas lectoras, la literatura para niños y niñas es atravesada por otros lenguajes que se expanden y recrean. Así encontramos trazas de estos cruces en diferentes órdenes: en su soporte, en la reinención de la función autor, en su circulación en las redes sociales, y el mercado de los bienes simbólicos en general (Hanán Díaz 2007, Schritter 2005, Roldán 2019).

Dábale arroz, una pequeña editorial artesanal de la ciudad de Buenos Aires, nacida en de la mano de Natalia Méndez y Eduardo Abel Giménez, piensa

¹⁸ Para expandir el estudio sobre estos temas, ver la sección “Literatura y otras artes” coordinada por Mila Cañón y Lucía Couso para el número 22 de la revista *Reseñas Celehis*, disponible en:

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/5435>

cada libro como un dispositivo único y que significa no sólo desde el texto sino, también, desde toda su materialidad. En 2014, edita *23 microcuentos*, de Eduardo Abel Gimenez, un libro-frasco, frasco chico para cuentos chicos, ya que son textos breves en 23 papeles plegados, 23 historias. Ellas presentan en pocas líneas relatos, avisos, descripciones sugerentes que parecen quedar sin un final aparente, donde lo no dicho invita al lector a hacer que lo mínimo se convierta en máximo: un



gatito, un tren a toda velocidad y su alma; un capitán, su barco y un torpedo; un balcón, macetas y alguien que las acomoda; gases, sólidos y líquidos en una clase de física y otras escenas de lo aparentemente cotidiano piden a lectores entrenados desdoblar cada una.

Del mismo modo se nos presenta *Polaroides*, de Cristian Franco: un sobre con 11 fotografías en Polaroid de la infancia de un niño, con una leyenda en el dorso de cada una y una hoja firmada por “Cristian” que, en manuscrita, invita a conocer estas “memorias”, en palabras del autor. Entonces, podríamos decir que es un libro de memorias. Aunque, claro, bastante particular: en cuanto al formato, por romper con la materialidad tradicional de las hojas y acercarnos, como en una cajita de recuerdos, esas escenas familiares fotografiadas; y en cuanto a su escritura, porque no son extensos relatos sino frases breves que recuperan, como el clic de la cámara, esos instantes fugaces: un chocolatín que se derrite, el encuentro con la abuela, el problema del arroz con leche con canela, un escondite, un beso... Esos dos lados proponen una doble lectura, ya que no siempre vemos el recuerdo que leemos y de ahí la idea del recorte propio de lo fotografiado: ¿qué registra la imagen y qué deja afuera? ¿Qué recordamos de escenas lejanas?

Esta cercanía entre la primera persona que comparte sus fotografías y el lector está desde el comienzo, cuando a Cristian Franco le “intriga saber si verás tu reflejo en alguna de ellas”. Un libro para conocer nuevos formatos, para desafiar convenciones y fotografiar recuerdos –también- propios.

En ambos casos, propuestas de la editorial Dábale arroz, se invita al lector a poner en juego una lectura con el cuerpo, que exige posicionarse desde un rol activo acerca la función autor/lector: mirar/leer una fotografía, desplegar un microcuento. Siguiendo a Roger Chartier (2018), se manifiesta la importancia del objeto libro como configurador de prácticas y protocolos de lectura particulares, donde se descubren nuevos objetos en el mercado editorial que ofrecen nuevos tipos de lectura, en tensión entre el soporte y el texto.

La colección *Poesía a la carta*, de Tinkuy, un proyecto cultural nacido en 2010, recupera un corpus de poesía de Laura Devetach, María Teresa Andruetto y Gustavo Roldán, y lo convierte en un juego de cartas que propone “Que las palabras resuenen en nosotros y nos sorprendan” (Tinkuy, 2022). Además de los versos, que son seleccionados y recortados en un gesto



de mediación editorial previo, se suman cartas con imágenes y referencias al tarot (Andruetto), el I ching (Devetach) o el lunfardo (Roldán), además de las necesarias instrucciones propias de todo juego. Además de esta colección, el proyecto cuenta con otras publicaciones en este formato, de la mano de Pablo Bernasconi, María José Ferrada, Mariana Ruiz Johnson, entre otros.

Aquí, también, se reconfigura una representación de literatura y se la hace juego: ¿qué se lee? ¿Las instrucciones cómo nos dicen que debemos leer? La respuesta, entonces, sería: “depende”. (...) Vale decir que ninguna teoría general resulta completamente válida: es necesario atender a la especificidad de los procesos, utilizando un instrumental analítico del tipo de las “rejillas de especificación” definidas por Foucault (1997), que suponen un conjunto de conceptos capaces de captar la singularidad y comprenderla como caso particular de configuraciones más generales, clasificaciones amplias, diferenciaciones y agrupamientos, sin pretensión de exhaustividad ni universalidad (Papalini, 2015, p. 34).

Las fronteras del libro se rediseñan en un objeto que es poetizado y propone una lectura en torno al juego, donde quien lee/juega es creador de las propias

textualidades, de manera activa y dinámica. Ambos casos, las dos publicaciones de Dábale arroz y la colección de Tinkuy, proponen un desafío a la biblioteca: no sólo el que tiene que ver con el modo de leer, sino, también y en relación directa con éste, el cómo catalogar, cómo seleccionar: ¿cómo se piensa una escena de lectura de dispositivos de este tipo? ¿En solitario o de manera grupal? ¿En qué estante lo colocamos? ¿Existen “estantes” posibles o exceden los límites convencionales? Y, si así fuera ¿por qué incluirlos en la biblioteca?

Las mediaciones de la recepción: la (des)colección Libros

álbum del Eclipse

La colección como dispositivo editorial configura modos de organizar los catálogos editoriales. En el caso de los libros para niños y niñas, las series y colecciones los definen instaurando modos de leer y definiendo condiciones de recepción, aunque las operaciones de constitución muchas veces, con el tiempo, han homogeneizado las propuestas (Stewart, 2013; García, 2021). También las colecciones pueden transformarse en dispositivos de investigación: cómo y cuándo se insertan en el campo, quiénes trabajan en ellas, qué muestran, cómo marcan la diferencia o no, qué protocolos de lectura sugieren. (Moscardi, 2015; Sapiro, 2017).¹⁹

Istvansch, como editor crea dentro de la editorial independiente Ediciones del Eclipse, la colección Libros-álbum del eclipse, entre 2003-2015 (1989-2016) que propone una nueva perspectiva respecto del coleccionismo clásico predominante en los catálogos editoriales (Garone Gravier, 2020), de allí la idea que se propone de “descolección” (Valdivia, 2019): el único criterio de agrupamiento es el género, que también representa, a finales de los 90 y principios de los 2000, un horizonte poco explorado en nuestro país.

Los Libros - álbum del Eclipse publicados sumaron 61 títulos, incluyendo la serie Pequeños del Eclipse. La mirada panóptica de la colección permite

¹⁹ Estas ideas provienen de una investigación inicial sobre la historización del campo de la LAPN (Valdivia y Cañón, 2022).

observar la singularidad de cada ejemplar y nos advierte de las rupturas respecto de los formatos, las apuestas en torno a la edición, las posibilidades del género: irrupciones que dan lugar a la *descolección*. Una propuesta que se inscribe en un marco de nuevas emergencias culturales, donde la literatura para niños se entreteje con otros discursos artísticos trascendiendo lo literario, trasmutando tanto los objetos como los circuitos de difusión y circulación (Blake, 2021).

Es preciso realizar algunas consideraciones respecto de las operaciones materiales que atraviesan el corpus y que condicionan la recepción de las obras. Resulta ineludible destacar la variedad de formatos presentes en esta descolección y observar cómo se va más allá de los estándares tradicionales cuadrado, de bolsillo y rectangular, proponiendo, en términos de Blake, una *trasmaterialidad*:

(...) Devenido como territorio artístico desde el año 2000 se multiplicaron soportes que aumentaron potencialidades metafóricas en los libros objeto, los libros animados, los libros con adiciones, los libros álbum que hacen que leer sea poner en movimiento lo literario en el más allá del libro tradicional.

(...)

En el arte contemporáneo se acrecientan las relaciones productivas de la composición de los soportes que se vinculan con imaginarios tecnológicos. Por lo tanto, las transfiguraciones en los cuerpos portantes de lo literario son otro modo en el que el arte subvierte lo convencional y muestra nuevas aristas como declaración política de lo insuficiente y espacialmente, encorsetado. (2021: 34)

En este sentido, destacamos tres casos donde la apuesta artística implica poner el cuerpo y generan en el acto de leer una apuesta performativa. En primer lugar, la obra del mismo Istvansch *Detrás de él estaba su nariz*, un libro objeto que ni siquiera posee las partes del libro tal y como se conciben tradicionalmente, sino que se trata de siete tiras escritas, ilustradas y caladas de manera tal de armar cintas de Moebius cuyas historias circulares pueden leerse comenzando por cualquier parte y continuar, siguiendo el diseño, indefinidamente. Aludiendo en su estuche al *Cuento de la buena pipa*, en este objeto artístico Istvasch “Duplica



la metáfora de la sorpresa, el extrañamiento, el descubrimiento, el enigma, el humor, el juego” (Blake, 2021: 29).

Por otro lado, es interesante detenernos en el libro *Los piojemas del piojo Peddy*, de David Wapner y Roberto Cubillas. Este pequeño objeto entra en la palma de una mano y viene acompañado de una



lupa, pues el “escritor”, como indica su título, es un piojo y, por lo tanto, escribe en tamaño acorde a su condición. Lo pequeño es reivindicado, el piojo tiene voz y esa voz es poética: “El piojo Peddy Mc Coullogh ha creado los poemas más pequeños que se conozcan. (...) Lo notable es que este minúsculo ser se propuso que su poesía pudiese ser leída por seres humanos” (s/n). Como en el caso paradigmático de



La hormiga que canta, de Laura Devetach y Juan Lima, se imbrican poesía, diseño e ilustración para dar lugar a libros álbum que devienen objetos poéticos y estéticos que desarticulan modos preestablecidos de edición y circulación. En ambos casos, tanto el uso de la doble página como de lo caligramático configuran modos de leer particulares que determinan ritmos de lectura y un *continuum* físico que también son parte del efecto estético que se propone (Díaz, 2007).

Hablar de desarrollo de colecciones en la biblioteca es problematizar la conformación del acervo que pondremos a disposición de los lectores. Subyacen, nuevamente, posicionamientos éticos, políticos, estéticos que provienen de las necesidades que pensamos que tendrán nuestros usuarios (Orera y Orera en Hernández Pacheco, 2017) y también de nuestros saberes y enciclopedias lectoras y sensibles. Si como dice Benjamin, cada objeto es una enciclopedia de su dueño, podemos pensar que cada colección es una enciclopedia de su bibliotecario. En este sentido, la idea de descolección editorial, como aquella que promueve modos de leer disruptivos, cuyas propuestas se vinculan al desafío y al asombro (Carranza, 2020) es un interesante punto de partida para animarse

también a pensar en la descolección en la biblioteca como aquel fondo que pone a disposición objetos culturales diversos y exigentes que hablen de nuestra intención de ampliar mundos y democratizar la conformación de territorios sensibles. Es pensar en el acervo como un modo de garantizar el derecho al acceso a bienes simbólicos que nos alimenten la capacidad metafórica, como invita María Emilia López, que habiliten experiencias, que dejen huella (2019).

Representaciones sociales: niños y mujeres, desde los márgenes al centro

Dentro de la selección en el marco de la biblioteca o el aula, además de pensar en la materialidad, podríamos seguir un recorrido por temas que, muchas veces, nos interpelan. En este caso, compartimos una breve selección de algunos libros en torno a la figura de la mujer, una problemática abordada de múltiples formas durante los últimos años.

Niños, niñas y mujeres, en tanto constructos sociales, comparten la condición de haber mutado en su representación a lo largo del tiempo, según las condiciones históricas de cada contexto y los movimientos sociales dominantes en cada sociedad. Cada colectivo, cada época tiene su imagen de infancia, sus ideas y expectativas alrededor de ella y del deber ser/hacer en torno a ésta. Si bien desde el siglo XVIII se viene consolidando el concepto de infancia, vacilando constantemente entre el tutelaje y la vigilancia, es en el siglo XX cuando se convierte en un objeto de estudio cada vez más atrapante. Algo similar sucede respecto de la mujer y los roles sociales que se le asignan: lo que se espera de ellas y lo que no les está permitido. Marc Soriano (2010) pone en evidencia la dimensión histórica de los problemas de la infancia al realizar un análisis que abarca desde las representaciones de los niños que realizaron las primeras civilizaciones hasta una mirada más actual en la cultura occidental, atravesada directamente por el mercado. En el recorrido aparecen cuestiones de cuidado, en tanto preservación de la especie, lo familiar, las formas de diferenciación respecto de los adultos, la institucionalización del aprendizaje, las producciones para niños y la protección colectiva manifiesta en los Derechos del Niño.

La infancia pasa del margen al centro, paulatinamente y acorde a diversas cuestiones de orden sociológico, psicológico y pedagógico que el hombre va descubriendo y desarrollando. Entonces, pasa de ser una “etapa inevitable y molesta” (Soriano), a convertirse en objeto de estudio de diversas disciplinas y, además, segmento de mercado cautivo. La constante problematización de estas representaciones ha dado paso a pensar en discursos para los niños en lugar de discursos sobre ellos (Stapich, Troglia, 2013).

Sin embargo, paralelamente a la emergencia constante de objetos artísticos desafiantes y transgresores que consideran al niño un sujeto crítico, hábil y capaz, constructor de su propia subjetividad, inundan el mercado productos que responden a estereotipos que reproducen modelos idealizados, destinados a niños en tanto consumidores. Esta situación vuelve a poner de relevancia la cuestión de las clases, puesto que quedan por fuera de este modelo quienes quedan al margen del consumo, fuera de los espacios sociales habilitados para ello, aquéllos que ven coartada la

Sin embargo, paralelamente a la emergencia constante de objetos artísticos desafiantes y transgresores que consideran al niño un sujeto crítico, hábil y capaz, constructor de su propia subjetividad, inundan el mercado productos que responden a estereotipos que reproducen modelos idealizados, destinados a niños en tanto consumidores

posibilidad de acceso a determinados bienes culturales, sino que también quedan fuera del mercado y, por eso, son invisibilizados por éste. Se podría pensar en la metáfora de la criatura y su creador, en donde la primera se ve sujeta a los intereses del segundo, configurando sus quehaceres, sus gustos y su forma de observar el mundo que lo rodea, ya que todos, en tanto sujetos sociales e históricos, estamos atravesados por el lenguaje, y los discursos dominantes serán parte constitutiva de cada uno, en un desplazamiento entre zonas de poder y exclusión.

Esta configuración de la infancia, como se dijo, es cambiante; vemos que históricamente los adultos han generado diversos mecanismos de colonización sobre los niños tanto para domesticarlos como para someterlos (Díaz Rönner,

2011). La literatura para niños, al igual que otros lenguajes artísticos como el cine y los productos del mercado que se generan a partir de los modelos propuestos desde las pantallas, permiten desentrañar esos mecanismos. Dice Graciela Montes respecto de la literatura para niños:

una literatura fundada en una situación comunicativa tan despareja -el discurso que un adulto le dirige a un niño, lo que alguien que "ya creció" y "sabe más" le dice a alguien que "está creciendo" y "sabe menos"- no puede dejar de ser sensible a ese desnivel. Es una disparidad que tiene que dejar huellas. Pero ¿cuáles son las huellas que deja? ¿Y quién es el que deja marcas, el niño al que el texto busca como lector, o más bien el adulto en el que se originó el mensaje? En realidad, basta seguir mirando para darse cuenta de que 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. (1999: 18)

Además de pensar en la posible representación de infancia que se configura actualmente en nuestro contexto, sería relevante atender a las representaciones que se difunden entre los niños, como dispositivos capaces de configurar su mirada sobre la realidad que lo rodea: ¿cómo mira lo cotidiano? ¿Qué es visible a sus ojos? Lo que es visible, ¿de qué manera se representa? Por ejemplo, además de todos los objetos culturales que sean propios de su edad, se puede pensar qué imágenes de género construye y a partir de qué condicionamientos, porque, como se mencionó, en ese estar sujetos del mundo adulto se construirán sus modos de representar, sus modos de mirar y decir.

En adelante, se analizarán dispositivos destinados a la infancia en donde el modelo de "lo femenino" presenta, por un lado, la reproducción de estereotipos idealizados y, por otro, modelos transgresores que desafían dichas representaciones. Particularmente, se verán casos de la literatura infantil, textos que parodian ciertas imágenes de la mujer o que las reconstruyen en nuevas miradas para nuevas infancias.

De la tradición oral, Perrault, los hermanos Grimm y

Andersen a Disney

“La princesa era feliz, como digo. Completamente feliz, como suele suceder en los cuentos.” (Andruetto, 2010), así, felizmente, comienza *La durmiente*, un libro editorialmente catalogado para niños²⁰. Este “como en los cuentos” nos recuerda a una representación particular presente en ciertas relecturas de los cuentos de hadas que realiza la industria del cine, por ejemplo, en buena parte del siglo XX. Si tuviéramos que trazar un vínculo entre los personajes femeninos denominados “Princesas Disney” podríamos encontrar algunas características coadyuvantes: todas ellas poseen lo que dice ser belleza, bondad, alegría, amor y, aunque se demore hasta el final, felicidad. Todos los personajes que las rodean, generalmente haciendo un contrapunto, las admiran, aún desde la envidia. Cuentos como “La sirenita”, “Blancanieves”, “La bella durmiente del bosque”, “La Cenicienta”, entre otros, han sido recuperados por la primera época de Disney, hasta entrados los ’90. Pero la recuperación, no casualmente, se ha permitido ciertos cambios en los relatos de Andersen y en las recopilaciones de Perrault y, especialmente, los Hnos. Grimm que han llevado a diseñar un ideal de lo femenino particular, una mujer sumisa, occidental, que responde a ciertos criterios de lo bueno y lo correcto para la sociedad americana de ese contexto. Así, canciones, juguetes, vestimenta, objetos de decoración, cumpleaños temáticos, parques de atracción y hasta libros dedicados a estos personajes han circulado y lo siguen haciendo entre ciertas infancias.

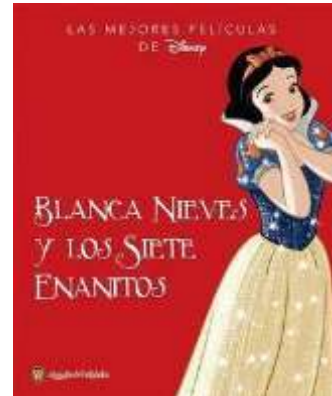
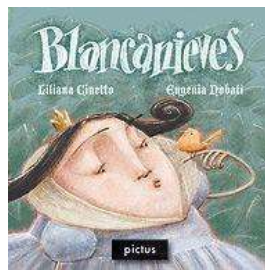
Lluch reconoce en estas apropiaciones de Disney un proceso de empobrecimiento de la cultura oral de los cuentos de hadas, “mientras muchos adultos dedicados a la enseñanza lo rehusaban, los niños lo han aceptado hasta el punto que ha conformado una parte importante de su imaginario” (2006).

Lo crucial es el rol que cumplimos los adultos como mediadores entre el niño y estas representaciones de lo femenino: ¿qué espacios de circulación se habilitan para estas princesas? ¿Cómo enseñar a leerlas, en el sentido amplio del

²⁰ Posteriormente, en la colección loqueleo de Santillana, la reedición quita las marcas paratextuales que lo catalogaban como un libro para primeros lectores.

término? Para que el niño se convierta en un sujeto crítico, que observe de reojo ciertos estereotipos contruidos para su consumo, es esencial que se ponga en jaque esa imagen de mujer y se habiliten nuevos espacios de discurso.

Aquí, un ejemplo de tres ediciones distintas del cuento Blancanieves, donde ya desde la tapa podemos ver tres representaciones disímiles en torno al personaje principal:



Dentro del campo editorial, muchas han sido las ediciones que, sin un autor que las firme, podemos encontrar en distintos espacios dedicados al libro. Estos textos distan de poder considerarse literarios o con propuestas estéticas desafiantes, simplemente reproducen la historia de un personaje con un objetivo central como el de la comercialización. Tal como señala Chartier, “el libro apunta siempre a instaurar un orden” (1994, p. 20), delimitando los usos, las formas de consumo, las apropiaciones posibles. Por eso, es relevante discutir qué tipo de orden han establecido estos personajes, de qué manera han servido para configurar representaciones, seguramente muy difíciles de modificar.

Cuidado, mujeres sueltas

Muchas son las relecturas de los clásicos del género maravilloso que recuperan personajes como los mencionados antes, colecciones y hasta editoriales que responden a un cambio en ciertas representaciones de infancia y de género. Al respecto, son valiosas las observaciones de Ana Garralón (2018), quien mira críticamente ciertas modas que instauran lecturas “políticamente

correctas” y que, como mediadores, deberíamos no desatender. De la mano de las intrusiones de Díaz Rönner (2001), resurgen en la literatura para niños variables externas como ciertos ideales en torno a la representación de la mujer como rebelde, guerrera, independiente, valiente. Y la cuestión no tiene que ver con problematizar esos ideales sino con el valor estético-literario de los libros que los tienen como lema: ¿el tema es el tema? (Stapich, 2019)

Dos propuestas conocidas y que logran conjugar los desafíos estético-literarios con nuevas representaciones son *La bella Griselda*, de Isol, y *La durmiente* de Andruetto e Istvansch:



Isol, autora e ilustradora argentina que fue premiada con el Astrid Lindgren en 2013, se caracteriza por la constante provocación y transgresión de las convenciones en sus obras, donde los personajes buscan la mirada cómplice del lector haciendo uso económico pero directo del lenguaje y proponiendo una estética propia que no responde a mandatos del mercado ni de las grandes industrias: infancias y familias que rompen estereotipos e ilustraciones que también lo hacen.

La bella Griselda (2010) remite desde su título a *La bella durmiente* y, en efecto, se trata de un texto que utiliza la estructura del cuento tradicional de palacio; así, la intertextualidad (Genette, 1989) se convierte en elemento constitutivo. Si bien el relato se plantea desde lo conocido (el universo de lo bello, príncipes, princesas, bailes reales, entre otros elementos), en esta relectura se subvierten los roles: no está la atención puesta en un príncipe

codiciado por todas las doncellas, sino que el argumento gira en torno de Griselda, la bella, por quien nobles y caballeros “pierden la cabeza”.

El relato comienza diciendo que “La princesa Griselda era tan hermosa que hacía perder la cabeza a cualquiera” (Isol, s/n), a sabiendas de que esta expresión será leída en clave metafórica; pero inmediatamente después aclara “Y no es sólo un decir. En los bailes de la corte, con sólo verla, las cabezas de los caballeros y príncipes se iban rodando tras ella, suspirando de amor” (s/n). El comienzo ya instala un pacto entre el narrador y el lector, quien comprende que el relato está en clave de absurdo. Las situaciones que se suceden tienen bastante de disparate: la princesa comienza a coleccionar cabezas, clasificadas por región de origen o color de pelo; para tener compañía invite al príncipe más cegatón de la comarca. A esto se suma el juego lingüístico que instala mediante el empleo de términos del campo semántico de las cabezas. Declara, por ejemplo, “Los reinos se iban quedando acéfalos” (s/n).

La bella protagonista de esta historia es, al mismo tiempo, la villana: “Lo cierto es que en vez de amarla, todos le temían. La bella Griselda era letal, peligrosa... ¡atraía desastres!” (s/n), no sólo no siente ningún tipo de culpa o remordimiento por lo que ocasiona su belleza, sino que se alegra de que su hermosura se comente en todo el reino, lo que queda manifiesto con otro guiño intertextual en la escena que la muestra mirándose orgullosamente en el espejo, elemento que remite a otro cuento de princesas: Blancanieves.

Si bien esta historia propone un modelo de princesa que comparte rasgos femeninos presentes en los relatos tradicionales, lo hace desde la parodia, lo que da por resultado una fuerte crítica hacia estos modelos. Esto queda de manifiesto, al incorporar entre los elementos épicos, algunos objetos anacrónicos que denotan la atemporalidad de Griselda.

En medio de esa atmósfera palaciega, Isol hace ciertos guiños al lector, dotando a la protagonista de algunas actitudes y prácticas propias de las divas del siglo XXI, como la imagen de Griselda sentada en su palco viendo el combate de caballeros con su perrito caniche en la falda o cuando se enuncian las prácticas que realiza para sostener su belleza: “Baños con agua de manantial helada todas las mañanas. Jugos de frutas ácidas traídas de Tasmania. Extracción

de cualquier pelo plebeyo. Una hora al día de vocalización en tres escalas. Estiramientos y equilibrio en zapatitos de cristal”. (Pérez, Valdivia, 2013, p. 96).

De esta manera, la contradicción está presente en todo el relato. Desde el argumento, como ya se mencionó, la propuesta de una belleza tan arrolladora que descabeza literalmente a quienes se atreven a admirarla. Desde lo plástico, por un lado, se presenta una paleta de colores acotada que no es inocente a la generación de significados ya que se contrapone, por ejemplo, a las paletas de colores plenos utilizadas por Disney en las películas mencionadas; por otro, la estética característica de esta artista utiliza trazos abiertos y fuera de registro como marca propia, pero también como recurso que le abre el juego al lector: sus personajes no están “encerrados” en los trazos, sino que son permeables.

Además de los estereotipos de lo bello, la maternidad también aparece como coyuntural en la historia. Griselda, pese a no poder convivir con casi ningún hombre, logra ser mamá tras conocer al mencionado “príncipe muy cegatón” que poco durará a su lado. Es decir que ser bella o madre no parece depender de los hombres, de sus discursos ni permanencias, ya que todo el que se acerca desaparece y se convierte en un objeto de colección: el cuerpo del hombre será aquí el que se diseccione, se exponga y se destruya/reconstruya desde las manos de esta particular mujer.

Luego de ese nacimiento del que poco pareció participar el príncipe, inesperadamente, madre e hija comparten en un punto el poder de descabezar, pero, en este caso, se produce un cambio de registro: “A los nueve meses, la princesita tuvo una hijita muy parecida a ella. -¡Qué hermosa!- exclamó. Y ese fue el día en que Griselda perdió la cabeza” (s/n). Sin embargo, la belleza de ambas provoca emociones opuestas; a la niña todos la querían conocer y jugar con ella, no huían descabezados, sino que la convivencia era posible, sólo su madre muere al instante. Seguramente, este cambio dé cuenta de otra nueva representación de lo femenino.

La bella Griselda irrumpió en la literatura para niños como una invitación que critica fuertemente los estereotipos, las conductas sociales en torno a la belleza y las relaciones entre hombres y mujeres, pero lo hace desde el absurdo, confiando en un lector que agudice sus sentidos, que construya significados activamente relacionando discursos y que posea una disposición estética que le

permita disfrutar diversas propuestas artísticas porque puede leer el revés de la trama. Destronar esta representación de la mujer como lo bello produce un quiebre en la mirada de un niño acorralado (Montes, 1999), que debe trasladarse de lo canónico a miradas en las que ser mujer no dependa de los personajes masculinos.

Siguiendo un posible itinerario de princesas presentes en los cuentos de hadas, encontramos *La durmiente*, del par artístico Andruetto/Istvansch. La primera edición de Alfaguara, de 2010, a nivel paratextual, además del título que establece el mismo diálogo intertextual que *La bella Griselda*, contaba con una sugerencia editorial: “Desde 6 años”. Pero, esta lectura, que editorialmente parece cercarse en la niñez, se amplía apenas descubiertas las primeras páginas. En esta versión de la “Bella durmiente” habrá una princesa rica, pero no un príncipe azul y, por lo tanto, tampoco existirán besos que despiertan, sino revoluciones que lo hacen por medio del sonido del pueblo (“trompetas. Y tambores. Y arcabuces. Y cañones”. Andruetto, 2010, p. 30).

El recorte editorial realizado en la primera edición da cuenta, a su vez, de determinada representación de lo femenino en vínculo con los cuentos de hadas que tiende a asociarlo con la niñez; el mercado parece necesitar servirse de eso. Respecto al canon, Andruetto, en *Hacia una literatura sin adjetivos* (2009), retomando a Juan José Saer, presenta una literatura capaz de independizarse de ciertas caracterizaciones que le son externas, como por ejemplo las de “infantil” o “juvenil”. Éstas, si bien pueden resultar útiles en ocasiones, en otras, suelen funcionar como barreras que dificultan una circulación libre de los chicos en la lectura, ya que ellos se convierten en censores que valoran de acuerdo a dichos parámetros ajenos al relato.

Además, este libro álbum es atravesado por imágenes de Istvansch que incorporan pinturas de Velázquez, Murillo, Delacroix, fotografías y artículos de revistas bajo títulos como “Máscaras de belleza”, “Alegría y color en los repasadores” Es decir, que Bella ya no parece ser la del cuento tal vez conocido por los lectores, sino una nueva, alguien que da cuenta del hambre de un pueblo, de las injusticias sociales, porque “No fue como dicen los cuentos.” (16). Una vez más, la relectura que propone este cuento se presenta como un movimiento capaz de reactualizar sentidos. ¿Por qué leer una historia maravillosa? ¿Cómo la

han leído la autora y el ilustrador? ¿Es posible volver a contar y, al mismo tiempo, volver a leer?

Además, y estableciendo un nuevo vínculo con Isol, aquí también se presenta una escena de nacimiento. Pero no es ella madre sino hija, una que duerme “en una cuna de oro con ribetes de plata.” En ese dormir de la realeza se observan pinturas, fotografías de niños y madres al parecer felices, representados en un abrazo y una sonrisa que parece dar cuenta de un momento grato. Además, no dejan de acompañar esas alusiones al deber ser / deber hacer de la mujer: “Forma de sujetar el primer pañal. El pañal que está en contacto directo con el cuerpo debe ser el más finito, preferentemente de gasa doble o triple. Si tiene forma triangular conviene doblarlo de otra manera para proteger al bebé como indican los dibujos.” En esos dibujos, el bebé observa cómo pliegan un pañal de tela; si bien no se observan manos, es probable que estuviera destinado a una mujer. Esta otra imagen de lo femenino no parece trabajar más que en su casa y sólo en los cuidados de su hijo; además, no se ve piojo cerca, como en el caso de la pintura de Murillo, sino solamente plata y sonrisa.

De esta manera, en este libro álbum, se observa un contrapunto con otras mujeres que han circulado en ciertas representaciones como las de las revistas femeninas de los años ´50 y el cine, por ejemplo. “Vive emancipada, pero... ¿es feliz?”; “A la lima y al limón / que no tiene quien la quiera... / a la lima y al limón / te vas a quedar soltera...”; “Alegría y color en los repasadores”, “El dormitorio de la jovencita”, entre otras frases que resuenan en las imágenes. Claramente, la imagen de la durmiente que se cubre los ojos en la tapa del libro da cuenta de qué ideología se sigue; parece ser una oportunidad de revisar críticamente esas imágenes de lo femenino, aún presentes actualmente en torno a lo bello. Aquí, justamente, lo revolucionario no será preocuparse por una buena máscara de belleza (especial para purificar la epidermis) sino cerrar los ojos ante eso, dejar cierto concepto de alegría de lado, y abrirlos por el pueblo.

La escuela, un espacio de legitimación

La escuela, cuando se habla de niñez, es uno de los principales agentes que configuran el consumo y la circulación de dispositivos en vínculo con lo infantil.

Es decir, que analizar qué discursos en torno a las representaciones de lo femenino en la literatura se privilegian desde las políticas educativas y desde las aulas sería esencial para dar cuenta, a su vez, qué imagen de niño se intenta construir.

Revisitar la literatura para niños, niñas y jóvenes es una tarea que implica cierta mirada hacia las infancias, evidencia la relación asimétrica entre niños y adultos, pretende una revisión de los protocolos de lectura que exhiben los discursos y de la postura política que adoptan los múltiples agentes que intervienen en un proceso que no fue ni es lineal y unívoco. Los adultos que leen, escriben, ilustran, seleccionan o editan libros para niños y niñas manifiestan diversas representaciones sobre lo que es la literatura en general y la infantil en particular, así como diferentes imágenes de la infancia que evidencian, a lo largo de la historia, las tensiones que se producen en estas relaciones de poder. (Cañón, 2016: 6)

La provisión de libros del estado

“sueño con el olor de un país florecido para mí”

María Elena Walsh, “Canción del jardinero

Resulta posible pensar la política de la literatura “como tal”, su modo de intervención en el recorte de los objetos que forman el mundo común, de los sujetos que lo pueblan, y de los poderes que estos tienen de verlo, de nombrarlo y de actuar sobre él.

J. Rancière

Desde hace unos años, el Estado toma la decisión política de cumplir con la Ley de Educación N° 26.206 (Art. 91) y poblar las escuelas de libros (no sólo de literatura). Se envían millones de libros a las escuelas a partir del año 2004: editados por el Estado o adquiridos directamente a las editoriales, lo que impacta fuertemente en las economías culturales; destinados a la Biblioteca

Escolar, a la biblioteca del aula o a cada niño de la escuela pública para que construya en el hogar su biblioteca personal, a partir de una selección rigurosa, federal y con la intención, en primer lugar, de que los lectores tengan acceso, o sea se restituya el derecho de acceder a los bienes culturales en la escuela (Petit, 2006). Desde el año 2004 y hasta el 2015, el Estado, cumpliendo la Ley inicia un proceso de distribución de diversos objetos culturales, primordialmente libros, que a la fecha se cuentan en millones, en todos los niveles de la educación pública, política que se reestablece en el año 2021, en el marco de la pandemia.

En el marco de una política integral de Estado en torno al libro y los lectores -en contraposición a la realización de acciones aisladas-, Eliana Yunes (2013) refuerza la idea de la importancia social y política de democratizar el acceso a la cultura escrita considerando la promoción de la lectura como la promoción “de un sujeto histórico, valorando sus memorias e intersubjetividad, su condición social y afectiva, la creación estética y el modo de proceder ético, su humanización y la ciudadanía” (p. 135).

Hace décadas que en el contexto global grandes grupos empresariales han ido subsumiendo a los diversos sellos editoriales nacidos originalmente como proyectos culturales, y como tales caracterizados por la composición de sus catálogos, priorizando leyes del mercado. Si bien es cierto que en los ´90, nuestro país queda inserto en este conglomerado comercial dejando prácticamente anulada la existencia de editoriales nacionales y/o independientes (de Diego, 2007), a partir de 2001 se observa que el sector editorial especializado en niños y jóvenes se revitaliza y ofrece -de manera creciente- gran diversidad de géneros, autores y temas (Tosi, 2019). Los libros en general y los libros para niños -en particular-, muchos de ellos con altos costos de publicación debido a los formatos y las decisiones estéticas de sus creadores, se convirtieron en un bien de consumo poco accesible, casi en un bien de lujo.

En la política socioeducativa que distribuyó libros masivamente, el Estado, además de materializar la democratización del derecho a la educación y a los bienes culturales, asume un rol sumamente significativo en el campo editorial, ya de por sí complejo por las interacciones entre capital simbólico, social y económico, que se libran en torno al libro, al hacer compras millonarias de libros,

autores y editoriales muy diversas. Para pensar en estas tensiones retomamos los términos de Bourdieu:

el libro, objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación, el editor es también un personaje doble, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda del beneficio. (1999: 242)

La colección en la escuela

todo coleccionista necesita un inventario. Las cosas que se esfuerza en reunir pueden volver a dispersarse algún día, vendidas o saqueadas, sin dejar rastro y los conocimientos que impulsaban a su dueño [...] Sólo en su catálogo, la colección sobrevive a su propio naufragio
Irene Vallejo

Hace unos años se vienen analizando en distintos proyectos de investigación del país estas políticas de lectura, en particular, en el año 2015 se analizaron diversos dispositivos y en particular las colecciones para el Bicentenario. Como se sabe la literatura, las colecciones y antologías que se publicaron en torno al Centenario de la Patria en Argentina tuvieron como propósitos pedagogizarla, coleccionar para legitimar a los escritores dignos de ser recordados y por lo tanto canonizados, a través de historias de la literatura y de antologías elaboradas por los intelectuales de la época. Coleccionar los textos que debían preservarse, mostrarse y escolarizarse, cuyos protocolos de lectura supusieron la formación humanista y lingüística y que, por ello, anclados en el paradigma de la literatura como modelo supremo de la lengua, formarían a los lectores de la Nación, fueron los propósitos que guiaron incluso hasta los trabajos más monumentales (Cucuzza, 2007; Bombini, 2004). Si en ese caso, los intelectuales a través de diversas operaciones de recolección y selección coleccionan para publicar y formar a los lectores del mañana, sin temor a usufructuar la literatura con fines alejados de la lectura estética, no lo es en los dispositivos de lectura que se diseñan y distribuyen por parte del Estado Nacional en los últimos años, elaborados por diversos especialistas, por ejemplo, (escritores, pedagogos,

profesionales de los planes de lectura a nivel provincial o nacional, etc.) para el reciente Bicentenario.²¹ No sólo pasaron cien años y mucha agua debajo del puente, no sólo los procesos sociales modificaron las representaciones acerca de las infancias y de la literatura para niños y jóvenes, además, ello discute con el espacio que el mercado editorial ocupó paulatinamente en la educación lectora de los ciudadanos, y que los manuales escolares han ocupado, especialmente, desde la década del noventa (Tosi, 2012).

Durante el año 2010, el Estado como selector y editor de lecturas, distribuye la colección El libro de lectura del Bicentenario, formada por cinco tomos dirigidos al Nivel Inicial, a la Educación Primaria (I-II) – para dotar las Bibliotecas Escolares- y a la Educación Secundaria (I-II) – con el fin de que cada estudiante se lleve un tomo y continúe conformando su biblioteca personal.²² Primeramente, solicita su elaboración a la Fundación Mempo Giardinelli²³ que ya había comenzado a participar de esta decisión mucho tiempo antes, cuando se reflotan las políticas de lectura y se comienza a cumplir con todo vigor la Ley de aprovisionamiento. Los textos son seleccionados por María Rosa Lojo, Guillermo Martínez, Perla Suez, Angélica Gorodischer, Pablo de Santis, Ana María Shua, Graciela Bialek y Margarita Eggers Lan (coordinadora del Plan Nacional de Lectura en ese momento), junto con Giardinelli. Los agentes que están en medio, los "reescritores" son aquellos que producen reseñas, artículos, antologías, biografías - sobre todo de divulgación para el "lector no profesional" - como también compilaciones o historias literarias; son los que traducen, diseñan colecciones, editan... Estos reescritores operan a la hora de diseñar una antología; en su labor conjugan, por lo tanto, no sólo factores literarios o

²¹ Para leer más sobre este caso, se puede retomar su lectura en Cañón, 2015, Hermida y otras, 2016, y Allori y Valdivia, 2019.

²² Los más de 90 millones de libros distribuidos y los 88 millones de pequeños ejemplares editados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Plan Nacional de Lectura en estos años, que garantizan la igualdad de oportunidades para los alumnos de las escuelas de las veinticuatro jurisdicciones educativas sin distinciones, se constituyen en un claro valor democrático y de inclusión del sistema educativo (Redondo, 2015, p. 12).

²³ Mempo Giardinelli crea y dirige una fundación desde 1986 a cuyo amparo se abrieron algunas bibliotecas en el Nordeste Argentino. En la Ciudad de Resistencia –Chaco, Argentina-, en 1996, un grupo de voluntarios acompañó al escritor en la organización del *Ier. Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura*, evento que se consolidó y fructificó en numerosos logros sociales relacionados con la cultura y especialmente con “el derecho a leer”. <http://www.fundamgiardinelli.org/historia.html>

académicos sino, además, políticos, editoriales, criterios de selección y de armado.

El hecho de que sea el Estado el agente editor y distribuidor de estas antologías, en particular, imprime un sesgo diferencial – respecto de los dispositivos del Centenario que se editan y publican en forma particular/comercial- y determinante en esta operación que es así simultáneamente cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso, en principio, a un altísimo porcentaje de lectores y confirma el rol de la tarea educativa como igualitaria y democratizadora. En este sentido, el grado de accesibilidad y la disponibilidad de los libros es otra faceta en la que Chartier (1993) sostiene que hay que detenerse y en el caso que nos ocupa esto es un factor nodal. Si la literatura hace política en tanto práctica, y la política, en el sentido que Rancière le asigna a este concepto, necesariamente tracciona en el “reparto de lo sensible” (2011, p. 16), ambos conceptos habilitan a su vez esta posibilidad histórica de que el discurso literario se distribuya a los lectores infantiles de 2010.

Por otra parte, el prólogo escrito por Mempo Giardinelli para los cinco tomos de *El libro de lectura del Bicentenario* enuncia su propósito más puntual de formar lectores libres y competentes:

De entre centenares de autores y textos de nuestra vasta literatura, de todas las provincias y regiones, escogimos estas lecturas que – estamos convencidos- abrirán nuevas posibilidades críticas a los lectores, estimularán su imaginación y les brindarán la libertad que da la lectura como espacio único de inclusión, expansión y placer (p. 9).

Lejos de convertirse en una intervención didáctica tradicional, la entrega de estos libros se transforma, entonces, en una ocasión para que cada lector se apropie de la diversidad de textos literarios argentinos que fueron seleccionados para crear, abrir y promover un espacio literario en la vida de los lectores. El texto entregado a cada niño lleva en su discurso indicativo estas premisas: *leer para imaginar, leer para criticar, para ser libres*. La definición desescolarizada del acto de leer, aunque son libros que se entregan en la escuela, puesto que se aprovecha la oportunidad única que los ciudadanos lectores atraviesan: su escolarización, define una práctica social y cultural ya que los niños y las niñas

llevarán este libro a sus hogares o tendrán libre acceso en la Biblioteca Escolar. En las Palabras de inicio, el Ministro de Educación en funciones, Alberto Sileoni (2010), define una decisión política que apela a lo diverso y por tanto federal:

Es nuestra forma de celebrar la Patria: poner en manos de los jóvenes argentinos los textos literarios de nuestros autores, nuestras voces; palabras que vienen de los distintos puntos de nuestra Nación para los diversos estilos culturales de nuevas lectoras y nuevos lectores. Queremos para ellos una fiesta con libros, textos, relatos, literatura, arte... una celebración de la palabra (p. 7).

Celebración, fiesta, alegría son palabras que circulan en el discurso paratextual, reiterado exactamente igual en los cinco tomos, firmado por las autoridades vigentes al 2010: la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández, el Ministro de Educación ya citado y Mempo Giardinelli como representante no sólo de la literatura argentina sino como bastión de las luchas por los derechos a la lectura, el acceso y la distribución equitativa de bienes culturales. Los firmantes autorizados prologan y alientan desde el campo político primordialmente la decisión de “coleccionar”, publicar y distribuir, pero también en estos paratextos desarrollan y legitiman cierta concepción de infancia, de la lectura, de la literatura y los lectores en la escuela autorizando así ciertos protocolos para los lectores en formación del Bicentenario.

En este caso, los “reescritores” son autores de literatura argentina que ceden su trabajo en pos de un proyecto. Son antologías ilustradas de cuentos, poemas, microficciones y algún fragmento que dan cuenta de “la mejor literatura argentina”, con motivo del Bicentenario de la Revolución de mayo de 1810, cuyos paratextos proponen todos por igual cierta concepción de la lectura desescolarizada y fuente de derechos para acceder a la cultura y a la vida ciudadana y de la literatura basada en la diversidad y en la calidad estética – que en el caso de la LPN (Literatura para Niños) constituye un debate que no cesa.²⁴

En general, las colecciones de libros de literatura para niños, niñas y jóvenes que han llegado a las escuelas (2003-2015; 2021)²⁵ han sido organizadas de

²⁴ La enorme producción que caracteriza al campo de la LPN exige una constante revisión de los parámetros estéticos de las ficciones que se le ofrecen a las infancias, como lo indica la numerosa bibliografía al respecto: María Adelia Díaz Rönnner (2011), Teresa Colomer (2005), Marcela Carranza (2007), Mila Cañón y Elena Stapich (2013).

²⁵ Las escuelas y bibliotecas escolares han sido dotadas con cantidades importantes de materiales, entre ellos, millones de libros (2003-2015). Como, por ejemplo, las colecciones

diversas maneras. Por otra parte, la colección en forma de envío para todos los niveles educativos 2021 no se encargó de diseñar y publicar libros, sino que, luego de un proceso de selección federal del cual participaron especialistas de todo el país, hizo acuerdos con múltiples editoriales y adquirió los ejemplares necesarios, que llegaron a las bibliotecas escolares. Tal como señala Chartier, “el libro apunta siempre a instaurar un orden” (1994: 20), delimitando los usos, las formas de consumo y las apropiaciones posibles. En esta ocasión, cumpliendo la ley de aprovisionamiento de libros, el Estado elige y se distribuyen los mismos soportes que circulan en el espacio social en las escuelas del país. La colección 2021 permite que los receptores interactúen con diversidad de formatos y propuestas estéticas y promueve por tanto diversos modos de leer. Se establece una relación entre Estado, textos escolares, lectores y, por supuesto, mediadores de lectura, que pone en juego relaciones del orden epistemológico, moral, estético, didáctico y pedagógico (Narodowski, 2006: 13).

La lectura y el análisis de la colección 2021, permite también diseñar múltiples prácticas y estrategias una vez que se la conoce, interroga, analiza y disfruta, por supuesto. La colección apuesta a la diversidad y a la complejidad. Diversidad de autores, escritores e ilustradores, – argentinos y extranjeros: Liliana Bodoc, Pablo Bernasconi, Istvansch, María Teresa Andruetto, Cecilia Pisos, Florencia Gattari pero también Tove Jansson, Fabio Morábito, Clarice Lispector -, elegidos y distribuidos por regiones en el país; de editoriales bien distintas, géneros complejos y lectores imaginados en los protocolos de lectura que se proponen.

Leer x leer, Leer la Argentina, Antologías del Bicentenario, Colección Polidoro, Crecer en poesía; envíos a las BE de todos los niveles educativos; *Colecciones de aula* para el Nivel Inicial y Primario, entre otros. Muchos de estos materiales se han subido a la web y han sido reorganizados con diversos criterios.

Finalmente, hoy hay en todos los niveles educativos muchos libros en la escuela. No se trata de cuidarlos guardándolos bajo llave para salvarlos de un posible naufragio, -como versa el epígrafe de Vallejo-, sí se trata de preservar el

No se trata de cuidarlos guardándolos bajo llave para salvarlos de un posible naufragio, -como versa el epígrafe de Vallejo-, sí se trata de preservar el gesto político de estas colecciones literarias para que vivan en las comunidades de lectores, para que no naufrague la lectura

gesto político de estas colecciones literarias para que vivan en las comunidades de lectores, para que no naufrague la lectura. Será la gestión de los modos de leer estos formatos y géneros “desafiantes” como dice Carranza (2007), “resistentes” en el sentido de Fittipaldi, o “potentes” como nos sugiere María Emilia López (2016) cuando habla de primera infancia, lo que puede hacer la

diferencia en el tránsito por las bibliotecas, será el compromiso de los mediadores de lectura lo que haga la diferencia en la formación de lectores para la vida. Se juegan unas prácticas, se juegan determinaciones – tácticas y estrategias – pero sobre todo se juega la construcción del espacio de lectura en la práctica situada, en el día a día. Se juega la selección de textos, la democratización de la palabra y la apertura hacia otros discursos sociales, pero, especialmente, la planificación de la intervención que, sin anular las voces que circulan en la comunidad de lectores con una guía cerrada de lectura, sin formular un sentido único del texto - dado por la autoridad del adulto, del manual, de la moral o de la historia literaria-, abre el espacio hacia la palabra compartida que respeta la experiencia subjetiva y las diferencias de los diversos repertorios de los lectores de esa comunidad:

La palabra *afecto* está vinculada con el verbo *afectar*. Cuando nos cuentan y nos cantan somos afectados por la sensación que trae el canto o el cuento; quedamos afectados, comprometidos por el relato o la canción. En este sentido, podemos seguir jugando con las vecindades lingüísticas y decir que estamos, por estas producciones estéticas orales, siendo afectados a una cultura (Seoane, 2004)

Mirar con lupa las colecciones que llegaron a las escuelas, tanto para las aulas como para las bibliotecas escolares, nos permite observar las operaciones de

selección y sus implicancias. Los envíos se componen por libros que representan discursos estéticos diversos y exigentes: libros álbum, libros sin palabras, libros sin ilustraciones, libros grandes y pequeños, a todo color o en blanco y negro.

- ✓ Se trata de un acervo que no necesariamente tranquiliza a los lectores en formación ni a los mediadores de lectura sino, por el contrario, habilita a que el lector construya sus propios sentidos, cuestione y se cuestione.
- ✓ Son libros que representan niños y niñas en diversas situaciones familiares o sociales, donde las tensiones entre el mundo adulto y la infancia quedan absolutamente manifiestas, lo que irrumpe en las miradas cristalizadas en torno a los libros para niños como productos del mercado y dispositivos de dominación.
- ✓ Muchos títulos se repiten entre los niveles, lo que da cuenta de la idea de romper con la estandarización por edades que de manera permanente pretende imponer el mercado, con la escuela como objetivo cautivo.
- ✓ Estas descolecciones se apartan de lógicas extraliterarias y evidencian representaciones de infancia, de escuela, de lectura que promueven el ensanchamiento de las subjetividades y el acceso a la información por fuera de los cánones escolares tradicionales²⁶.
- ✓ El relevamiento de los géneros da por resultado un equilibrio entre cuento, poesía, novela y libro informativo, otorgando también espacio para otras tipologías como son el libro álbum y los libros sin palabras. Cada una de estas categorías habilita un modo de leer diferente, por lo tanto, esta amalgama de géneros posibilita múltiples lecturas y amplía la oportunidad de elección de los lectores, según sus singularidades.
- ✓ Respecto de la materialidad, los criterios de selección que priman privilegian la diversidad: dan cuenta de ello las múltiples propuestas estéticas, tanto desde lo discursivo, lo plástico y lo material.

²⁶ Nos referimos a la inclusión de libros informativos como lo de la editorial Iamiqué que proponen un enfoque del discurso científico para niños y niñas que se acerca más a presentar el mundo desde la curiosidad que desde la enseñanza de contenidos curriculares.

- ✓ Los libros ilustrados ocupan un gran porcentaje de la colección, pero también hay libros sin ilustraciones, esto demuestra la amplitud de prácticas posibles en torno a la lectura que consideran quienes debieron seleccionar.
- ✓ Los libros del corpus analizado están definitivamente alejados de estereotipos en torno a qué es leer y qué libros vale la pena que estén en la escuela.
- ✓ Los paratextos de las colecciones comprueban la intencionalidad explícita de que estos objetos culturales circulen ampliamente y al mismo tiempo sean considerados bienes patrimoniales, lo que se torna un gesto determinante por tratarse de una política pública planificada bajo explícitos parámetros de equidad y democratización de la cultura escrita.

Asimismo, es posible afirmar que la mirada minuciosa de este programa da cuenta de la coherencia que existe entre el discurso que fue bandera del proyecto 2003-2015/ 2021 y las políticas socioeducativas diseñadas y llevadas adelante. Esto no implica que estas políticas alcancen para lograr acabadamente el objetivo, sin embargo, son sin duda eslabones necesarios.

Los envíos de libros a las escuelas, como parte de una política socioeducativa, cuidadosamente seleccionados y acompañados por materiales prescriptivos que convocan a reflexionar en torno a las prácticas son sin duda un gesto que supera lo anecdótico y supone un compromiso con las infancias, la escuela y la ciudadanía en general, estas políticas, además de ser un gran gesto de equidad, efectivamente se vinculan con la formación de lectores críticos.

Acordamos con Montes que la infancia es un asunto público y privado al mismo tiempo (1998). En este sentido creemos que el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015) y sus diversas continuidades se configuran como una política socioeducativa que asume la responsabilidad de democratizar el acceso a bienes culturales de todos los niños y niñas que habitan las escuelas de gestión pública del país. En tiempos en los que el acceso a los libros –en cantidad, variedad y calidad- es sumamente dificultoso por diversas razones, entre ellas la económica, pero también las paradigmáticas, llevar libros cuidadosamente seleccionados a las escuelas se configura como una oportunidad para las infancias, una gran ocasión para que la lectura tenga lugar. Quizás para muchos, la única:

la infancia es un asunto público y privado al mismo tiempo (1998). En este sentido creemos que el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015) y sus diversas continuidades se configuran como una política socioeducativa que asume la responsabilidad de democratizar el acceso a bienes culturales de todos los niños y niñas que habitan las escuelas de gestión pública del país. En tiempos en los que el acceso a los libros –en cantidad, variedad y calidad- es sumamente dificultoso por diversas razones, entre ellas la económica, pero también las paradigmáticas, llevar libros cuidadosamente seleccionados a las escuelas se configura como una oportunidad para las infancias

Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento (Petit, 1999: 18).

Referencias

- Abramowski, A. (2 de agosto de 2018). Respiración artificial, el avance de la educación emocional en la argentina. *Bordes. Revista de política, derecho y sociedad*. Disponible en <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Argentina: Ampersand.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, MT, 2021. De la lengua. Córdoba: ediciones la terraza
- Andruetto, M. T. e Istvasnch (2010) *La durmiente*. Buenos Aires:Alfaguara.
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria* nº 253. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2020). *Literatura, imaginación y silencio*. Lima: Biblioteca Nacional de Perú. Disponible en <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/literatura-imaginacion-y-silencio/4/>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Blake, C., FRUGONI, S. y Mathieu, C. (2021). *Más allá del corral: TransLiterar la enseñanza*. UNLP. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/124255/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boimare, S. (2016) *Héroes lectores. Jóvenes que odiaban leer*. Chile: universidad de Valparaíso
- Bombini, G (1992) (comp.). *Literatura y educación* Buenos Aires: CEAL.
- 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. y López, C. (1994). *El lugar de los pactos. Sobre literatura y escuela*. Buenos Aires: UBA XXI – UBA y los Profesores Secundarios.
- Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberría, R. (2008) (comp.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo intelectual, campo de poder y habitus de clase*. Buenos Aires: Folios.
- Brito, A. y Finocchio, S. (2012). (Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista a Anne Marie Chartier. *Propuesta Educativa*, 32, 65-71. Recuperado de
- Cándido, A. (2013). El derecho a la literatura. Colombia: Asolectura.
- Cañón, M. (2015) Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de Literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1, 33-55. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/download/1487/1489>
- Cañón, M. (2017a). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Cañón, M. (2017b). Enseñar, promocionar, jugar: el lugar de la lectura como práctica cultural y social. En Carola Hermida y Mila Cañón (Compiladoras) (2017). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en: <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/17>
- Cañón, M. (2019). Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001). Tesis doctoral. UNMDP. Disponible en <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/909?show=full>

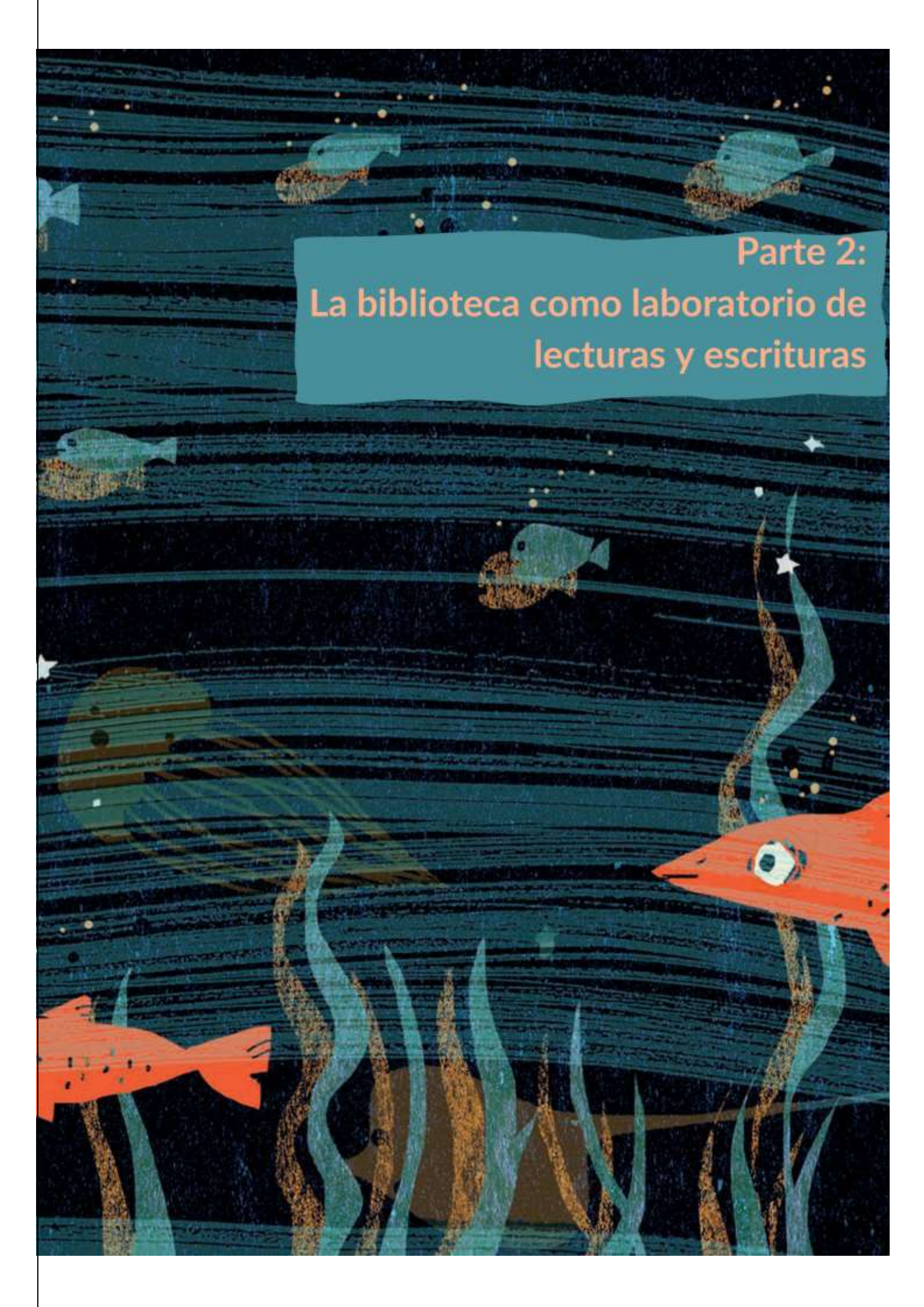
- Cañón, M. (2020). La actitud dialógica como puerta de entrada a las lecturas. En *La escuela y la biblioteca como comunidad de lecturas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cañón, M. (2021). Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto? El corpus de la Literatura para niños, mediaciones y apropiaciones. En Cañón, M. A. y Hermida, C. (comps.) *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de Lectores*. Libro digital, PDF. Facultad de Humanidades: Mar del Plata. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/905>
- Cañón, M. (2021). El Derecho a la lectura: Prácticas y Estrategias para la formación de lectores (145 /027). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cañón, M. (comp.) (2019). *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Consultado el 1 de octubre de 2020 en <[http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/886/Miradas %20críticas-cerrado.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/886/Miradas%20críticas-cerrado.pdf?sequence=1)>
- 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 Stapich, E. (comp.). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños* (pp. 153 – 177). Córdoba: Comunicarte.
- Cañón, M., Malacarne, R. y Valdivia, M. (2021). Estado editor: biblioteca escolar y literatura para niños y jóvenes. *Ciclo de charlas INIBI*, UBA. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8-RRLtJdDS8&t=3193s>
- Cañón, Mila (2019). Decisiones sobre las lecturas literarias en la escuela: la figuración de Graciela Montes. II Congreso nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. 4,5 y 6 de abril de 2019, Mar del Plata. FH- UNMDP. Miembro del Comité académico. VALDIVIA, M.; PASSETI, P. (2020) (eds.). AIELLO, F. y HERMIDA, C. (comps.). *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en [https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper /view/5508](https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/5508)
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 202. Recuperado de <http://www.imaginaría.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Carranza, M. (2020). De sombras y asombros. El lector como inventor. *XX Jornadas “La literatura y la escuela”*, organizadas por la Asociación Civil Jitanjáfora, en Mar del Plata del 24 al 28 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=l875Zo8Rgus>
- Carranza, M. (2020a). La horrible consecución de fines útiles. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(11), 197-212. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4679/4688>
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1999). *Entrevistas*. En *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.

- Chartier, R. ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. En: *Coherencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 119-129. Universidad EAFIT. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255002>
- Chartier, R. (2018) En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Couso, L., Rivas, F., & Verón, M. (2022). Avatares de un ilustrador inquieto y una colección provocativa Entrevista a Istvansch. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7(14), 289-321. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6189>
- Cresta de Leguizamón, M. L. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. CABA: Cactus.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, M. A. (2005) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Dubois, M. E. (1993). *El proceso de la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Fittipaldi, M. (2021) El juego de la rayuela o las dimensiones de la literatura.). *I Jornadas Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes y las prácticas lectoras*, 16 de abril de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qut8k1NCugl&t=4173s>
- Frugoni, S. (2016). Alegato en contra de la promoción de la lectura (si eso fuera posible). En C. Blake, C. y S. Frugoni (Coord.). *Literatura, infancias y mediación* (pp. 153-160). La Plata: UNLP-Vuelta a casa.
- Frugoni, S. (2017). El hueso del poema: sobre los asuntos poéticos en la escuela. <https://sergiofrugoni.medium.com/el-hueso-del-poema-sobre-los-asuntos-po%C3%A9ticos-en-la-escuela-483655270439>
- García, L. (octubre de 2018). *Los modos de leer y las operaciones de escritura en la literatura argentina para niños y jóvenes*. En VI Simposio de LIJ del Mercosur. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Genette, G. (1999) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Gerbaudo, A. (2017). *Más allá de la anécdota. Algo más sobre una fantasía*. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Gerbaudo, A., Torres, P. y Tosti, I. *Más allá de la anécdota: una pretensión*. Libro digital, PDF. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/mas_alla_anecdota_vf2.pdf
- Gociol, J y Invernizzi, H. (2003). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Gómez, M. N. y Prado, E. (junio, 2020) “Esto también es teoría literaria”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 84-105.
- Hanán Díaz, Fanuel (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Hermida, C. (2013). Picaflores que rugen. En Stapich, E. y Cañón, M. (comp.). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, (pp. 13-22). Córdoba: Comunicarte.
- Hermida, C, Cañón, M. D’Antonio, F., Hermida, A. C (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/19.

- Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1zyNAembgMY7luyyuy-lbXJO6SpabA-K5/view>
- Hermida, C. (2019). Modos de leer en el profesorado de Letras. II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. p. 537. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6115/1629>
- Hermida, C., Cañón, M., D'Antonio, F. y Hermida, A. C. (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/ 19. Disponible en
- Hirschman, Sarah (2011) *Gente y cuentos ¿A quién le pertenece la Literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- <https://drive.google.com/file/d/oB8IMY8zPH6jIMGsoOW9fToYzSk1EeWlpRXRfUXcxUTEtaDJF/view?usp=sharing&resourcekey=o-8Q7ri459Pdqm6SQBP9bezW>
- Isol (2010) *La bella Griselda*. Buenos Aires: FCE.
- Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En *Literatura y educación* (pp. 34-65). Buenos Aires: CEAL.
- Kozak, C. (2019) "Poéticas/políticas de la materialidad en la poesía digital latinoamericana" En *Perífrasis. Revista de literatura teoría y crítica*. Vol. 10, n.º 20. Bogotá, julio-diciembre 2019, 192 pp. ISSN 2145-8987 pp 71-93. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.25025/perifrasis201910.20.04>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: CERLAC
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Bogotá: CERLAC
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire*. Buenos Aires: Lugar
- López, M. E. (2020, octubre, 26). Lectura, pandemia, familia. *Jornadas iberoamericanas, CERLAC* (Día 1-bloque 1). Recuperado de <https://www.facebook.com/cerlalc/videos/2892081791114834/>
- López, M. E. (2021). De la didáctica de la ternura a lecturar... Pensamientos en torno al arte y la primera infancia. *XXI Jornadas "La literatura y la escuela"*, organizadas por la Asociación Civil Jitanjáfora, en Mar del Plata del 7 al 12 de junio de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XRHaZ2FosrU&t=55>
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Malacarne, R. (2016) Escenas de lectura. En Hermida, C., Cañón, M., D'Antonio, F. y Hermida, A. C. *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de fuga/ 19. Recuperado de <https://isfd19-bue.infed.edu.ar/sitio/>
- Malacarne, R. y Cañón, M. (octubre de 2015). *Mediaciones de lectura en el aula. Hacia una tipología de la intervención didáctica*. En VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata, Argentina.
- Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Pizzurno 935. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>
- Merlo, J. C. (1976). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación de la Nación-Plan Nacional de Lectura (2010). *El libro de lectura del Bicentenario Inicial*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003406.pdf>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001) *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001). Las ciudades invisibles. *I Jornadas de Jitanjáfora*, Mar del Plata.

- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Disponible en
- Moscardi, M. (2016) *La máquina de hacer libritos: poesía argentina y editoriales interdependientes en la década de los noventa*. Mar del Plata: Puente Aéreo ediciones.
- Munita, F. (2018). ¿Qué es la mediación lectora? *Cátedra de lectura, escritura y bibliotecas de Perú*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ub8nnpnokCZo>
- Narodowski, M. (2006). Textos escolares. El Estado como herramienta de diversidad y justicia social. En *Anales de la Educación Común*. Tercer Siglo, Año. Número 3, 13-15.
- Papalini, V. (2015) “Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta”. En *4/Lectura y escritura como prácticas sociales*. Cátedra UNESCO. Eje 4
- Patte, G. (2015). *Biblioteca y vida. Elogio del encuentro*. Valparaíso: Manifiestos, Universidad de Valparaíso.
- Patte, G. (2014, abril, 9) Oralidad y biblioteca. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e7NTKTRHOoM>
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, las lecturas, las bibliotecas*. México: FCE.
- Perez, F. y Valdivia, M. (2013) “El atisbo de una historia posible nacida de puntos, líneas y rayas. Isol y el libro álbum” En: Cañón, M. y Stapich, E. (comp.) *Para tejer el nido*. Córdoba: Comunicarte.
- Peroni, M. (2013). Inserción o emancipación. En Ariel Abadi et al. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 21-26). Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México:
- Petit, M. (2021). Las bibliotecas son fragmentos de utopías. *Jornadas Iberoamericanas por las Bibliotecas. Día 3 - Sesión 1*. Disponible en <https://www.facebook.com/cerlalc/videos/337390664556938>
- Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1).
- Ramos, M. C. (2012). Aproximaciones a la narrativa y a la poesía para niños. Los pies descalzos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Robledo, (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.
- Rockwell, E. (2006) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año II, N° 3, 12-31.
- Roldán, D. (comp.) (2019). *Palabras de Ilustrador*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Sapiro, G. (2017). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE.
- Seoane, S. (18 de septiembre 2004). Tomar la palabra. Apunte sobre oralidad y lectura. Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil - CePA. Ciudad de Buenos Aires.
- Schritter, Istvan (2005). *La otra lectura: La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Buenos Aires: Waldhter.

- Soriano, M. (2010) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue: Buenos Aires.
- Stapich, E. y Cañón, M. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria*, 1(2), 41-51. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/issue/current>
- Stapich, E. y Troglia, M. J. (2013) “María Teresa Andruetto, una poética de la desobediencia” En: Stapich, E. y Cañón, M. *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Tosí, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media. En: Cucuza, H. Spregelburd, R. *Historia de la lectura en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del calderón.
- Valdivia, M. (2020). *Colecciones de aula pertenecientes al Operativo Nacional de Entrega de Libros (2013-2015): análisis del corpus para la sala de cuatro años del Nivel Inicial*. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Valdivia, M., Cañón, M., y Bayerque, M. A. “Los territorios de la delicadeza: dispositivos y estrategias para el acompañamiento docente en ASPO”. En Masseti, A. (2020). *Las universidades no se distancian: solidaridad, conocimiento y políticas públicas*. La Plata: EDULP. ISBN 978-987-8348-77-3. La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112649>
- Valdivia, M. y Cañón, M. (mayo de 2022). Operaciones de consolidación del campo de la literatura argentina para niños y niñas: mirar con telescopio. VII Congreso Internacional CELEHIS de Literatura Española/ Latinoamericana / Argentina, organizado por el Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Valdivia, M. (2022). “Leyendo - nos. La palabra poética en la escuela y una investigación en torno al acto de *lecturar*”. En Valdivia, M. y Yedaide, M. M. (comp.). *(In)disciplinas: investigaciones afectadas*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMdP. En prensa
- Viñao, F. (2007). *Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. Ethos educativo*, 40.
- Yunes, E. (2013). ¿Qué se promueve al promover la lectura (y qué presupone la promoción)? En *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. (pp. 131-136). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Yunes, E. (2013). ¿Qué se promueve al promover la lectura (y qué presupone la promoción)? En *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. (pp. 131-136). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.

An artistic illustration of an underwater scene. The background is a dark, deep blue with horizontal, wavy brushstrokes. Several fish are depicted: a large orange fish with black spots on its side is prominent in the lower right, swimming towards the left. Other smaller fish, some in shades of blue and green, are scattered throughout the scene. In the foreground, there are stylized seaweed plants with long, thin, green blades and brown, textured stems. Small white stars and bubbles are scattered in the water, adding to the ethereal atmosphere.

Parte 2:
La biblioteca como laboratorio de
lecturas y escrituras

La biblioteca como laboratorio de lecturas y escrituras

*Cuando más sopla el viento
más planto cosas en dedales*

Laura Devetach

El poema de Laura Devetach inspiró el título de este libro porque además de ser una apuesta política es una bella invitación a creer en lo pequeño, en la mutación lenta e imperceptible de las semillas, su trabajo constante para crecer y dar lugar a lo nuevo. La convicción con la que se labra la tierra, esa fe en los movimientos sensibles, es la misma que se pone en juego en cada propuesta que, diseñada y planificada, privilegia la construcción de sentidos y pone a disposición condiciones materiales y simbólicas para que quienes participan de la vida de la biblioteca encuentren tierra fértil para la experiencia de leer y, por qué no, de escribir: “Un individuo que imagina es un individuo creativo, capaz de pensar otro porvenir que aquel que se le destina” (Alvarado, 2013, p. 92).

En las páginas que anteceden, entre otras cosas, propusimos pensar la biblioteca como un territorio-taller donde el bibliotecario-artesano lleva adelante la artesanía de la mediación. De aquí en más, traemos algunas ideas para ese territorio-taller, en diálogo con la propuesta que el poeta Mario Ortiz retoma de Ponge al pensar en la potencialidad del taller ya no como un dispositivo didáctico, sino como una opción pedagógica estética y política:

el artista debe abrir un taller y reparar el mundo tal como le llega, por fragmentos. Solamente un mecánico. Reparador atento del cangrejo y del timón, del cántaro o de la compotera. Irreemplazable en su función. Su papel es modesto, como vemos, pero no se podría prescindir de él (2021: 14)

Pensamos en bibliotecas -en la escuela o en el barrio- que habilitan la posibilidad de *tallerear* como un modo de leer en comunidad y de escribir como oportunidad de expresión y búsqueda que va de lo personal a lo colectivo, como una forma de reparar fragmentos del mundo.

Lectores y lectoras habituados a compartir e intercambiar ideas, opiniones y descubrimientos en torno a los libros y la lectura pueden también participar de

un taller de escritura que resignifique sus hallazgos e ideas, que los posicione respecto de la cultura escrita como protagonistas desde la invención.

Un proyecto de aula en torno a la poesía puede tener como producto final una antología poética con las producciones del grupo o la creación de fanzines con las producciones personales para después intercambiar o regalar. La secuencia empieza con la lectura de un corpus cuidadosamente seleccionado, que incluye autores, formatos y soportes diversos y que problematizan también el género. Una mesa de libros para servirse y degustar con la consigna de observar, tocar, comentar y finalmente elegir un libro que les llame especialmente la atención para luego conversar y compartir en una puesta en común donde tengan lugar la sorpresa, los hallazgos, las lecturas compartidas (Maidana y Siro, 2010).



Se recomienda elegir un corpus para leer juntos, hacer, por ejemplo, un recorte semántico que podría ser la inspiración del taller: poemas en torno a los colores, haikus, poemas gatunos, poemas donde redescubramos lo cotidiano, los objetos que nos rodean.... Luego, planificar cuidadosamente las sesiones de lectura según la invitación de cada libro. Esto implica la lectura crítica y profunda de los textos, una mirada aguda que permita desentrañar cómo está armada la propuesta estética integral: ¿es un libro con imágenes? ¿cómo son? ¿son poemas para ser escuchados en la intimidad del susurrador? ¿hay recursos expresivos que ameritan otros estímulos sensoriales? ¿hay más de un ejemplar? ¿Son poemas para leer de manera coral? ¿qué desafíos presenta? ¿cómo dialogan los lenguajes expresivos? ¿qué operaciones con el lenguaje se evidencian?, etc. Se

trata de generar modos de leer que provengan del libro, que potencien los efectos de lectura sin obturarlos. Por ejemplo, se pueden imprimir y repartir diversos haikus de un mismo libro para que cada uno lea, se pueden leer por grupos diferentes libros y armar una escena de lectura con un poema para la puesta en común, se puede esperar a los participantes con la biblioteca en penumbras para que lean usando linternas... Buscar los modos de generar experiencias, de provocar inmersiones que predispongan a tomar la palabra, siempre que provengan del efecto de lectura del libro, con la precaución de no caer en un armado forzado o exagerado más proclive al marketing que a la experiencia estética.

En este mismo sentido, resulta imperioso recordar que para escribir es imprescindible leer. Promover talleres que impliquen la producción escrita requiere instalar la lectura como una actividad permanente. Para ello, es necesario tomar provisiones materiales, garantizar tiempo y libros desafiantes y de calidad en diálogo con la propuesta.

Tomando de Rodari (2013) la imagen de la piedra en el estanque provocando ondas, generando movimientos y múltiples efectos se pueden diseñar y compartir dispositivos diversos para convocar a los participantes a escribir sus poemas, siguiendo el eje semántico propuesto.

Asimismo, aconsejamos acordar dónde trabajar las escrituras. Esto puede ser un cuaderno *ad hoc*, una libreta personal, una sección especial de las carpetas que no quede salpicada por otras tareas. Allí, se irán registrando las diferentes ideas surgidas en los encuentros que luego significarán la materia prima de sus poemas. La idea es que cada participante anote, según sus necesidades, aquello que considere que le será de utilidad para cuando llegase el momento de la producción: ideas, recursos diversos, herramientas. Del mismo modo, se puede disponer de un lugar de la biblioteca para registrar lo que es común: las lecturas, las ideas que se van conversando, las continuidades o rupturas estéticas a las que podríamos volver al escribir.

Cualquiera sea la propuesta necesita estar anclada en una secuencia didáctica coherente: con propósitos explícitos, actividades interrelacionadas e intervenciones docentes a la vez respetuosas y significativas

A continuación y a modo ilustrativo, compartimos experiencias llevadas a cabo en una biblioteca escolar de nivel primario y algunos anclajes que nos fueron necesarios al momento de diseñar las propuestas.

Pintar el mundo con palabras

En una pequeña semilla cabe todo el verde

Jorge Luján

En un taller donde el eje conceptual fueron los colores, se partió del libro de Jorge Luján *¡Oh, los colores!*, al cual pertenece el epígrafe de este apartado. Luego de la lectura, para hablar desde nuestras experiencias con los colores, se propuso un juego con texturas, olores y sabores. Los participantes se vendaron los ojos y las coordinadoras fueron pasando por los grupos ofreciendo diversos estímulos sensoriales. Terminada cada vuelta, se los invitó a anotar en su bitácora, qué colores habían sentido y cómo eran:

El blanco es suave y te acaricia si te lastimás. Es áspero pero dulce si lo probás.
(Lucía, para hablar del algodón y del azúcar respectivamente.)

Otra sesión fue para pensar cómo sería el mundo si fuese de un solo color. Se les ofreció un recorte de papel celofán de diferentes colores y se recorrió la escuela mirando a través de estos “lentes”. Miraron de lejos y de cerca. Miraron

Leer, escribir, poner el cuerpo, explorar el territorio de diversas formas, volver a escribir: trascender el papel, el aula, la biblioteca. Hacer de la invención literaria un movimiento de descubrimiento interno y colectivo.

lo cotidiano nuevamente y redescubrieron el espacio por el que habitualmente circulaban. Y otra vez anotaron. Así, las bitácoras fueron alimentándose semana a semana y un día empezaron a escribir los poemas. Los disparadores que ofrecieron las docentes fueron “¿Cómo es el color...?” “¿Dónde está el color ...?”

Los encuentros siguientes fueron dedicados a escribir mientras seguíamos explorando con los colores en las machas de tintas que hicieron con la profesora de plástica y jugábamos con telas y el cuerpo en el patio. Leer, escribir, poner el cuerpo, explorar el territorio de diversas formas, volver a escribir: trascender el papel, el aula, la biblioteca. Hacer de la invención literaria un movimiento de descubrimiento interno y colectivo.

Los chicos y las chicas fueron escribiendo sus poemas y, habiendo reflexionado acerca de la necesidad de releer y reescribir que conlleva el acto de producción, se propusieron dos estrategias. Por un lado, se habilitaron momentos de trabajo en grupo, en los cuales ellos se leían y se ayudaban a corregir y a mejorar los escritos. Por otro, se continuaron con las puestas en común y si alguien estaba complicado para terminar o encontrar la palabra justa, se buscaban en este espacio colectivo las diferentes alternativas.

Así, escribieron, leyeron y reescribieron. Luego de varias correcciones se conformó una antología poética que circuló por toda la comunidad.

Las ondas provocadas por este proceso de escritura siguieron en expansión. Los chicos y chicas de 4to año quisieron que los lectores experimentaran algunas de las sensaciones que ellos tuvieron al escribir: quisieron provocar la lectura de sus textos. Para ello, propusieron replicar algunas de las actividades en una gran intervención poética en la escuela. Pensaron qué de aquello que vivieron podían replicar y reconvirtieron el gimnasio de la escuela en un taller abierto. Abrieron la puerta de la cocina de escritura rincón por rincón: en una colorida cortina que atravesó todo el espacio colgaron sus poemas. Ofrecieron un stand para sentir colores y otro para mirar el mundo del color elegido. Mostraron sus borradores

y grabaron sus poemas para que estén sonando mientras los visitantes paseaban por la muestra. Escritores expertos y generosos, en cada



espacio, dejaron a disposición papeles y lapiceras para que quien se anime, también escriba. Es quizás en la preparación de esta presentación en donde queda de manifiesto lo que significó para ellos este proceso de escritura. Compartir y querer provocar. Llevar las lecturas, las escrituras y las experiencias (Alvarado, 2015) del espacio íntimo al espacio público, como dijo Michele Petit (2001). Resignificar el proceso personal y colectivo, cumpliendo, por un lado, con un propósito comunicativo y social y por otro, con los propósitos didácticos que se habían planteado maestra y bibliotecaria respecto de acercarse a un género, profundizar en los mecanismos de la poesía, en el quehacer del escritor y reflexionar en torno al uso del lenguaje como materia prima de la literatura hacen que el aprendizaje adquiriera un sentido diferente para todos los que fuimos parte del proceso (Lerner, 2001).

Universos mínimos

*La costanera
larga y espléndida
perfume que calma
(Lisandro, 10 años)*

En otro taller de escritura de invención (Alvarado, 2013) en la biblioteca se tomó como eje el haiku, una forma poética japonesa que distribuye diecisiete sílabas en tres versos y que focaliza en la observación detenida de la naturaleza y en el asombro que despierta el hallazgo de lo mínimo y cotidiano: “El haiku reproduce el gesto indicativo del niño pequeño que muestra con el dedo cualquier cosa (el haiku no tiene acepción de sujetos), diciendo tan solo: ¡esto!, ¡mirá allá!. ¡oh!, ¡ah!” (Barthes en Carrera, 2014). En un gesto de ensoñación, descubrimiento y asombro el haiku pone de relieve aquello que nos rodea y que habíamos naturalizado hasta no verlo al tiempo que desafía por su ley prosódica a encontrar palabras con el ritmo preciso.

Un primer encuentro fue destinado a leer haikus y descubrir estas características: un tendal que atraviesa la biblioteca para que cada uno tome poemas y los lea, los colecciona, los regale, la proyección permanente de haikus

en una pantalla y elementos como palos de agua o visores poéticos²⁷ distribuidos en las mesas para detenerse en la escucha y en los sentidos que despierta la escena. Este primer acercamiento tuvo una puesta en común donde se sistematizaron las cuestiones en torno al género y a la experiencia poética y a partir de la cual se pudo llegar a la definición de haiku. Luego, tuvo lugar la invitación a participar de este taller que durante un mes nos reunió en torno a las palabras y la mirada. Así, anticipar y compartir la secuencia es una estrategia que predispone a los participantes de un modo particular y que permite tanto a los participantes como a la tallerista realizar las previsiones materiales y didácticas necesarias.

Más tarde, vinieron las propuestas para provocar movimientos sensibles, esto es afectarnos para escribir. Así, primero escribimos ideas, palabras, y algunos versos a partir de escuchar diversos sonidos, de mirar atentamente con unos lentes de extrañamiento. Con el libro de María José Ferrada “Mi primer libro de haikus” como inspiración inicial para andar este camino siempre con libreta y lápiz a mano, cada sesión del taller generó dispositivos y herramientas que serían utilizadas en el momento final de la escritura. Como se mencionó en la experiencia anterior, resulta muy pertinente para el caso de los talleres destinar un dispositivo de escritura que sea de uso exclusivo mientras dure el taller. Este dispositivo permite a quien escribe evidenciar su proceso, ir y venir en busca de sus propias notas como modos de anclaje. Una forma de tener herramientas a mano que nos permitan buscar en los equipajes personales.

Luego, se convocó a los estudiantes a mirar desde sus ventanas y escribir lo que veían, a registrar los árboles y animales que cruzaban en el camino de casa a la escuela, a recordar cómo se sentían en otras estaciones del año: sabores, aromas, juegos que cada época nos habilita. De estos registros empezaron a surgir los primeros versos que luego pasarían por el taller donde se cincelarían para dejar de ser versos y transformarse en haikus.

²⁷ Los visores poéticos son dispositivos con diferentes formas, diseñados para leer y mirar de diversos modos. Por ejemplo, una cajita, al sacarle una de sus caras y reemplazarla por un poema impreso en papel vegetal y calando una ventana en la cara opuesta, puede convertirse en un visor poético.

“Muchos poetas que compusieron haikus (conocidos como haijin) fueron también grandes caminantes. Ellos decían que el ritmo de los pasos despejaba la mirada y permitía captar mejor lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor” (Ferrada,2017, s/n). Con esta idea de caminar como poética de la búsqueda personal y sensible, se generó una salida a la playa y al bosque. En estas ocasiones el objetivo fue pasar una jornada de observación y contacto con la naturaleza que diera lugar a guardar en poemas lo que estábamos viendo, lo que nos estaba pasando. Cada uno llevó su caja de herramientas, tuvimos momentos de conversación colectiva y momentos de escritura en solitario que alimentaron las bitácoras personales.

Finalmente, volvimos a la definición de haiku construida en el primer encuentro. Con las pautas formales de escritura a la vista, llegó el día en que - con el taller a pleno- las ideas, los versos, los sentires mutaron lentamente a la forma del haiku. Cada uno logró al menos cinco haikus que se trasladaron a un formato de fanzine, con algunas pautas estéticas que unificaron la producción: tapas, contratapas y un banco de recursos de imágenes tipo grabado. Estos fanzines se fotocopiaron para que cada estudiante reparta sus copias en la

puerta de la escuela o los obsequie según su deseo. Además, se generó una publicación digital que reunió tres haikus de cada uno y que se publicó en las redes sociales de la escuela²⁸, de manera de socializar



por diferentes vías la producción.

Este cierre que incluyó la socialización de la producción le da un sentido primordial a la secuencia didáctica puesto que evidencia una situación de comunicación real: hay un contexto de enunciación verdadero, no se trata de

²⁸ Disponible en: <http://schweitzer.edu.ar/proyecto-haikus-primario-avellaneda/>

escribir para que ser corregidos, sino de escribir para contar algo, lo que Maite Alvarado define como un verdadero acto de lenguaje y que redundará en beneficios para el estudiante que exceden el ámbito disciplinar de producción:

la reducción de lo escrito a un código y la reducción de la enseñanza del escrito a la transmisión de ese código parecen estar estrechamente ligadas, y consideran [Guibbert y Verdelhan, especialistas] que una de las razones principales del fracaso relativo a la pedagogía tradicional del escrito podría muy bien residir en un rechazo teórico y práctico a tener en cuenta en las demandas propias de las diversas situaciones de escritura. (Alvarado, 2013: 100)

Es en estas propuestas donde además de evidenciar la potencialidad del trabajo en pareja pedagógica, se posiciona a la biblioteca como espacio vivo, disponible para la construcción y el intercambio. Es una oportunidad para reforzar los vínculos entre los lectores y la bibliotecaria y, especialmente, para ponerla en el corazón de la transmisión cultural (Petit, 2015). La biblioteca en la escuela, no como contenedora de libros, sino como espacio privilegiado para encontrarse y resignificar la lectura de literatura y la escritura de invención como prácticas complejas que exceden el ámbito estrictamente áulico. Porque pensamos con Michèle Petit que la biblioteca, en la escuela o fuera de ella, no es el lugar de las colecciones, sino de los lectores. Es el lugar de los vínculos entre los lectores que ya pasaron y los que vienen, de los “cruces entre los libros y las artes, la literatura y las ciencias, (...) donde recibir de manera duradera nuevas formas de sociabilidad cultural” (2015: 195).

La magia no viene de otro mundo: pistas para armar un taller en la biblioteca

*La magia no viene de otro mundo,
sino de recovecos de su alma,
ese frágil arcoíris
que a veces parece pájaro y otras caracol.*
J. Goldberg

El taller de lectura empieza a gestarse en el deseo de leer y de compartir con otros nuestras lecturas. Parte de la felicidad del lector reside en esto.

María José Troglia y Elena Stapich

Las experiencias compartidas son un anclaje territorial que nos permiten evidenciar las potencialidades de proyectar la biblioteca como un taller de lecturas y escrituras. Andruetto y Lardone ponen de relieve el diálogo entre libros/lectores/autores que da lugar a descubrimientos y creación a partir de la palabra como herramienta: “Búsqueda, exploración, descubrimientos son elementos de un proceso para el que se requiere de un esfuerzo sostenido y también de un guía que acerque lecturas y actividades variadas, buscando romper lo uniforme, lo preestablecido, lo oficial, lo escolarizado” (2011, p. 12) y ponen a jugar junto a la idea de taller, tres atributos que traen de la historia del Flautista de Hamelin: seducción, conocimiento y astucia, provocando a los mediadores a posicionarse como modelo lector crítico, confiable y cómplice. Con estas ideas, entonces, nos proponemos en este apartado acercarles herramientas para sus prácticas: no se trata de recetas mágicas aplicables a cualquier situación, grupo y mediador, sino que compartimos en las siguientes líneas algunas pistas para planificar talleres como una especie de brújula que dirija los primeros pasos hasta que cada bibliotecario genere sus propias coordenadas.

Como nos enseñaron Troglia y Stapich (2008), el taller comienza con el deseo: compartir, arriesgar, planificar para construir con otros. Generar un espacio y tiempo otro, donde la voz singular se ponga a circular en pos de una voz colectiva, donde las intervenciones lejos de evaluar, sostengan condiciones para la invención y la expresión.

El breve espacio en que no estás. El taller, en tanto dispositivo de aprendizaje, requiere una coordinación atenta y experta que conjugue saberes y prácticas que no busquen aplicar teorías sino dar herramientas funcionales para guiar la práctica (Alvarado, 1998). El coordinador, con su equipaje poético de lecturas y escrituras, propone una trama lo suficientemente estrecha para que nadie se caiga y lo suficientemente holgada para que nadie se asfixie: una estructura firme

y flexible que marca tiempos, pone a disposición herramientas y orienta la producción y sistematización.

María José Troglia (2008) propone que cada coordinador, en primer lugar, se pregunte acerca del por qué se organiza un taller y que de esa respuesta surja la acción, de manera tal de que planificación cuente con propósitos que iluminen la propuesta. Otra cuestión ineludible es la de la propia práctica: como dijimos, el coordinador pone a jugar su propia experiencia como lector y como escritor, de manera tal que es necesario alimentar permanentemente la textoteca interna, “hablendar la mano” y participar de talleres para luego tomar el desafío de coordinar uno.



Así como en el punto de partida hablamos de la figura que llevará adelante la propuesta, también en este momento es necesario pensar en el espacio físico donde se realizará el encuentro. Un ambiente cálido, que puede ser conocido o no, pero que será siempre inaugural para esta experiencia a partir de marcas que señalen el rito: la disposición de las sillas, la presencia o ausencia de mesas y otros materiales, mantas en el piso, un tendal de poemas o el manejo de la luz, por ejemplo, pueden ser algunas cuestiones físicas que generen una atmósfera convocante y diferente aún si el espacio es el de uso cotidiano. Generar en el espacio conocido un lugar otro, un universo particular creado por los objetos y nuevas reglas (la posibilidad de estar descalzos, por ejemplo), cuidar los detalles (pizarrón sin notas de una clase anterior, no armar pilas de muebles, cerrar/abrir ventanas), diseñar amorosamente una escena para habitar con otros que dé lugar a la inmersión, al viaje, al encuentro: “La arquitectura del taller es también una arquitectura de los sentidos. La construcción de un espacio en el que no solo se habla, lee y escribe, sino en el que se toca, se oye, se huele, se gusta, se mira.” (Broide, 2021). Asimismo, invitamos a leer también qué les sucede a los participantes en este espacio: cómo deciden habitarlo, si se sienten incluidos o necesitan una invitación particular, si están cómodos, extrañados, expectantes.

Una caja llena de. Cuando pensamos en un taller, generalmente lo hacemos alrededor de una temática o núcleo poético. Como un mojon donde hacer pie, este eje conceptual nos ayudará a generar un clima y unas consignas coherentes e hilvanadas que harán de la puesta en común una sinfonía coral.

“Un núcleo poético piensa los saberes siempre subjetivos, encarnados, corporizados”, dice Martín Broide, una idea que propone hilvanar en torno a una cuestión común pero que no busca sentidos únicos ni se agota linealmente, sino que habilita tantos sentidos como participantes se presten al juego del taller. La poética de un autor, un tema amplio, como en la experiencia de los colores o un género, como en el relato de los haikus pueden dar lugar a diversos dispositivos que, junto a las consignas, provoquen la escritura de invención.

Este núcleo poético también dará lugar a otras decisiones significativas que ya veníamos pensando cuando más arriba diseñábamos el espacio: qué mostrar y cuándo, cómo iniciar el encuentro (con música, con un poema, pidiendo silencio, cuando ya estén todos acomodados, con una proyección, con una lectura sin ninguna intervención previa...). Como un tapiz, el armado del taller requiere que cada punto esté entrelazado con los demás.

Como un tapiz, el armado del taller requiere que cada punto esté entrelazado con los demás.

Amar la trama más que el desenlace

*Dos paseantes distraídos
han conseguido que el reloj de arena
de la pena pare, que se despedace
y así seguir el rumbo que el viento trace
Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener, entrar y salir de fase
Jorge Drexler*

Como en la canción de Jorge Drexler, el guión del taller invoca diferentes momentos que nos hacen armar y amar la trama. Proponemos algunos de los que consideramos necesarios para que el taller sostenga su característica de construcción colectiva y horizontal, con la consideración de que siempre queda en la habilidad del mediador los modos en que se entra y se sale de fase, aun cuando los participantes sigan el rumbo que el viento trace. *Ir y venir, seguir y guiar ...*

En primer lugar, conocernos. Con quiénes²⁹ vamos a compartir este momento que implica intimidad y que requiere confianza para dejar fluir inquietudes, ocurrencias e invenciones. Si el grupo ya se conoce, porque es el grupo natural de la escuela o hace tiempo que comparte el laboratorio, podemos pensar una presentación que destaque alguna característica desconocida o proponer un juego poético para jugar con el nombre propio o con el de su compañero más cercano³⁰. Si se trata de grupos nuevos, el momento de la presentación es una oportunidad para romper el hielo y generar un clima de confianza, personalización y contención (Trogia, 2008).

Luego, según el número de participantes y las características de la consigna de escritura diseñada, pueden armarse grupos de trabajo, nuevamente a través de una dinámica que nos invite a conocernos y armar comunidad: encontrar los versos del mismo poema, a partir de diversos títulos entregados armar un menú de lectura, rearmar una ficha bibliográfica, descubrir personajes de un mismo cuento, etc. Es deseable que la dinámica elegida dialogue con el núcleo poético elegido si es que lo hay.

Llega, por fin, el tiempo de frenar los relojes de arena (o activarlos nuevamente) para leer y escribir. Reiteramos: leer y escribir, una y la otra, necesariamente juntas. Es el momento clave del taller: a partir de una consigna dada cada grupo o cada participante desplegará sus herramientas, buscará en sus textotecas internas, en su propio bagaje experiencial y poético las palabras que respondan a la invitación. Es clave detenerse a diseñar las consignas ya que de ellas depende la producción. Dicen Andruetto y Lardone:

Una buena consigna es escueta, plantea y problema y provoca deseo de resolverlo. Quien la inventa quiere dificultar la salida hacia lo convencional (el lugar común), enemigo principal de la libertad creadora.

La consigna dispara la escritura hacia recorridos no habituales en busca de lo particular, lo diferente, lo diverso: ya no el lugar común sino el lugar propio... (2008: 27)

²⁹ Para trabajar en esta modalidad se aconsejan grupos reducidos, de no más de 20 participantes. Un grupo pequeño logra cohesionarse más rápidamente, arma comunidad y lazos con mayor intimidad y permite que todos los participantes tengan oportunidad de aportar sus voces en diversos momentos.

³⁰ Actividades de este tipo se encuentran en diversos materiales destinados especialmente para talleristas como los ya citados Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura o El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club.

Mario Tobelem, primer coordinador del icónico Grupo Grafein, escribe:

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. Es esas cosas, sin duda, y otras.

Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros.

La o las consignas escritas a partir de un eje, de un objeto, de un texto, de un libro deben garantizar que los participantes tengan herramientas suficientes para producir y a la vez estén contenidos en un marco referencial que acote. Ese equilibrio entre valla y trampolín es el que habilita el desafío para resolver o incluso, para sortear. Aconsejamos que estén escritas, que los materiales necesarios estén claramente disponibles y que se aclare el tiempo disponible para su resolución. El camino puede ser ir de la consigna al libro o al texto y también viceversa: dado tal texto, escriba la consigna a partir de la cual se generó este producto.

Todo concluye al fin. Tan importante como la entrada es la salida del taller. Cumplido el tiempo, llega el momento de la puesta en común que será donde, finalmente, se conforme el tejido colectivo a partir de los aportes de todos. Esta fase requiere tiempo cuidado, es decir, prever no tener interrupciones y dar oportunidad para que todas las voces tengan su espacio. Ya desarrollamos en este libro el concepto de la escucha pedagógica, una escucha atenta y respetuosa no solo por parte del medidor, sino, por parte de todo el grupo. Escuchar, retomar, evitar comentarios que se inclinen a corregir o evaluar y promover un diálogo horizontal donde se compartan las producciones pero también las dificultades, las estrategias, los atajos. La puesta en común puede tener un formato más o menos estructurado: exponer las producciones, leer en voz alta la consigna y la producción propia o la de un compañero. Lo ineludible es que todos se sientan habilitados a mostrar(se).

Finalmente, el taller puede cerrar con una conversación a modo de evaluación: ¿cómo se sintieron en los diferentes momentos? ¿cómo les resultó el tiempo? ¿y el espacio?, devolución que también puede ser escrita y anónima y que será insumo para el coordinador para las próximas sesiones.

Una entrada poética amerita un cierre poético, lúdico, generoso. Podemos despedirnos regalándonos un poema, una palabra, un poema. *Porque la magia no viene de otro mundo*, podemos llevarla en el bolsillo, como una promesa de continuidad, como una semilla que seguirá brotando:

"(...)
Cuando comemos manzanas
atesoramos sus pepitas hasta el plenilunio
y las sembramos debajo de la cama.
Después esperamos que sucedan los milagros."
Juliana Bonacci

Lo grande y lo mínimo: crear en el recreo

Hemos desarrollado las posibilidades que se despliegan a partir de la generación de talleres en la biblioteca. Se trata de una secuencia que requiere planificación, tiempo, recursos diversos con los que no siempre contamos. A continuación, sacamos la biblioteca al patio, ese territorio fugaz y ecléctico donde cada uno despliega sus modos de descansar, divertirse, compartir. Los cuerpos se expanden, se acercan y distancian con mayor libertad y soltura. Las reglas cambian, las posibilidades de elegir se ensanchan y está permitido cambiar la elección hasta que vuelva a sonar el timbre. Este territorio que parece caótico tiene un orden propio, tiene sus ritos y es, acaso, de los momentos más esperados de cada jornada escolar a lo largo de generaciones y generaciones. Allí llevamos la biblioteca. Una biblioteca que no se parece a las de los relatos de Graciela Cabal³¹, que no imparte silencio compacto y sepulcral, sino que se inserta en el territorio del juego y la proximidad de los cuerpos.

Los recreos lectores pueden ser una actividad de extensión de la biblioteca escolar. Si bien es necesario situar las prácticas de lectura propuestas dentro del contexto escolar, es evidente que la idea de habilitar el recreo como espacio y tiempo particular dentro de la rutina de la escuela resignifican las escenas por dos grandes motivos: por la decisión de los niños y niñas de acercarse y volver a este espacio tantas veces como lo deseen y por la espontaneidad con la que

³¹ Especialmente en referencia al relato de Graciela Cabal "La biblioteca", en su libro *Mujercitas eran las de antes*.

suceden los hechos (elección del material, tiempo destinado y modo de leer, diálogos entre los lectores). Estas particularidades exigen una mediación vinculada a decisiones de intervención específicas que se deben tener en cuenta, precisamente, para provocar en los lectores experiencias significativas.

Una bibliotecaria escolar narra lo que sucede en uno de los recreos:

Lilén y Olivia llegan primeras. Se suma Thiago y hojean entre cuchicheos cómplices 9 meses bajo la lupa.

Aina se alegra: -"¡Compraste el libro que yo recomendé!"

Maylén y Agustina encuentran "Un buen rato de teatro" y son cajera y clienta, marido y mujer, mozo y comensal entre risas y palabras.

Gael espera en la puerta. Mira y pregunta: -"¿Mañana podemos nosotros, no?"

Pasa una docente, entra y le saca fotos a sus alumnos leyendo. Pasa otra, se asoma, me mira y dice otra vez "¡Qué lindo!".

Jimena trae el libro que está leyendo. Su libro. Pero antes de sentarse y sumergirse me da un beso. Antes de irse, también.

Benjamín y Bruno hoy prefirieron correr en el patio... pero me avisan que van a volver.

Magdalena pregunta por "esos libros". Busca "Las pinturas de Willy", de Anthony Browne, (que ya leyó, una y otra vez) e invita a otros compañeros a leer con ella y descubrir. Les dice que este libro guarda sorpresas y que hay que estar muy atentos.

Clara se abalanza sobre Soñario. Le gusta mirarlo y jugar, y sabe que es un libro muy codiciado.

Lucas lee "El libro negro de los colores" con los ojos y las manos. No deja de tocar y recorrer y asombrarse.

Victoria elige "Química hasta en la sopa" y lo lee hasta el final.

Concentradísima.

Hay quienes trajeron cuaderno y lapiceras para tomar nota de los libros que quisieran tener. Arman una pila: Voces en el parque, Princesas olvidadas y desconocidas, En el bosque, Animalario fantástico, Macanudo... hojean, se ríen y, por momentos, se olvidan de las notas.

Una voz tímida me pide un señalador: quiere seguir con ese libro en el próximo recreo.

Esta narrativa permite hacer foco en varias cuestiones. Por un lado, pensar en el recreo como espacio por excelencia para prácticas de lectura que se acercan más a los quehaceres de los lectores (y escritores) —fuera de la escuela que a lo

estrictamente escolar. Comentar con otros lectores -que no son necesariamente los compañeros del aula- acerca de las preferencias y particularidades de los libros que los conmueven, tomar nota, hacer listas, buscar más acerca de un autor, de un género, de una colección: en este espacio informal se generan condiciones didácticas que habilitan prácticas sociales de lectura. En este mismo sentido, es interesante observar cómo los lectores leen literatura: generan recorridos personales sin reparos en la planificación docente, ajenos al —deber ser/hacer en torno a los textos que implica el trabajo en el aula. Si observamos los títulos que se mencionan, se advierte la calidad de los textos puestos a disposición: libros álbum y libros-objeto en los que la materialidad propicia la multiplicidad de sentidos, historietas que desafían, en contraposición a aquellas que invaden a través de un único personaje con un discurso llano y repetido, libros de divulgación científica que alimentan la curiosidad de los niños y, fundamentalmente, que no los subestiman



La Biblioteca es un espacio valorado y elegido para permanecer en el recreo, donde se comparte y no se impone. Una oportunidad para habitar el mundo, para encontrar un lugar:

Porque es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento, formar el —corazón inteligente... (Petit, 2015: 27).

Seleccionar libros literarios de calidad, ponerlos a disposición posibilitando el acceso, pero también el intercambio, generar condiciones: tiempos, espacios que buscan provocar en la escuela esa hendidura para ingresar al mundo de lo simbólico y de proveer a los niños y niñas un margen de maniobra, al decir de Petit (2015), para ser más sujetos de su historia. Operaciones responsables que ponen a la literatura a disposición de las infancias, enteramente despojada de

finés extraliterarios, por fuera de la obligatoriedad escolar, pero asumiendo la escuela como Gran Ocasión (Montes, 2009).

La instalación de la biblioteca en el recreo como espacio para el encuentro fue también una oportunidad en plena pandemia. Cuando en medio de incertidumbres y miedos la escuela aparecía como un anclaje necesario e indispensable, cuando los esfuerzos eran para sostenernos en comunidad y la urgencia demandaba acciones comprometidas y delicadas, la biblioteca como recreo se constituyó un espacio posible para encontrarnos.

A sabiendas de que la dinámica escolar se constituye de ritos y rutinas que ordenan y enmarcan la tarea cotidiana, donde lo diverso y lo uniforme conviven en cada institución educativa más allá y más acá de las rigurosas planificaciones docentes, se realizó una propuesta que buscó sostener vínculos afectivos y pedagógicos.

Como se lee más arriba, los recreos lectores están muy instalados en la dinámica de esta escuela. Se trata, ni más ni menos, de ofrecer libros y un espacio para compartir lecturas en medio del patio. Cabe aclarar que la BE está ubicada en el tercer piso del edificio y, como sucede en muchas instituciones, los estudiantes no pueden acudir libremente en cualquier recreo. Por otro lado, cada docente acude con su grupo una vez por semana a realizar diversas actividades a la biblioteca, retiran libros en préstamo y llevan su bitácora de lectura. Es decir: los chicos y las chicas conocen el espacio y el acervo, están habituados a conversar sobre sus lecturas y esto genera un vínculo personal con la bibliotecaria. Estas condiciones son las que dieron lugar a la instalación de la propuesta en la presencialidad, con gran éxito.

Los recreos lectores virtuales³² fueron reuniones a través de la plataforma Google Meet donde la dinámica es muy diferente a la de las videollamadas con los docentes de cada grupo. En primer lugar, la convocatoria fue una invitación permanente donde se anticipó el recorrido temático, se provocó con un poema

³² Algunas de estas ideas fueron compartidas en la III Jornada Nacional de Formación Docente. Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica (evento virtual). Organizado por INFoD y el Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, viernes 19 y 20 de noviembre de 2020. Disponible en <https://red.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/IN-AUDIOV-Ficha-2-Recreos-Lectores.pdf>

o texto breve y se enviaron los enlaces a todos los grupos y a todos los docentes, indicando que cada uno puede elegir a cuál unirse. Por una cuestión operativa se generan tres reuniones cada vez, con diversos días y horarios y para cada encuentro se plantea un recorrido diferente. De este modo, estudiantes y docentes se suman según sus preferencias y esa es la primera marca distintiva: no necesariamente están todos los integrantes del mismo grupo ni todos los docentes en cada encuentro:

Asunto: Recreos lectores

¡Hola! ¿Nos encontramos nuevamente a leer?

Acordate que te mando la invitación a los tres recreos... vos elegí a cuál te querés sumar (podés elegir más de uno.)

1ro y 2do: Relatos a la orilla del mar. Lunes 5/10, 10 hs.
meet.google.com/xxxx

3ro y 4to: Cuentos de la realeza (o no tanto) Martes 6/10,
10:hs. meet.google.com/xxxxx

5to y 6to: Relatos que ponen los pelos de punta (parte II) jueves 8/10,
10:15 meet.google.com/xxxx

¡Los espero! Marianela

Regalito: Como seguramente escucharon, esta semana cumplió 56 años Mafalda y lamentablemente también falleció Quino, su creador... Para homenajearlo les regalo esta publicación (buscar en el adjunto

😊).

En segundo lugar, la consigna fue estar dispuestos a compartir lecturas. No solo a escuchar a la bibliotecaria, sino también a otros lectores pares y también a leer para otros. Además, para ue el recreo funcione saludablemente, se generan algunas mociones de orden: se realizó una lista de oradores que se actualiza en la medida en que los lectores quieren tomar la palabra, pero el chat es un espacio que pueden utilizar libre y respetuosamente. Algunos aprovechan para

saludarse, otros para jugar con el teclado o para comentar acerca de lo que se está leyendo.

Finalmente, una vez que termina el encuentro la bibliotecaria envía por mail a todos, los que estuvieron y los que no, un breve registro de lo compartido, por ejemplo:

Asunto: Relatos a la orilla del mar

El lunes amaneció gris y frío, pero tanto cantamos y hablamos del mar y la playa que salió el sol...

Para los que no pudieron estar y para los que estuvieron y quieren volver a disfrutar, hoy compartimos:

- Sirenita de la mar, cantada por Luis María Pescetti:
<https://www.youtube.com/watch?v=r-4aRyN1GY8>
- Coplas mojadas: "El en medio de la mar suspiraba...."
- El mar de volverte a ver, María Cristina Ramos
- De espuma de mar, Alfonsina Storni
- Bumble y los marineros de papel, Laura Devetach
- Martín pesador y el Delfín Domador, María Elena Walsh
¡Gracias Mía!

Nos fuimos cantando y jugando: "Había un barquito así de chiquitito que no podía navegar..."

Ustedes sumaron "La ola", de Suzy Lee, "Canción del perro salchicha" y sus recuerdos y tesoros del mar (¡algunos tienen secretos del mar en carolas!)

¡Muchas gracias!

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

Además, compartimos algunas novedades y sumamos un juego para el recreo...

Mientras esperamos que vuelva el tiempo de jugar en la orilla del mar podemos armar barquitos de papel y llenarlos de deseos... ¿se animan?

(Cómo hacer un barquito de papel:

<https://www.youtube.com/watch?v=OaCs6Nf3lWc>)

¡Gracias por estar ahí! ¡Seguimos en el próximo encuentro!

Un abrazo grande, la bibliotecaria

Esta propuesta, igual que cuando estamos en el patio, tuvo gran repercusión. Al adelantarles el tema, muchos chicos y chicas preparaban libros relacionados que querían comentar y recomendar. Asimismo, habilitar el encuentro con otros grados, generó que muchos hermanos puedan compartir el espacio, en lugar de competir o turnarse por él o por los dispositivos. A medida que se fueron sucediendo los encuentros, algunos de los estudiantes más grandes se fueron animando a preparar lecturas para los más chicos. Esto implica una preparación especial que requirió de videollamadas particulares con la bibliotecaria para planificar, acordar y practicar juntos: otro espacio para reafirmar los vínculos. Directivos, docentes de áreas especiales o de otros niveles también se sumaron como “lectores voluntarios”. Los lazos se entretejieron, fortaleciendo las subjetividades y también lo común, acaso el recreo lector virtual fue, en pleno aislamiento, un modo posible de habitar los espacios comunes:

La lección es convocatoria en torno al texto: congregación de lectores. Y así, en la lección, el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Y en la plaza, en cuanto palabra emplazada, el texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común. (Larrosa, 2003: 646)

Cada encuentro estuvo anticipado por una gran carga de interrogantes. Se puede planificar, convocar, hasta provocar, pero la última palabra es la de los lectores. Lectores niños, lectoras niñas que en las particularidades de sus hogares y con sus propias singularidades auestas, acataron como pudieron esta escuela que les tocó transitar. Una escuela donde sin patio para correr, compañeros con quien compartir un banco, un secreto, un lápiz. Donde la maestra no tuvo bolsillos llenos de soluciones. Donde los libros quedaron lejos y las voces debieron esperar estrictos turnos para nos mezclarse y perderse en las ondas de los parlantes. Algunas preguntas se repitieron cada semana y otras se renovaron: ¿cuántos serán hoy? ¿podrá alguna maestra? ¿les gustará este cuento? ¿será muy largo? ¿funcionará bien la conexión? ¿llegaré a verlos a todos? ¿escucharán o estarán en otra?... Se podrá decir que casi todas estas preguntas también están presentes ante las actividades presenciales. La diferencia, creo, está en la mirada. En la posibilidad de mirarnos a los ojos y leernos.

¿Es posible constituirse en una comunidad de lectores en estas condiciones “no elegidas”? Lo que ocurrido en cada recreo lector parece indicar que sí. No solo no se perdieron los vínculos generados en la presencialidad, sino que se potenciaron. Una biblioteca instalada y con presencia permanente, a la cual cada año, los docentes acudieron sistemáticamente. Una presencia que excedió las paredes y salió al patio y también campamentos y proyectos especiales dio lugar a la continuidad en un espacio virtual que fue sostén. No parece casual que los chicos y chicas de 6to quieran reunirse horas extra para planificar y practicar lecturas para otros. Tampoco que los estudiantes de diversos años decidan quedarse después de una videollamada para conversar con cierta intimidad y confianza. La lectura convoca, nos da la palabra más allá de los soportes y las adversidades.

Dice Michèle Petit (2001, 2015) que la lectura es una morada, un refugio, un espacio íntimo. Montes (2007) nos invita a leer para entretajernos en un gran tapiz universal y habla de la escuela como La Gran Ocasión. En plena pandemia, abundaron palabras que aturden, pantallas, dudas y angustias. La Biblioteca Escolar fue ocasión para que la(s) lectura(s) tenga(n) lugar. Para que los lectores nos encontremos y podamos poner en palabras aquello que parece innombrable:

La lectura puede ser un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, íntimo, privado. [...] puede ser un recurso para dar sentido a la experiencia de alguien, para darle la palabra a sus esperanzas, a sus miserias, a sus deseos; la lectura puede ser también un auxiliar decisivo para repararse y encontrar la fuerza necesaria para salir de algo; y finalmente otro elemento fundamental, la lectura es una apertura hacia el otro, puede ser el soporte para los intercambios. Estas variadas dimensiones, según la experiencia de cada quien, son a menudo una misma y única cosa (Petit, 2001: 69)

Encontrarse con compañeros de otros grados, reunirse en un mismo lugar, participar cada uno a su modo. Escuchar otras voces, ver otras caras. Compartir lecturas sin un fin utilitario: se lee porque sí, porque un texto lleva a otro texto, porque las lecturas nos encuentran... y si queremos podemos hablar sobre estas lecturas.

Imprescindibles del laboratorio

(...)

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

La palabra: ese cuerpo hacia todo.

La palabra: esos ojos abiertos.

Roberto Juarroz

Por definición, el laboratorio es aquel “local provisto de los utensilios necesarios para realizar experimentos o investigaciones” (DUE, 2016). En este apartado hemos compartimos experiencias en la biblioteca pensándola como espacio para que tenga lugar el taller de lectura y escritura literaria y el club de lectura en los recreos, como posibilidades para pensar modos de leer que alimenten subjetividades y potencien las experiencias de invención y las búsquedas personales y colectivas.

El libro *La casa imaginaria* (2007) de Yolanda Reyes, cuyo título tomara prestado del artículo *Una nuez que es y no es* de Graciela Montes (1999), desarrolla la relación entre realidad y ficción y por qué vale la pena mostrársela a la infancia. Plantea los argumentos sobre la posibilidad de construir esa casa simbólica necesaria cada vez que abrimos la palabra para leer una historia, vivirla en el presente y proyectar el futuro a partir de ciertas seguridades. Dice Reyes:

Saber que la imaginación nos permite ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conovernos y descifrarnos en ese gran texto escrito a tantas voces por una infinidad de autores a lo largo de la historia, es lo que le otorga sentido a la experiencia literaria (2007: 13).

Este es el propósito inicial, político y pedagógico de las prácticas de lectura literaria en la escuela.

El problema de la representación en la literatura cuando hablamos de ficciones para niños, en particular, se ve atravesado por la inevitable figuración que posee quien escribe y por el imaginario colectivo que circula en determinada época sobre la infancia, por supuesto; por los innumerables filtros que los adultos imponemos a esta producción simbólica, en primer lugar, y los modos de mediar que decidimos luego al provocar el encuentro en la lectura:

¿Cómo desarticular los puntos de vista propios cuando estamos a cargo de un grupo de niños, para alojar lo emergente, lo disruptivo, lo singular? Para la comprensión hace falta la empatía, es decir, una *disponibilidad*. Un pensamiento sobre las nuevas modalidades subjetivas que pueden interpelar desde la infancia, o las disruptivas frente a lo homogéneamente aceptado, exige sobre todo ese ejercicio afectivo y epistemológico de poner en suspenso conceptos, certezas o gestos aprendidos (López, 2016).

Los que de algún modo trabajamos como mediadores –docentes, bibliotecarios, familiares, cuidadores- para que los niños descubran el poder del lenguaje que los ayudará indefectiblemente a ser más comprensivos del mundo y de los otros y, con seguridad, más felices; los que trabajamos en la tarea de mediar entre los niños, los jóvenes y la cultura escrita y elegimos la literatura como el bien simbólico a compartir, necesariamente estamos a obligados a tomar decisiones importantes, somos lectores dobles (Cañón y Hermida, 2012, p.130) al elegir los títulos, los autores, los géneros, los soportes, y a hacernos preguntas: ¿Qué leer? ¿Cuándo? ¿De qué modos? Geneviève Patte, la bibliotecaria y especialista francesa abre cantidad de puertas teóricas cuando fundamenta este modo de pensar la lectura, porque desde el inicio de la vida – ¿será en la bebeteca? - la disponibilidad de un adulto sabedor de su mediación, desde las más sencillas intervenciones, habilitará las experiencias lingüísticas, lúdicas y literarias deseables. Reflexiones que recrea y expande María Emilia López en nuestro país (López, 2021).

Ahora bien, ya dijimos que tanto el laboratorio como el taller, requieren de herramientas, utensilios, materias primas y saberes específicos que permitan llevar a delante la tarea. Aquí nos detendremos, haciendo uso del oficio de la

palabra, en los que consideramos imprescindibles, en diálogo con el paradigma de lectura que atraviesa todo este libro.

Mesa libros. Se trata de un dispositivo didáctico planificado con debida anticipación que persigue unos determinados propósitos y que permite explorar una variedad y cantidad de textos que darán lugar a la elección personal o en pareja. Indagar paratextos, anticipar y leer la mesa de libros es una práctica a realizar en la biblioteca y en el aula que se vincula con la práctica que hacemos los lectores en bibliotecas, librerías y ferias cuando tenemos la posibilidad de elegir qué leer. Como en cada práctica vinculada a la lectura, se comienza con la selección de materiales. Ésta responde necesariamente a los propósitos didácticos de la escena de lectura: leer un género, un autor, leer para saber más sobre un tema o para elegir qué libro llevarse a casa, consigna que debe estar clara antes de enfrentarnos al dispositivo.

La selección debe responder no sólo a este criterio de para qué leer, sino que además debe prever una cantidad y calidad de materiales también acordes a la escena de lectura que se planificó. La mesa de libros es para poder elegir un libro entre otros y deberíamos dar la posibilidad a todos los estudiantes de esta elección, es decir, debería tener más de un libro por estudiante si la consigna es elegir de manera individual. Se recomienda una cantidad de libros importante pero accesible (Siro y Maidana).

La idea es generar condiciones para manipular los materiales de manera general y explorarlos de manera particular a partir de los paratextos. Se espera que esta práctica sostenida vaya afinando procesos de búsqueda en los cuales se generan hipótesis y anticipaciones sobre los contenidos de los libros y a través de los cuales los lectores van consolidando sus preferencias y sus estrategias lectoras (Sagüier, 2006).

Tan importante como la selección y la exploración es la puesta en común. Así como se planifica el tiempo de la exploración y de la lectura íntima, el intercambio posterior requiere un tiempo, una disponibilidad y unas intervenciones del mediador que privilegien la escucha y también habiliten silencios. En la parte 1 desarrollamos algunas cuestiones en torno a la conversación literaria y es en estos espacios, por ejemplo, donde se ponen en

juego. Este es el momento de explicitar la experiencia personal con el texto elegido y de ponerla a jugar con la experiencia colectiva.

Para cerrar, retomamos a Ani Siro y a Javier Maidana:

Una mesa de libros es un dispositivo que se propone profundizar el camino lector de una comunidad, y de los individuos que la forman, haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí instalando una escena de lectura colectiva. Puede realizarse una vez por semana con cada grupo de participantes (niños, jóvenes y/o adultos) y se profundiza su sentido a medida que se reitera.

Es interesante y necesario registrar los avances, las variaciones, los vaivenes en las actitudes y comentarios de los participantes para mejorar la dinámica y transformar la oferta de libros en función de su progreso simbólico.

(...)

La lengua escrita como sistema de representación del lenguaje que supone comprender la alfabetización del sistema de escritura; la cultura escrita considerada como el acceso a la herencia cultural, representada por los textos, los discursos y las prácticas sociales con ellos. Las mesas de libros representan una ocasión privilegiada para ese doble acceso necesario, porque cualquiera puede sentirse partícipe desde las imágenes de los libros, desde la lectura en voz alta de un mediador de lectura, desde los libros como objetos culturales que interpelan a todos, cualquiera sea su posibilidad de acercamiento a la cultura escrita.

Poéticas de autor. Como quien colecciona figuritas de un personaje que le gusta o pega póster de su banda favorita en su cuarto, seguir un autor es una práctica de lectura de selección a partir de particularidades en la escritura que nos resultan de interés, si pensamos en nuestras bibliotecas y recorridos personales. Si amplificamos y llevamos esto a la biblioteca, es una estrategia que permite, a partir de una lectura secuencial, constante y consciente de las particularidades de esa poética, encontrar elementos discursivos y dialogar en torno a las prácticas de escritura: ¿a qué género se adscribe un autor? ¿Cuáles son los temas sobre los que suele escribir? ¿Y, lo más importante, atendiendo a un trabajo artesanal con la palabra, de qué modo escribe? A partir de estas prácticas, se puede reflexionar acerca del lenguaje literario y, al mismo tiempo, pensar en las estrategias de selección individuales que se dan en el marco de la biblioteca: leemos colectivamente siguiendo un autor –de la mano del Diseño Curricular para las prácticas del lenguaje–, pensando también en las lecturas individuales que siguen el mismo recorrido.

Itinerario de lectura³³: En la escuela, en la biblioteca, enseñamos a leer para leer afuera de las instituciones, es decir, promovemos prácticas que emulan las prácticas sociales de la lectura. En este sentido, la idea de armar itinerarios de lectura evidencia las redes intertextuales que se generan en los lectores entrenados, con premeditación o sin ella (Cañón, 2017).

Cuando nos sentimos atraídos o conmovidos por la pluma de un autor y lo seguimos para seguir indagando en su poética, cuando elegimos un género que nos desafía o dónde con sentimos cómodos o cuando nos convoca de manera particular un tema, los lectores buscamos saciar esa sed de lecturas y palabras en diversos soportes y formatos, generamos colecciones propias que quizás perduren en nuestra memoria o en nuestros estantes. Generalmente, la cofradía de los lectores, como la llama Montes, comparte estas búsquedas y sus descubrimientos, se recomiendan entre sí textos en diversos lenguajes artísticos: un libro nos lleva a una película, un poema a una canción, una historia a otra, en un encadenamiento que habla de búsquedas personales, pero también de hallazgos compartidos.

Los bibliotecarios, lectores dobles (Hermida y Cañón, 2012) porque leen para sí pero también leen para dar de leer, para leer con otros, tienen la posibilidad de diseñar itinerarios de lectura que reconstruyan estas experiencias y que generen comunidad (ver parte 1). Como ya se mencionó, algunos de los criterios -no todos- pueden ser:

- seguir la obra de un autor: permite conocer y profundizar en la poética de un autor, lo que supone un crecimiento como lectores que nos hace estar atentos a las recurrencias, las particularidades, los tonos de la escritura.

³³ Recomendamos especialmente el banco de recursos de Jitanjáfora ONG donde un grupo de especialistas diseñan itinerarios de lectura con un trabajo crítico sobre los textos y las intervenciones. Disponible en <https://jitanjafora.org.ar/itinerario1/>

- Seguir a un personaje: sugiere una lectura comparativa, el contraste con estereotipos en textos diferentes (Cañón, 2017). Puede tratarse de personajes conocidos de los cuales ya tenemos una representación, ya se trate de personajes fantásticos o no: brujas, princesas, monstruos, ogros, pero también niños, perros, viejitos, entre muchas otras posibilidades.
- Seguir un género: una categoría de la teoría literaria que es fuente, también, para catalogar y agrupar libros en la biblioteca. Es una herramienta que permite reunir autores diversos, de contextos cercanos o disímiles, y reflexionar acerca del modo de decir particular de cada uno.
- Leer a partir de formatos: como se mencionó en uno de los apartados anteriores, en algunos casos, hay libros que se destacan especialmente por una materialidad poco convencional. Un recorrido por libros que juegan con ella, por ejemplo, la categoría de los pop up, los calesita o acordeón, por sólo mencionar algunos, sería un criterio que haría que la escena de lectura girara en torno al dispositivo de lectura de manera específica, focalizando en la reflexión acerca de la influencia del soporte en los modos de leer.
- Seguir un tema: junto con el referido al género, resulta uno de los criterios más utilizados. Agrupar lectura por tema tiene una riqueza que es la posibilidad de, a partir de un eje específico, vincular géneros, formatos, autores diversos; siempre, recordando que “el tema no es el tema” (Stapich, 2018). También, si pensamos en lectores que se acercan a la biblioteca con un breve recorrido literario, lo temático sería una primera instancia de aproximación a una invitación a la lectura.

Referencias

- Alvarado, M. (2003). Escrituras y educación (dossier). *Propuesta Educativa* (23), FLACSO-
Novedades Educativas.
- Alvarado, M. (2015). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos
Aires: Fondo de cultura económica.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2009). *El taller de escritura creativa en la escuela, la
biblioteca, el club*. Córdoba: Comunicarte.
- Broide, M. (2021). *Arquitecturas del taller*. [Apuntes de taller]
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique
- 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
- Carrera, A. (2014). *Haikus de las cuatro estaciones*. Buenos Aires: Interzona.
- Ferrada, M. J. (2017). *Mi primer libro de haikus*. Santiago de Chile: Anamuta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, posible, lo necesario*. México: Fondo
de Cultura Económica
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Bogotá: CERLAC
- López, M. E. (2021). De la didáctica de la ternura a lecturar... Pensamientos en torno al
arte y la primera infancia. XXI Jornadas “La literatura y la escuela”, organizadas
por la Asociación Civil Jitanjáfora, en Mar del Plata del 7 al 12 de junio de 2021.
Disponble en:
<https://www.youtube.com/watch?v=XRHaZ2FosrU&t=5s>
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de
Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ortiz, M. (2021). *Tratado de iconogénesis: Cuadernos de Lengua y Literatura volumen XI*.
Buenos Aires: Leteo Editio.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad
Autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Rodari, G. (2013). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue
- Saguié, A. (2006). *NAP Nivel inicia: Narración y Biblioteca*. Buenos Aires: Ministerio de
Educación, Ciencia y Tecnología.
- Siro, A. y Maidana, J. (2010). *Jóvenes, adultos y literatura La construcción de un puente
posible*
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos
Aires: Santillana
- Trogliá, M. J. y Stapich, E. (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura.
El piolín y los nudos*. Mar del Plata: Novedades educativas, Jitanjáfora
- Trogliá, M. J. (2008). “Un taller y otros talleres. Vallas y trampolines a la hora de animar
un taller de lectura y escritura”. pp. 19-35. En Trogliá, M. J. y Stapich, E. (comp).
Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura. El piolín y los nudos. Mar
del Plata: Novedades educativas, Jitanjáfora

An artistic illustration of an underwater scene. The background is dark blue with horizontal, wavy brushstrokes. Several fish are depicted: a large green fish with a white eye and a brownish-orange belly is prominent in the lower right; a smaller green fish is in the center; and several other green and blue fish are scattered in the upper half. The bottom of the scene features stylized seaweed and coral in shades of green and brown. A semi-transparent teal banner is overlaid on the right side, containing the title text.

Parte 3:
Voces en torno a la Biblioteca
Escolar

Voces en torno a la Biblioteca Escolar

Lo bello compartido (ese que comparece entre nosotros) sostiene el amor y la amistad. Pero cuando ese compartir y ese comparecer de lo bello incluyen a todos, entonces se abre y se constituye ese mundo común que es condición no sólo del lenguaje sino también de la comunidad humana y, por tanto, de la política. Una política que es anhelo (y exigencia) de libertad y de justicia para todos, desde luego, pero también anhelo de (y combate por) una belleza fraterna, compartida.

Por eso hemos inventado cosas como escuelas, universidades, museos, bibliotecas y jardines (de lectura, arte y conversación): para hacerle un sitio a la belleza cívica, colectiva, política, democrática, pública, republicana, palabreada; para darle un lugar a lo bello común, comunizado y compartido.

Jorge Larrosa

Este libro quiere ser también conversación. A continuación, reunimos voces que pueblan las bibliotecas desde diversos lugares, ecos que llegan de aquí de allá para ampliar el diálogo, pero, sobre todo, como gesto político de construir con otros. Especialistas, colegas, docentes, agentes del campo, ex alumnos... compañeros de ruta que gentilmente aceptaron el convite de sembrar en dedales.

Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento

Marcela Carranza

Las reverencias del juego

*Dicen que Santa Teresa
se comió una milanesa
y a las doce de la noche
le dolía la cabeza.*

*Ay chumba la cachumba
Ay chumba olé olé
Ay chumba la cachumba
¡Qué bonita que es usted!*

Cuando leí el título de este seminario³⁴: “lectores irreverentes” me puse a pensar en esto de la irreverencia y en su opuesto: la reverencia. Debo confesar que lo primero que vino a mi mente fue la imagen de alguien haciendo reverencias, genuflexiones, y esos gestos que implican sometimiento, obediencia, acatamiento, veneración o esclavitud en caso extremo. Pero una amiga me vino a salvar de esta imagen mental algo desagradable trayéndome a “la ronda”, y entonces me transporté en un abrir y cerrar de ojos, como en los cuentos de magia, a las rondas de mi infancia, donde hacíamos reverencias y genuflexiones, y volví a ésta en particular, donde una Santa, monja come milanesas, y como consecuencia de ello, tiene dolor de cabeza a medianoche. Y entonces me digo que de niña esta ronda era una de mis preferidas, porque me gustaba mucho la idea de una santa/monja comiendo milanesas y con posterior descompostura estomacal. Quizá diarrea, aunque hasta allí no llegaba la canción, pero en mi imaginación, sí llegaba, y entonces la santa estaba en el inodoro despachando las milanesas mal digeridas. La idea me fascinaba, porque,

³⁴ Con expresa autorización de su autora, aquí se recupera la conferencia dada por Marcela Carranza para el VI Seminario de literatura infantil y juvenil de Pereira, “Lecturas irreverentes” (LIJPE). Puede conocerse a través de <https://lijpe.com/>

además, a mí me gustaban mucho las milanesas (como a la mayoría de los niños/as de mi país) y no me provocaban ningún dolor de cabeza, ni empacho, ni nada, al contrario. Después de todo, esa santa, yo pensaba de niña, sería santa, pero era una floja.

Y entonces ya estamos en la irreverencia; aunque en muchas rondas hacíamos reverencias. Pero eran reverencias en broma, no iban en serio, eran sólo para jugar. Por lo que me pongo a pensar que quizá no estoy tan fuera de tema, porque es verdad que hay cierto acatamiento en el juego, como en la lectura. Hay cierta obediencia, claro que sí. Porque en la lectura literaria hay reglas. Por ejemplo, establecemos un pacto con el texto, por el cual aceptamos las reglas que el texto va señalando, y no nos cuestionamos aquello que no funcionaría fuera del mundo del texto, pero sí dentro de él. Entonces yo acepto que la Bella duerma cien años, y que Peter Pan vuele gracias al polvo de hadas y sus pensamientos maravillosos. Y hay obediencia, porque hay juego, a un grupo de reglas, a las reglas del género por ejemplo. Hasta tal punto la obediencia puede ser extrema en la tarea del lector literario que en ocasiones se debe aceptar incluso, y sin protestar, que un texto no se entienda, o se entienda más o menos, que el lenguaje no cumpla con su cometido, con su regla de oro habitual, que podría ser algo así como: “comunicar significados de manera más o menos clara”, y entonces paso a disfrutar con felicidad textos tales como:

Canción Tonta
¡Tilín, tilín, tilín!
El gato y el violín.

La vaca vacuna
se trepa a la luna.

La oveja está sola
con traje de cola.

A la flor Canela
le duele la muela

¡Talán, talán, talán!
Yo soy el capitán. (Walsh, 1969)

Ahora, si me pongo a pensar en esto del lenguaje y sus reverencias al significado y a la comunicación clara y precisa, y otra vez en las rondas de la

infancia, me doy cuenta que muy a menudo de niña yo cantaba y realizaba la coreografía pertinente: girar, levantar brazos, arrodillarme, pasar entre mis compañeras, etc... recitando la letra de la canción sin importarme un comino el significado de las palabras. Así “La Farolera Trompezó” que en mi parecer eran el nombre y apellido de un personaje: demoró un tiempo en convertirse en un oficio y un verbo. Es decir que ya una letra bastante fuera del sentido: “La farolera tropezó, por la calle se cayó, y al pasar por un cuartel se enamoró de un coronel...” se volvía aún más absurda en mi cabeza, y los números y las sumas que yo aún no sabía realizar (dos y dos son cuatro, cuatro y dos son seis, seis y dos son ocho y ocho dieciséis y ocho 24 y ocho 32, anima bendita me arrodillo en vos) se recitaban de memoria como parte del ritmo, de la música, del movimiento, de la coreografía aprendida y repetida en el recreo, de esas palabras que eran puro juego de la infancia.

Los lectores, los jugadores somos reverentes, hacemos reverencias, nos sometemos a ciertas reglas, condiciones propuestas por el texto, por el juego mismo del texto, porque queremos jugar, queremos entrar a ese mundo que se nos propone y para ello hay que aceptar algunas reglas. Sólo que esas reglas, a menudo, han sido hechas para romper otras. Y de eso, de la reverencia para la irreverencia, de eso quiero hablar con ustedes.

¡Te tomaré con gusto!- dijo la Reina-. Dos peniques por semana, y mermelada todos los otros días.
Alicia no pudo evitar reírse, mientras decía:
-No quiero que me contrate... y no me interesa la mermelada.
-Es una mermelada buenísima –dijo la Reina.
-Bueno, hoy no la quiero, de todos modos.
-No la tendrás aunque sí la quisieras –dijo la Reina-. La regla es: mermelada mañana, y mermelada ayer..., pero nunca mermelada hoy.
-Eso debe llevar alguna vez a “mermelada hoy” objetó Alicia.
-No, no puede –dijo la Reina-. Hay mermelada todos los otros días, hoy no es ningún otro día, como sabes.
-No la entiendo-dijo Alicia- ¡Es terriblemente desconcertante! (Carroll, 1998)

Alicia se topa continuamente con personajes que de manera arbitraria imponen reglas que poco y nada tienen que ver con otras reglas, aquellas que hemos asumido paulatinamente, y no con poco esfuerzo, durante nuestra crianza para funcionar en el mundo: las reglas de la lógica, del sentido común,

normas de cortesía y convivencia, aquellas reglas según las cuales todo tiene un fin predeterminado, todo elemento está en función de otra cosa, un elemento y otro se vinculan con coherencia, en relaciones de causa y efecto, las cosas son lo que son y las palabras, bueno, las palabras están siempre para poder transmitir algo de la manera más clara posible, etc... etc...

Esta escena en particular me recuerda el juego de lenguaje frecuente en muchos almacenes de mi infancia, cuando aún existía la posibilidad del fiado, que a modo de chiste se exhibía como cartel: “HOY NO SE FÍA, MAÑANA SÍ”. Y entonces la cultura popular se cruza con el juego, y con un uso del lenguaje donde el sentido ronda la paradoja y el absurdo. Y continuando con el lenguaje y la cultura popular, se asoma una copla, esas formas poéticas de la tradición que son tan estrictas y reverenciales en sus reglas formales:

*A la orilla de un hombre
estaba sentado un río
afilando su caballo
dando agua a su cuchillo.*

Cuatro versos, ni uno menos, ni uno más, ocho sílabas en cada verso, ni una que falte, ni una que sobre. Rima asonante en los versos dos y cuatro. Sometimiento a la regla en la forma, transgresión en el significado. Otra regla para esta copla en particular: cambio de lugar de los sustantivos finales de cada verso. Si organizara “correctamente” estas palabras, obtendría un texto sin ningún atractivo poético, despojado de sonoridad y ritmo, absolutamente desangelado, pero eso sí: coherente y pleno en su significado.

*A la orilla de un río
estaba sentado un hombre
afilando su cuchillo
dando agua a su caballo.*

Todo se pierde en esta segunda versión, pero ante todo el juego con el absurdo y las imágenes bellísimas e imposibles de la primera versión: aquel río sentado a la orilla de un hombre.

Podemos aplicar a esta copla las palabras de César Aira en referencia a su primo inglés: el limerick:

Para escribir un limerick, el poeta busca las palabras junto al argumento y cualquier cosa puede salir de esa búsqueda.

Una vez que ha salido, algo, un solo elemento, todos los demás quedan más o menos determinados, estableciendo un continuo de necesidad entre forma y contenido (...)

Esta escritura 'por las palabras' se diría propia de la poesía: el sonido se adelanta al sentido. El sentido de todos modos no se hace esperar, pero se presenta, aun en la simultaneidad, como un resultado, a veces sorprendente. (2004: 9)

El sentido, el contenido surge como un resultado sorprendente, diríamos azaroso, del seguimiento estricto de las reglas que impone la forma. Una "escritura por las palabras", según Aira. Algo similar nos dice el dramaturgo Javier Daulte, pero refiriéndose al teatro, en su artículo "Juego y Compromiso":

Quiero decir que lo que surja del seguimiento de las reglas del procedimiento creado escapa en parte a la voluntad de contenido que pudiese pretenderse imponer a priori. Esto puede llevar a una resultante sorprendente que, elude fantásticamente la voluntad de dominio. (2018: 18)

Repito: seguir las reglas del procedimiento escapa a la voluntad de contenido determinado a priori, y el resultado es sorprendente, pero además, elude la voluntad de dominio.

El resultado sorprendente de imaginar a Santa Teresa comiendo milanesa, de ver a un río afilando un caballo a la orilla de un hombre. La sorpresa de que lo previsto no suceda, y entonces las reglas que tengo internalizadas, naturalizadas a fuerza del machete de mi contacto social y adiestramiento familiar y escolar, se sacudan, y otras reglas las reemplacen, sólo para eso, para desacomodarme, para incomodarme, para abrir "las cárceles de mi mente"³⁵ y salir a explorar nuevas posibilidades.

Las irreverencias y el paso del tiempo

"Alcen las barreras para que pase la farolera de la puerta al Sol".

Me detengo en esta parte de la ronda: de qué barreras se trata, qué es esto "de la puerta al sol". Quizá en su contexto de origen los niños/as hayan sabido

³⁵ "(El humor) Es una subversión profunda y definitiva, porque pretende abrirnos las cárceles más herméticas, que son las de nuestra mente" (Stilman, 1977: 8)

de qué se trataba, y haya sido una frase totalmente normal y comprensible, pero el cambio de contexto va sumando sinsentido a las palabras, abriendo sus posibilidades de significación, sumando a esto las locas interpretaciones infantiles, las palabras de la tradición se engrosan en poesía, locura y belleza con el paso del tiempo. Quiero decir que ese verso quizá era absolutamente comprensible y refería a algo cotidiano y normal en el momento y lugar en el que fue creado, pero con el transcurrir temporal el sentido se esfumó hacia una imagen poética y algo delirante. Perdió sentido y ganó poesía.

¿Puede la belleza, la poesía emerger del paso del tiempo, del estar fuera de lugar, de la ausencia o la ignorancia de un referente?

Luego de pensar bastante en los clásicos infantiles, particularmente en las historias populares de tradición oral, creí llegar a la conclusión de que el paso del tiempo las ha transformado en irreverentes. Paradójicamente su antigüedad, su vejez las ha vuelto rebeldes. “Viejas rebeldes” podríamos llamarlas. El paso del tiempo también les ha sumado poesía y absurdo, y en esa suma de lo imprevisto han restado voluntad de dominio. Como aquel camino que debe elegir Caperucita: el de las agujas o el de los alfileres en la versión de Perrault. Creo que fue Marc Soriano quien dio alguna explicación al respecto referida a los alfileres para las mujeres solteras y las agujas para las casadas, una cuestión que tenía sus razones de época, pero hoy caminos de agujas y alfileres sólo suman ambigüedad y belleza al cuento, porque simplemente no sabemos de qué se trata, y la imagen resulta enigmática. Pervivió la imagen, pero no su significado. Cosas del tiempo y del arte.

Pero volviendo a las viejas rebeldes que son las historias clásicas, lo que me llevó a esta conclusión fue observar cómo, al menos en Argentina, muchas personas no conocen los clásicos infantiles en sus versiones antiguas. Los clásicos, también los de autor, son sometidos a todo tipo de cambios adaptativos y así se publican. Lo que se hace es borrarles cualquier irreverencia producto del paso del tiempo. Se los despoja de todo aquello que pudiera transgredir las reglas de lo “correcto”, lo “adecuado” para niños/as. En ese despojo de la irreverencia se los convierte en historias obedientes y sumisas a los discursos hegemónicos del momento. De viejas rebeldes a viejas con lifting defensoras del statu quo. Se llega, en ocasiones, a la triste conclusión de que en sus versiones

originales o antiguas, esos textos definitivamente no pueden ser leídos por los niños y niñas. Hace unos pocos meses (1 de junio 2022), apareció una nota en uno de los medios informativos más leídos de mi país acerca de Pinocho, con este elocuente título: “Pinnocchio (sic), un cuento que en su origen tenía poco de infantil”. Un breve copete completa la idea: “La historia del niño de madera, creada por Carlo Lorenzini, incluye escenas de muerte y agresión poco adecuadas para los más pequeños”. El objetivo de la nota fue promocionar la película de Disney, pero resulta llamativa la siguiente afirmación: “Aunque la historia escrita en Italia se ha convertido en uno de los clásicos de la literatura infantil, a lo largo del tiempo sufrió varias modificaciones, ya que, al principio, no se consideraba realmente un cuento infantil: tenía escenas fuertes, como la cruda muerte de animales y personas de manera agresiva.” (2022, s/n) Sinceramente toda la nota resulta bastante grotesca y está mal escrita, pero más allá de eso, no deja de ser un ejemplo de aquellas reglas naturalizadas y establecidas acerca de “lo adecuado para niños”, “lo infantil”, etc... Las “varias modificaciones” necesarias para adecuar a Pinocho al lector infantil nos llevan a este punto: hoy los clásicos infantiles, incluso los que como Pinocho, sí fueron escritos explícitamente para niños, estando ya la idea del lector infantil totalmente establecida (no podemos decir lo mismo de los cuentos populares de tradición oral) resultan irreverentes para quienes reverencian todas las normas y límites habidos y por haber en lo que corresponde y no corresponde, supuestamente, acercar a un niño. La irreverencia de los clásicos deviene del paso del tiempo, porque las representaciones de “lo infantil”, del lector infantil, del niño/a han ido cambiando y siguen cambiando de una época a otra. Concluyo este punto con las últimas palabras de un artículo que escribí hace varios años:

La pregunta que quizá debamos hacernos es acerca de la “idoneidad” de muchas de estas adaptaciones, absolutamente libres respecto al texto original, o a la versión antigua de la que supuestamente parten, pero férreamente serviles a los parámetros generales de lo “aprobado para niños”. Se censuran no sólo temas o contenidos tabúes, sino también formas literarias como la sátira, la parodia; los juegos de palabras, las figuras retóricas, los finales abiertos o negativos, las descripciones minuciosas y cualquier atisbo de ambigüedad, complejidad u opacidad que otorgue mayor libertad a la actividad interpretativa del lector infantil. Un cúmulo de “formas prohibidas” bajo la excusa de los

supuestos límites de comprensión del lector y la preservación de su salud psíquica, afectiva y moral.

(...) Quizá los clásicos están allí, esos inadaptados de siempre (...) para demostrarnos que en definitiva tantas certezas sobre lo que “debe ser” un libro para niños, sobre lo que un niño puede o debe leer, no son sino representaciones ancladas en nuestro presente histórico y cultural. Relativas y discutibles, en definitiva. (Carranza, 2012)

La reverencia y el pensamiento

Al parecer hay reverencias y reverencias. Porque, como ya dijimos, hay reverencias a reglas que abren la posibilidad del juego y del arte, como las reverencias de la ronda, imprescindibles para continuar jugando, y otras reverencias a reglas que buscan lo que se me ocurre llamar, siguiendo a Daulte: “la voluntad de dominio” Dice el profesor Enrique Pezzoni en un prólogo a *La Naranja Maravillosa* de Silvina Ocampo:

Los personajes de Silvina Ocampo no parten de una teoría sobre el mundo ni obligan a la realidad a ajustarse a sus cálculos: deseo no es cálculo. Para ellos, la realidad es en el instante en que la miran: contemplar es un acto de creación y de conocimiento, una operación mágica sin ambición de dominio.

El niño es dueño de un orden autónomo, con un tiempo y un fluir exclusivos, como los del poema, frente al cual sólo nos queda a los adultos la nostalgia. (Pezzoni, 1985: 9)

Pezzoni y Daulte parecen coincidir en un orden autónomo, el del procedimiento teatral para Daulte, el de la poesía y el mundo infantil para Pezzoni. Ese orden autónomo permite eludir la predeterminación del significado, una teoría sobre el mundo a la cual atenerse, a la que obedecer. Pezzoni adjudica al niño y a la poesía por igual la contemplación del mundo como un acto de creación, una operación mágica sin ambición de dominio.

¿Es posible pensar que la obediencia a las reglas del juego, a las reglas del arte, de la literatura da lugar a la creación de un orden autónomo que, alejándonos de predeterminaciones del significado, de teorías acerca del mundo a las cuales atenerse nos permite un acercamiento más despojado, asombrado y poético a la realidad? Cuando digo predeterminaciones del significado y teorías o reglas acerca del mundo a las cuales obedecer, estoy refiriéndome en el caso de los libros para niños/as concretamente a: intencionalidades pedagógicas, ideológicas, moralistas, y todo tipo de utilidades prácticas a las que muchos

autores, editores, docentes, especialistas, periodistas, padres y mediadores en general son tan proclives.

La reverencia a las reglas del arte nos permitiría despojarnos de reverencias a las reglas que se nos imponen para entender y funcionar en el mundo. Y más aún, nos permiten darnos cuenta de que esas reglas que pretenden certeza y universalidad, por ejemplo, aquellas que supuestamente determinarían “los límites de lo infantil”, son relativas, cambiables, discutibles y arbitrarias. De lo que se trata es de dejar un espacio a lo inaudito, a lo inesperado, a lo que está fuera de toda previsión y control. Una puerta abierta al misterio, a las preguntas, al asombro. Arte, literatura y pensamiento develan así una relación de alto calibre, sobre la que, a mi parecer, deberíamos profundizar.

¿Qué es pensar? Se pregunta el filósofo Amador Fernández Sabater en su artículo “Pensar, para poder respirar”:

Es justamente abrir un agujero en la situación saturada.

El pensamiento es en primer lugar un agujero, un boquete en el muro de los sentidos establecidos, en el macizo de las evidencias, una fisura y una grieta por donde podemos volver a respirar.” (2019, s/n)

Juan José Saer inicia su artículo: “Una literatura sin atributos” diciendo:

El trabajo de un escritor no puede definirse de antemano. Aún en el caso de que el escritor parezca perfectamente identificado y conforme con la sociedad de su tiempo, de que su proyecto sea el de ser ejemplar y bien pensante, si es un gran escritor su obra será modificada, en primer lugar en la escritura y después en las lecturas sucesivas, por la intervención de elementos específicamente poéticos que sobrepasan las intenciones ideológicas (...) La obra de un escritor tampoco debe definirse por sus intenciones sino por sus resultados. (2010: 262)

Me interesa esto de un escritor reverente a las ideas de su época, un escritor “bien pensante”, dice Saer, que si es un buen escritor se traicionará a sí mismo, o al menos a su posición reverente frente a las reglas de la sociedad de su tiempo, su obra es autónoma incluso de sus propias ideas, la escritura lo lleva hacia otros lugares de aquellos a los que él mismo tenía previsto llegar. La escritura, dice Saer, las reglas de la ficción, del procedimiento dice Daulte, modificarán la obra, y después, agrega Saer, la obra se verá modificada también por las sucesivas lecturas, los elementos poéticos sobrepasan, trascienden las intenciones

ideológicas, y volvemos a lo anterior, el arte permite un encuentro con el mundo unido a la contemplación asombrada y creativa, más allá de toda voluntad de dominio.

El humor: cuando la regla es la irreverencia

Juan sin cabeza

*El niño Juan tenía alas en lugar de orejas. Se veía raro.
-¡Miren mis orejas! –decía, y la gente se espantaba al verlo.
A Juan le gustaba mover las orejas por las noches, y una vez las movió tanto que su cabeza salió volando por la ventana.
Juan se quedó sin cabeza y no pudo llorar, pues ésta se había quedado con sus ojos. Entonces se levantó y corrió detrás de ella, pero la cabeza se fue saltando de árbol en árbol como si fuera un pichón.
La mamá del niño, que miraba por la ventana, lo vio correr.
-¿A dónde vas, Juan?
-Es que se fue mi cabeza.
-¡Qué desgracia! –exclamó la pobre mujer.
-¡ja ja ja! –la cabeza se reía mientras volaba, y por más que Juan corría no podía alcanzarla.
-Présteme su lazo, señor –dijo Juan a un hombre.
-sí, niño –le respondió.
Y con el lazo pudo por fin pescarla.
Juan volvió muy cansado a casa con la cabeza brincando detrás fuertemente amarrada al lazo.
-Mamá –dijo Juan-, pégame la cabeza.
Y su mamá se la pegó en los hombros con chicle, pero como era de noche se la pegó al revés.
-Que no se te vuelva a escapar la cabeza, hijo –dijo su mamá.
Y a partir de entonces Juan tuvo mucho cuidado cuando movía las orejas.
(Carrington, 2013)*

La función del arte quizá consista en cambiarnos unas reglas por otras. Se me ocurre pensar. Así, incluso, un texto literario puede permitirse fijar una regla que en el párrafo siguiente resulta transgredida. ¿Quién no ha visto jugar a un grupo de niños/as estableciendo una ley, que a los pocos minutos ya resulta inútil para el desarrollo del juego, razón por la cual los niños/as no dudan en desecharla y cambiarla por otra? Eso parece suceder en este breve cuento de Leonora Carrington. El narrador nos dice que Juan no puede llorar porque sus ojos están en la cabeza fugitiva, pero pocas líneas después Juan dialoga con su mamá y con el hombre que le prestó el lazo sin ninguna dificultad. Tampoco se explica cómo Juan alcanzó su cabeza si no podía ver, ni escuchar, ya que ojos y oídos se fugaron

con aquella. Claro que estamos en un texto absurdo, y ya se sabe, el absurdo nos habilita esa enorme libertad de jugar continuamente con las reglas transgrediéndolas, incluso, por qué no, dentro del mismo texto.

El humor, se ha dicho a menudo, es una de las formas de la irreverencia. El humor es transgresor. Para que haya humor debe haber una norma a la cual transgredir. Lo que viene a significar que la regla se pone en evidencia por su desobediencia. Su acatamiento la invisibiliza, es lo que esperamos leer, lo que esperamos escuchar, cuando la regla falla, entonces sí la vemos. La sorpresa y el descubrimiento se llevan a cabo gracias a la irreverencia. Quienes sólo pueden hacer reverencias no ven más allá de lo que creen ya haber visto, quizá porque mantienen la cabeza demasiado gacha.

El humor es desacralizador, señala Cortázar en una de sus clases dictadas en Berkeley:

...el humor está pasando continuamente la guadaña por debajo de todos los pedestales, de todas las pedanterías, de todas las palabras con muchas mayúsculas. (...) Esos valores que se dan como aceptados y que suelen merecer un tal respeto de la gente, el humorista suele destruirlos con un juego de palabras o con un chiste. No es exactamente que los destruya pero por un momento los hace bajar del pedestal y los coloca en otra situación (...) El humor puede ser un gran destructor pero al destruir construye (...) echa abajo valores y categorías usuales, las da vuelta, las muestra del otro lado y bruscamente puede hacer saltar cosas que en la costumbre, en el hábito, en la aceptación cotidiana, no veíamos o veíamos menos bien. (2013: 159-160)

No resulta difícil pensar que este “ver mejor” del humor al que alude Cortázar nos pone inmediatamente en el plano del pensamiento. A menudo el humor no es otra cosa que un juego con el lenguaje, o dicho de otro modo, una desobediencia ante las reglas del lenguaje. Claro ejemplo de ello son por supuesto las *Alicias* de Lewis Carroll, y lo son también los grandes humoristas de todos los tiempos.



“Inodoro Pereyra” de Roberto Fontanarrosa

Jorge Larrosa en su artículo “Elogio de la risa” vincula risa, lenguaje y pensamiento:

La risa polemiza con lo serio, entra en contacto con lo serio, dialoga con lo serio, con ese lenguaje elevado que pretende envolver el mundo y comprenderlo y dominarlo, con ese lenguaje canonizado y aceptado que no duda de sí mismo, y la risa desenmascara ese lenguaje, lo saca de su lugar, de sus casillas, lo expone a la mirada como lo que es, como una cáscara vacía. (...)

La risa es el momento de la autocrítica de la palabra en el sentido en que introduce el escepticismo sobre la palabra misma y una fina conciencia de la contingencia y la relatividad de la situación comunicativa. Cuando aparece la risa, todos los rasgos que constituyen el armazón de la situación comunicativa se deshacen. (...) Cuando irrumpe la risa, la situación comunicativa misma pierde su “patetismo” y se transforma en mascarada, en teatro, en ritual. Y, de repente, todo es percibido bajo otra luz. (Larrosa, 2000: 160-161)

Podríamos dar muchos ejemplos de este cruce entre la palabra “seria” que tiende al estereotipo, la certeza y el slogan, la “palabra patética” la llama Jorge Larrosa palabra de un solo plano, sin distancia, sin refracción, llena de convenciones y “portadora de alguna forma de mentira retórica” (Larrosa: 158),

y la palabra humorística, lenguaje figurado, paródico, irónico. Una palabra que introduce el escepticismo sobre la palabra misma “y una fina conciencia de la contingencia y la relatividad de la situación comunicativa”, nos dice Larrosa.

Hace ya varios años analicé en un artículo (Carranza, 2009) el cuento “Un héroe” de la escritora argentina Ema Wolf. En ese cuento claramente la palabra patética, que yo llamé “alegórica” en el artículo, destinada a la construcción de la figura del héroe era derribada por la palabra del humor irónico, el humor negro y macabro del texto de Wolf. En el análisis me resultó particularmente grato descubrir, tomando las reflexiones de Jorge Larrosa, cómo la recuperación del sentido literal de la alegoría, un proceso de des-alegorización, ponía al descubierto la mascarada de las representaciones en torno a la figura del héroe patrio y su supuesta función como modelo ejemplarizante.

Y así siguió, cambiando implacablemente pedazos por triunfos, rebanadas de músculo por laureles, creciendo en gloria mientras disminuía en hechura. De jefe de escuadra pasó a teniente general. Fiel al servicio, orgulloso de la causa, tenaz como un mulo, siguió abandonando en cada campaña retazos de cuero cabelludo, uñas, pellejos, dientes y carne. Su estrella fulguraba, pero cada vez más llena de muescas. (Wolf, 2003: 39-40)

La irreverencia de la palabra poética

El humor, particularmente el humor absurdo, nos desplaza hacia esa irreverencia que desarticula las reglas que pretenden la organización del mundo a través del lenguaje. Y del humor que juega con el lenguaje para desarticular las convenciones que nos hemos dado en nuestra lectura de la realidad, pasamos sin dificultad a la irreverencia del lenguaje poético. En ocasiones ambas irreverencias, las del humor y las del lenguaje poético conviven, como ya vimos al comenzar este trabajo, en la poesía popular: letras de rondas, coplas, limericks, y también en la poesía de autor.

Una mano

Cabía una vez una mano en un bolsillo.

Sólo una vez, porque a la segunda ya no entraba.

Pero la mano había cabido una vez.

De eso se trata este cuento. (Wapner, 2013)

*El vaso
Vacía una vez el vaso,
y no se acuerda de qué.*

*Lo llena de nuevo con algo
para volverse a acordar.*

*“Ah, era esto,
cómo me pude olvidar”*

*Y vacía el vaso,
satisfecho,
y no sabe por qué.*

(Wapner, 2013)

El lenguaje de la poesía es irreverente, porque comete continuamente errores sobre el lenguaje. Es un lenguaje que falla, que se equivoca adrede.

Tengo una triste anécdota escolar para dar cuenta de esto. Hace ya un tiempo mi hijo, de unos diez años entonces, vino a casa enojado con su maestra. La situación que me relató es la siguiente. Daniel, un amigo, había escrito un cuento de terror a pedido de la maestra, para describir la situación previa al momento culmine del cuento, Daniel usó la siguiente descripción: “X sintió que el espacio lo absorbía” ... Su maestra lo corrigió más o menos de la siguiente manera: “Daniel, los espacios no absorben, absorben las esponjas”. Mi hijo estaba indignado con su maestra, y vino a contármelo porque él, como Daniel, sabía que en el lenguaje de la literatura están permitidos y se vuelven imprescindibles los espacios absorbentes, entre otras locuras.

En la poesía, la transgresión de las reglas del lenguaje produce asombro, sorpresa y de allí, quizá deriven el gozo y la belleza. El lenguaje poético es irreverente con el lenguaje que sólo acepta a las esponjas como absorbentes, podríamos decir. El lenguaje de la poesía (que por supuesto, como en el cuento

de Daniel, excede al poema) se muestra, se vuelve tangible, recupera su naturaleza sonora, musical, y se aparta juguetonamente de aquel otro lenguaje, el de la claridad, la lógica, la coherencia, la comunicación clara y precisa de significados.

Un lenguaje no para capturar y controlar, sino para contemplar y dejar ir. Un lenguaje sin ambición de dominio.

La Bicicleta

*La bici sigue la cleta
por un ave siempre nida
y una trom suena su peta...
¡Qué canción tan perseguida!*

*El ferro sigue el carril
por el alti casi plano,
como el pere sigue al jil
y el otoño a su verano.*

*Detrás del hori va el zonte,
detrás del ele va el fante,
corren juntos por el monte
y a veces más adelante.*

*Allá se va el corazón
en aero plano plano
y con él va la canción
escrita en caste muy llano. (Polo, 2007)*

Dice la poeta Alicia Genovese al respecto:

Enfrentar, como constantemente hace el poema, los condicionamientos que impone el lenguaje, desordenarlo de manera imprevisible con un habla mezclada (...) implica en parte negarlo. (...)

El enunciado del poema construye así su diferencia frente a los enunciados del mundo de la instrumentalidad comunicativa unidireccional. (2016: 16)

*Debajo de mi almohada
duerme el sueño.
Cuando me acuesto,
despacito,
se acurruca como un perro entre mis ojos.*

(Vera, 2001)

Pero esta diferencia con el mundo de la instrumentalidad comunicativa unidireccional no exime al lenguaje de la poesía de comunicar. Siguiendo aún más a Genovese:

Pero el discurso poético no se conforma con ser sólo negatividad y ruptura. En su afirmación verbal y discursiva, la poesía posibilita un posicionamiento del yo, de la subjetividad, restablece relaciones perdidas entre subjetividad y objetividad, reacomoda el mundo con una percepción reactualizada. (2016: 17)

Cuando Daniel en su escritura de niño de diez años decidió que el espacio absorbía a su personaje en un cuento de terror, estaba actuando como un poeta, porque estaba tratando de comunicar algo que el lenguaje “normal”, el de la norma, no podía. Quizá, imagino, Daniel descubrió que las palabras donde sólo absorben las esponjas no podían dar cuenta de lo que su personaje estaba viviendo, necesitaba mayor intensidad, necesitaba, sobre todo, apartarse de esa chatura, esa trivialidad de un lenguaje que, en su reiteración, su uso repetido y convencional va achatando nuestra percepción del mundo y obturando la posibilidad de nombrarlo en su caótica complejidad y belleza.

“Escribir poesía es negar el lenguaje como maquinaria que se coloca en piloto automático e impide acercarse a la compleja singularidad que plantea la experiencia con lo real.”, dice también Genovese (2016: 19)

Cuando un niño dibuja por primera vez una casa que vio pero que significa todas las casas, ha conseguido escapar a la verdad, se ha tapado los ojos para siempre con las convenciones de su cultura y sale del caos, que es también el Paraíso, para entrar al mundo creado.

La poesía usa la palabra para cruzar el cerco: se clava en la corteza de palabras abriendo heridas que permiten entrever el caos como un magma rojizo (Shua, 2000: 7)

Se trata de la irreverencia, de la ruptura con las reglas del lenguaje, y de la ruptura con los convencionalismos y estereotipos. Se trata de intranquilizarnos en nuestra percepción normal y normada de la realidad. La otra opción es la

sumisión a las palabras de los estereotipos y lugares comunes, la saturación de significados ya previstos que obtura toda posibilidad de pensamiento.

Lectores irreverentes

Comienzo este apartado con una cita de Borges:

Hablando del obispo Berkeley (...) me acuerdo de que escribió que el sabor de la manzana no está en la manzana misma –la manzana no posee sabor en sí misma- ni en la boca del que se la come. Exige un contacto entre ambas. Lo mismo pasa con un libro o una colección de libros, con una biblioteca. Pues ¿qué es un libro en sí mismo? Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras –o, mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras solas son, meros símbolos- surgen a la vida, y asistimos a una resurrección del mundo. (2010: 17-18)

Si la lectura es un encuentro de un lector/a con todo lo que ese lector/a es y trae consigo y un libro ¿cómo podemos pensar que exista una única lectura posible, obediente, reverente a lo que supuestamente el texto está diciendo, a esos significados, a esas intenciones supuestamente previstas de antemano por el autor, por el mediador, o por cualquier autoridad? El texto no dice nada fuera del encuentro descrito por Borges, es un conjunto de símbolos muertos, surgirá a la vida en el encuentro con el lector/a, y en ese encuentro los sentidos emergen de la conjunción del libro y del lector/a, de cada lector/a. Ergo, toda lectura es única y personal, toda lectura es irreverente porque el universo del lector hace imprevisible los resultados.

Algo de lo que quizá no se ha hablado lo suficiente (o yo no he leído al respecto) es acerca de cuánto incide el *deseo* del lector en su interpretación, en su lectura de un libro. Cuando escuchamos las interpretaciones infantiles de un texto, por ejemplo, no podemos dejar de sorprendernos gratamente. Los niños realizan lecturas imposibles, totalmente fuera del marco de lo previsible, de lo permitido por la mente del adulto.

Voy a leer los últimos párrafos de un registro con niños de cinco años a partir de la lectura del libro *La escoba de la viuda* de Chris Van Allsburg (1995), un libro cuyo final ambiguo se abre a multiplicidad de interpretaciones:

Me encantó, pero hay algo que no entendí: ¿La escoba se quemó? La escoba no se quemó, porque si la entierran... encajaron el palo en la tierra... quedó debajo de la tierra, adentro de la tierra y el fuego se queda ahí, arriba, entonces no se quema. Con su magia, que le dejó un poquito de magia la bruja, no se quemó, porque estaba abajo. La pintaron de blanco para asustar a los vecinos. Con la viuda la escoba era buena.

Lo que pasó es que a la noche el fuego se apagó y la escoba se escapó. Les pregunto cómo se había escapado.

Volando, dice una de las nenas. No, hizo un caminito por debajo de la tierra y se fue.

(...) Eran dos escobas, una era de la otra bruja (aludiendo a la segunda bruja que aparece en el relato). La otra escoba era de la bruja que se cayó en la casa de la viejita, porque si eran dos brujas, había dos escobas. Entonces una se quemó y la otra no.

Me gustó porque era un cuento de brujas, es un cuento de terror. No, este no es un cuento de terror porque a mí no me dio miedo, ¿no ves que las brujas eran buenas?³⁶

En este breve fragmento podemos vislumbrar todas las hipótesis que surgen de una única escena. Frente a la pregunta “¿La escoba se quemó?” que uno de los niños hace, se elevan múltiples respuestas. El “no entendí” fructifica en una búsqueda plena de invención, de observación, de creatividad. Silvia, la maestra, escucha, da lugar, da espacio a que se eleven distintas posibilidades. Resulta hermoso percibir en este registro la coexistencia de respuestas distintas que no pretenden aunarse en absoluto.

La escucha de Silvia nos permite observar hasta qué punto los lectores dejados en libertad son verdaderos inventores, constructores de sentidos fuera incluso del marco de lo previsto. La escucha de Silvia da lugar a lo no programado, a lo desconocido, a lo inaudito. Quizá toda lectura es irreverente, porque es personal, porque es única, porque es ese encuentro esa relación entre una subjetividad y un libro. La pregunta puede ser cómo reacciona el adulto, el mediador frente a la irreverencia de las lecturas de sus alumnos, y si los textos elegidos serán aquellos que invitan a la irreverencia o que, por el contrario, buscan la reverencia, la sumisión, el acatamiento a formas ya establecidas de decir y pensar, significados ya previstos de antemano por la autoridad. Los textos

³⁶ Esta escena pertenece a Rodríguez, Silvia. (2004) “Registro de lectura de ‘La escoba de la viuda’ en sala de cinco años” Proyecto: “Lectura de libros álbum” en secciones de 3, 4, 5 años. Escuela N° 21, J.I.N. D.E. 14. Ciudad de Buenos Aires. Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, CePA. Ciudad de Buenos Aires.

literarios, el arte abren paradojas en las lecturas de la realidad, ofrecen posibilidades insospechadas. El lenguaje poético, el de la literatura, es un lenguaje que traiciona las reglas y busca decir de otra manera. Los lectores, particularmente los niños inventan sus interpretaciones a partir de esa ambigüedad propia de los textos literarios, y el mundo de lo previsible estalla bajo múltiples opciones. La polisemia de los textos literarios, su autonomía lúdica respecto a las reglas de “la realidad”, más la libertad de los lectores trae como resultado la mayor de las irreverencias: la posibilidad de abrir resquicios en la solidez del mundo ya pensado y organizado de antemano, la posibilidad de un acercamiento singular, original, asombrado a la realidad, dicho, en otros términos: la posibilidad de desafiar toda voluntad de dominio.

Referencias

- Aira, C. (2004) *Edward Lear*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Borges, J. L. (2010) "El enigma de la poesía" En *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica. Colección Biblioteca de bolsillo.
- Carranza, M. (2012) "Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil" en *Revista Imaginaria* N° 313. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>
- Carranza, M. (2009) "Humor negro en la literatura para niños. La ironía como metalenguaje frente a la alegoría." En Flores, Ana B. (coordinación) *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina* (pp. 353-361) Córdoba: Ferreyra, Editor. También publicado como: "Sobre un héroe de Ema Wolf, un cuento de humor negro" *Revista Imaginaria* N° 254 23/06/2009. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/sobre-un-heroe-de-ema-wolf-un-cuento-de-humor-negro/>
- Carrington, L. (2013) "Juan sin cabeza" en *Leche del sueño*. México: FCE.
- Carroll, L. (1998) "A Través del Espejo y lo que Alicia encontró allí" En *Los libros de Alicia. La caza del Snark. Cartas. Fotografías*. Traducción anotada de Eduardo Stilman. Prólogo de Jorge Luis Borges. Ilustraciones de John Tenniel Henry Holiday, Lewis Carroll, Hermenegildo Sábat. Bs. As.: Ediciones de La Flor y Best Ediciones.
- Cortázar, J. (2013) "Quinta Clase. Musicalidad y Humor en la Literatura" En *Clases de Literatura*. Berkeley, 1980. Bs. As.: Alfaguara.
- Daulte, J. (2018) "Juego y Compromiso: El Procedimiento" En *(Pausa.) Quadern de teatre contemporani*. N° 39. Diputació Barcelona- Institut del Teatr.
- Fernández-Savater, A. (2019) "Pensar, para poder respirar" En: *Lobo suelto*. 7/12/2019. Recuperado de: <https://lobosuelto.com/pensar-para-poder-respirar-amador-fernandez-savater/>
- Genovese, A. (2016) "Poesía y modernidad. La poesía como discurso inactual" En *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2000) "Elogio de la risa" En *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Pezzoni, E. (1985) "A manera de prólogo. La nostalgia de un orden" En Ocampo, S. *La naranja maravillosa*. Bs. As.: Ediciones Orión. Colección Tobogán.
- "Pinnocchio (sic) un cuento que en su origen tenía poco de infantil" en *Infobae*, Bs. As. 1 de Junio 2022. Recuperado de: https://www.infobae.com/leamos/2022/06/01/pinnocchio-un-cuento-que-en-su-origen-tenia-poco-de-infantil/?fbclid=IwAR1CtICe3jflOVwjReroaxZevHC6uELQdoGoXSvev9SvZh1c9_cRMjvh5qk
- Polo, E. (Eugenio Montejó- 2007) *Chamario. Libro de rimas para niños*. Ilustraciones de Arnal Ballester. Caracas: Ediciones Ekaré
- Saer, J. J. (2010) "Una literatura sin atributos" En *El concepto de ficción*. Bs. As.: Seix Barral.
- Shua, A. M. (2000) "Introducción al caos" en *Botánica del caos*. Bs. As.: Sudamericana
- Stilman, E. (1977) "Nota" En *El libro del humor absurdo*. Bs. As.: Siglo Veinte.
- Van Allsburg, Ch. (1995) *La escoba de la viuda*. México: FCE. Colección Los especiales de A la orilla del viento.
- Vera, E. (2001) *La casa azul*. Córdoba: Garabato.
- Walsh, M. E. (1969) "Canción Tonta" En *Tutú Marambá*. Ilustraciones de Pedro Vilar. Bs. As.: Sudamericana.
- Wapner, D. (2013) *Cabía una vez*. Ilustraciones de Juan Lima. Bs. As.: CalibroscoPIO.
- Wolf, Ema (2003) "Un héroe" En *Libro de los prodigios*. Bs. As.: Norma. Colección Torre de papel.

Marcela Carranza es maestra, licenciada en Letras y magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona). Fue profesora en el "Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil" en la escuela de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires (CePA) y dictó cursos en la misma institución. Colaboró en forma permanente en Revista Imaginaria, publicación electrónica quincenal de literatura infantil y juvenil (2000-2013). Actualmente, es profesora de literatura infantil y coordina talleres de escritura en profesorados de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. Dicta clases en la carrera de especialización y la diplomatura en Literatura Infantil de la Universidad de San Martín. Pertenece al Equipo de investigación "La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización inicial como saberes en la Formación Docente", radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Forma parte del equipo fundador y coordinador de la Biblioteca Infantil y Juvenil Juanito Laguna. Dicta clases en talleres de literatura para niños en el Instituto Vocacional de Arte (IVA) de la Ciudad de Buenos Aires

Mediar la lectura desde la experiencia: las voces de las y los bibliotecarios escolares

Gabriela Purvis

(...) *Solo la experiencia/desnuda como una tierra baldía.*

Lila Ferro

El presente trabajo revisita algunas propuestas de formación destinadas a las y los bibliotecarios escolares en su rol de mediadores de lectura, desde una perspectiva teórica fundamentada en la idea de la lectura como experiencia y del sujeto de la formación como sujeto de la experiencia (Larrosa, 2003). Se rescatan, al interior de dichas instancias de actualización, determinados momentos que consideramos, hicieron lugar a la experiencia personal de lectura de las y los bibliotecarios así como aquellos que apuntaron a revisar sus biografías como lectoras y lectores de literatura; esto es, ocasiones en las que se alentó a desandar las huellas del propio recorrido lector con la firme convicción de que estas reflexiones, cuando son atravesadas por la experiencia en el sentido en que la entiende Jorge Larrosa y sustentadas por una dimensión formativa, terminan por incidir en las prácticas de mediación.

Se trata de volver a las biografías lectoras como un intento valioso de mirar de manera sistemática los propios acercamientos a la lectura y, desde allí, los que se llevan a cabo con otras y otros como mediadores, a la vez que se ponen en valor los primeros contactos con las palabras en la vida de las personas (aquellos iniciáticos) como un limo fértil desde donde nacen y del que se nutren los quehaceres posteriores con los libros, la lectura y las y los lectores. En cada ocasión, se invitó a las y los bibliotecarios escolares a volver a la atención y a la perplejidad primeras...a ir más allá de *lo formal* de la formación.

En este sentido, retomamos la idea larrosiana acerca de que, el sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia y coincidimos asimismo en la idea de formación como algo que tiene que ver, de un modo privilegiado, con una relación con la palabra y, más aún, con las primeras palabras. Dice Jorge Larrosa (2003): “la idea de formación está tan estrechamente unida a una determinada

experiencia de la lectura que se diría que no son sino el haz y el envés de una misma superficie.” (p.586) ¿Y qué es la experiencia? Hablamos de experiencia como aquello que nos sucede cuando damos espacio a la posibilidad de que algo *nos pase*, lo que requiere siempre un *gesto de interrupción*, de detención, una cierta intranquilidad “Es un privilegio inesperado encontrarse con un adulto capaz de una intranquilidad infantil”, nos dice Marion Muller-Colard (2020, p.17). Para hacer lugar a la experiencia, para que algo -o alguien- nos atravesara, para que aquello que nos sucede no sea un mero dato del mundo exterior, se necesita de la atención y la delicadeza. Prestar atención. Dejarse afectar.

En *Elogio de la fragilidad* Gustavo Martín Garzo da cuenta de los efectos y las resonancias de este estar atento ante algo (o alguien) aún después de haberlo experimentado, con esta escena:

En las últimas páginas de *El cuento de nunca acabar*, Carmen Martín Gaité nos narra una tarde de paseo con su hija (...). Pasean cerca del agua y la niña ve un sapo sobre una piedra. Y se queda inusualmente silenciosa. Ya en casa, cuando ambas están acostadas, la niña despierta a la madre para decirle: “¡Qué raro lo del sapito, ¿verdad?! ¡Cómo nos miraba!” (2020: 23)

Es esta disposición a la perplejidad, tan propia del tiempo de la infancia, la condición necesaria de todo lector de literatura. O, esa especie suspensión, de candor que acontece cuando -como nos enseñó Edith Vera-se pronuncia la palabra “amapola”:

*Una vez que se ha pronunciado
la palabra amapola
hay que dejar pasar algo de tiempo
para que se recompongan
el aire
y nuestro corazón.*

Un temblor, entonces, una inquietud, lo que suspende el tiempo y deja marcas. La lectura es entrar en una experiencia temporal distinta “la narración nos introduce en un mundo todavía orgánico”, acierta Fabián Casas (en Falbo, 2018: 39). Durante aquellos momentos propusimos a las y los bibliotecarios volver a pensar la propia biografía lectora -un camino siempre en construcción-

en un tiempo suspendido, en la idea de que hay cierto saber que se configura a partir de lo fragmentario, lo discontinuo o disperso de las experiencias (ya lo dijo María Zambrano³⁷), un saber fragmentario pero vital, que halla su sentido cuando algo de su núcleo vivo se despliega en y desde la biblioteca en un haz de mediaciones.

*En la profundidad del cielo azul
como guijarros en del mar,
sumergidas, hasta que llega la oscuridad,
están las estrellas, invisibles a la luz del día.
Aunque no puedas verlas, están ahí.
Incluso las cosas que no se ven, están ahí
(...)*

(Fragmento de “Estrellas y dientes de león”, Kaneko Misuzu)

Primera experiencia. Un cuerpo a cuerpo con el libro³⁸

*Nunca supe si lo que buscaba era una historia para refugiarme o el tibio sol que
caía unas pocas horas en las frías mañana bogotanas*
Luis Bernardo Yepes Osorio

En los primeros años la lectura está estrechamente vinculada a lo sensorial, a lo físico, a un cuerpo a cuerpo: un pecho que tiembla, apenas, contra otro, el aliento cálido y húmedo de quien nos lee, la voz de quien nos canta o nos susurra para arrullar, unas manos, su suavidad o rugosidad, un olor a buñuelos. El libro es, en los inicios, voz y canto, y es, al mismo tiempo, objeto, pura materialidad. Dice Graciela Montes (1999): “todos tuvimos un instante de cuerpo a cuerpo,

³⁷ En *Claros del bosque* (2020) la filósofa malagueña propone un método que se arraigue en un vivir poético: “Y así, solo el método que se hiciese cargo de esta vida, al fin desamparada de la lógica, (...) daría resultado. Un método (...) que despierte y se haga cargo de todas las zonas de la vida.” (p. 32)

³⁸ Se recuperan aquí las voces de las y los bibliotecarios Referentes del Cendie (BRC) desde sus biografías lectoras, escritas durante el desarrollo del curso “La biblioteca como centro de recursos de aprendizaje (CREA). El nuevo lector.” Para una lectura completa de esta experiencia véase el artículo “Voces bibliotecarias, recorridos lectores” (Purvis, G: Rosso, M, 2012, .DGCyE) Disponible en <https://docplayer.es/27350177-Voces-bibliotecarias-recorridos-lectores-cendie.html>.

algún hueco en la almohada, un atisbo de libro de tapas rojas. La memoria de esos cuerpos, aunque abrumada por el escombros aún nos pertenece (...).”

A partir de las experiencias lectoras de las y los bibliotecarios, enhebramos algunas voces que traen los lugares de la lectura y con ellos el cuerpo a cuerpo con el libro, con lo leído:

Siento el olor a los libros viejos que aún así me gustaban. Recuerdo que mi abuela Tata sacaba de un cajón de madera que tenía en su dormitorio (...) *Los tres chanchitos, Blanca nieves y Cenicienta.*

En “Leer: bosquejo sociofisiológico”³⁹, George Perec (2007) restituye la importancia del cuerpo y de los gestos presentes en la lectura y nos dice:

Leer es un acto. Quisiera hablar de este acto, y sólo de este acto, de aquello que lo constituye, de aquello que lo rodea, no de aquello que lo produce (la lectura, el texto leído) ni de aquello que lo precede (...)

Leer, entonces, se trata, también, de una actividad precisa del cuerpo que hace que no leamos de cualquier manera, ni en cualquier momento, ni en cualquier lugar:

Durante mi adolescencia tengo el recuerdo nítido de las tardes de verano cuando mi casa y el barrio dormían en el cálido silencio de la siesta obligada, sentarme entonces en los escalones de mi casa, lugar muy fresco y tranquilo, con un durazno fresquito, para leer.

Y así las poesías de amor memorizadas y recitadas entre amigas era un platillo de las siestas de verano trepadas al corralón que unía nuestras casas.

Libros y lecturas aparecen asociados a objetos y a lugares, familiares, inesperados o inventados:

Una de mis primeras bibliotecas (...) fue la improvisada estantería de aquel despersonalizado espacio de un supermercado.

³⁹ En este apartado de su libro *Pensar/clasificar* Georges Perec se detiene a estudiar “zonas emergentes” del saber, ciertos hechos triviales, observados en silencio, que se dan por sentados pero que sin embargo, dice, nos constituyen más que la mayoría de las instituciones e ideologías de las que nos hablan los sociólogos, aquellos que se inscriben en “una historia de nuestro cuerpo, en la cultura que modeló nuestros gestos y posturas, a la educación que dio forma a nuestros actos motores, no menos que a nuestros actos mentales (pp. 117-118; 119)

(...) *Mi planta de naranja lima*, que hoy releándolo de adulta todavía me conmueve y me transporta a esas sensaciones infantiles.

El libro (las palabras) y el cuerpo, por momentos, se confunden, son uno:

Espiaba por las espaldas al abuelo Miguel que, con sus inmensas manos, leía *Las mil y una noches*, en árabe. Esos signos se me imaginaban bailando sobre el papel y hoy los recuerdo con nostalgia. Me leía algún párrafo de las historias que Scheherezade le contaba al sultán Shahriar.

Es en el comienzo de ese camino lector cuando se dan los primeros encuentros con las historias, en esa ligazón que nos une a quien nos lee o cuenta y que hará de los relatos nuestro refugio de palabras -al que volveremos cada tanto-, los primeros materiales para construir la frontera poética, esa choza o cabaña de la que habla Michel Petit (2015) ... “la lectura tiene mucho que ver con el espacio (...) es un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar.”(p.47) Y diríamos también, que tiene que ver con los cuerpos. Con el propio y con el de los otros.

Segunda experiencia. Querido/a amiga...⁴⁰

El niño se convierte fácilmente en hermano de un animal que le habla.

René Gullot (en J. Held)

¿Quién de nosotros no quiso de pequeño reencontrarse, por un momento, con su personaje favorito -considerado nuestro amigo o amiga mientras duraba la lectura- o que su muñeca/o favorito cobrara vida? ¿O escribirle una carta?... *Había una vez* como un umbral que convoca e invita a pasar al otro lado del

⁴⁰ En este apartado acercamos la lupa a una de las actividades del curso “La biblioteca escolar: encuentro con los clásicos en la infancia y la adolescencia” (Véase referencia del artículo Canutti, A.; Purvis, G. al final) rescatando pasajes de cartas ficcionales escritas por las y los bibliotecarios escolares de la provincia. Imitando la idea que inspiró a María Negroni a redactar sus cartas apócrifas en “Cartas extraordinarias”. En el marco de dicha capacitación se les solicitó a las y los bibliotecarios que escribieran una carta similar a alguna de las presentadas en la obra de Negroni destinada a algún personaje de cuento clásico (o novela) que los hubiera marcado durante la infancia o la juventud. Quien escribe agradece muy especialmente a las bibliotecarias Marisa L. Martín, de Olavarría y Cecilia A. García, de Polvaredas, partido de Saladillo, por dejarnos compartir sus cartas en este texto.

espejo. Los siguientes fragmentos de cartas escritas por dos bibliotecarias dan cuenta de lo vivo que siguen aquellos personajes en nuestra memoria, basta el poder evocativo de unas letras doradas, una frase inicial, unas tapas amarillas, ciertas ilustraciones para que la ficción aparezca:

Querido joven Siddharta:

Me atrevo a escribirte esta carta para advertirte sobre los peligros que supone una búsqueda del Yo. Sé que estás a punto de partir de la casa de tu padre y que deseas con ansias encontrar la Verdad Suprema, la Sabiduría... Tengo la impresión de que en esa búsqueda uno mismo termina perdiéndose (...) No me mueve más que mi propia experiencia a escribirte. Yo mismo transité caminos como los que piensas emprender, sólo que no los hice viajando sino leyendo. Cada libro se convirtió en un maestro para mí. (Marisa)

Cualquier Lugar de algún mundo mágico, un día de estos

Mis muy queridos niños:

Aquí me encuentro disfrutando de un día maravilloso mientras espero el próximo tornado que me arrebathe de aquí y me haga conocer nuevas tierras. Si llegan a ir al zoológico y por casualidad ven al León, díganle que ya no busque quien le dé seguridad. Es él quien tiene que abrir los ojos y verse, o cerrarlos y sentirse. Y allí, en la más absoluta oscuridad, debe abrazar al miedo y encontrar su valentía (...)

Y... ¡Díganme!... ¿Qué fue del espantapájaros? ¿Lo siguen viendo en el huerto? ¿O ya se animó a soltarse y hacer su propio camino?

(...)¡Ah! Por último mis queridos, no se desesperen si pierden el camino... Es muy probable que al perderse... se encuentren.
¡Hasta que el próximo huracán nos acerque!

Con cariño, Dorotea.
(Cecilia)

Reflexiones finales

Regresar a las primeras lecturas, las lecturas de infancia y de juventud - ese encuentro humano -literario - es intentar trazar el mapa de los espacios felices⁴¹,

⁴¹En la introducción a su obra “La poética del espacio” Gaston Bachelard señala como un campo de estudio el examen de las imágenes del *espacio feliz*, la construcción de una topografía de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra las fuerzas adversas, de los espacios amados, ensalzados por la imaginación (2016; pp- 27-28)

amados, defendidos, vividos, esos espacios donde nos hacíamos más pequeños para perdernos en un espacio- tiempo impreciso.

María Cristina Ramos (2012) dice que leer es “Como entrar al bosque, poner el pie en lo mullido de la gama, sentir el sostén de las raíces, el tejido de voces de los pájaros (...), algún destello de sol. Un silencio de verdes. Poner el pie y comenzar el viaje.” A veces emprendemos este viaje, solos pero casi siempre hay un otro que nos lleva amorosamente de la mano hacia el bosque. Por eso leer de adultos es siempre volver, por momentos, a ese bosque, esa choza, a ese hueco de la infancia. Juan Vasen (2014) sostiene que “no hay manera de emanciparse totalmente de las viejas conexiones de la ternura y la palabra.” Y tiene razón. Porque es desde allí, desde el reconocimiento de esos lugares propios, de la experiencia que nos da el camino transitado, que ofrecemos a otras, a otros la lectura. Por eso atesoramos palabras, pequeños versos, poemas, rimas brevísimas, refranes, dichos...

Pero, por si acaso, dejamos para el cierre esta “Nana para adultos”, de Gloria Fuertes (2004):

*Nadie nos acuna a los mayores.
Llegan noches cuajadas de silencio,
miedo a la Oscuridad,
tierna regresión y,
nadie nos canta nanas a los mayores.
Aprende a soñar, como yo,
sin que nadie nos acune.
-Duérmete en nana, nene.
Duérmete en nana, nena.
Volveremos a vernos en la otra Orilla.
Será de azúcar la arena.
Volveremos a vernos en la otra Vida.
-menos perra-.
Duérmete en nana, nene.
Duérmete en nana, nena.*

Referencias

- Bachelard, G. (2016). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canutti, A. N; Purvis, G.L (noviembre, 2022). La biblioteca escolar: los cuentos clásicos en la infancia y la adolescencia contemporáneas. En *Anuario de Bibliotecas, archivos y museos escolares*, 1(1). Recuperado de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/abame>
- Falbo, G. (2018). *El poder de la narración. Escritores, periodistas, lectores y medios*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Fuertes, G. (2004). Nana para adultos En Hidalgo, H. (Ed.), *Libro de nanas*. (p. 69). Valencia: Media Vaca.
- Misuzu, K. (2019). *El alma de las flores*. Gijón: Satori.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica
- Martín Garzo, G. (2020). *Elogio de la fragilidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muller - Colard, M. (2020). *La intranquilidad*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Perec, G. (2007). *Pensar /Clasificar*. Barcelona: Gedisa.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Purvis, G.; Rosso, M. (2014). "Voces bibliotecarias, recorridos lectores". [Coordinado por Raquel Bassarotto] La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ramos, M. C. (2012). *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Córdoba: Lugar Editorial.
- Vasen, J. (2014). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- Vera, E. (2022). *El silbido de vientos lejanos. Poesía reunida*. Villa María: Eduvim; Córdoba: Caballo Negro.

Gabriela Laura Purvis es Bibliotecóloga (FaHCE- UNLP) y Prof. en Historia (FaHCE-UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Diploma Superior en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO). Actualmente se desempeña como referente de biblioteca en la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP). También es Docente de la carrera de Bibliotecología y Cs. de la información, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (UNLP): Jefa de trabajos prácticos de la cátedra *Metodología del Trabajo Intelectual* e investigadora en la misma casa de estudios, siendo su área temática de interés, las colecciones editoriales para la infancia entre los años 40 y 50.

El desafío de visibilización del rol pedagógico del bibliotecario escolar

María Segunda Varela y Claudia Marisol Palacios

Hace más de 15 años la política educativa nacional ha puesto la mirada en las bibliotecas escolares. En primer lugar, con la Ley Nacional de Educación donde se expresa:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. (Ley N° 26.206, art.91)

Posteriormente con la Ley N°26.917⁴², sancionada el 27 de noviembre de 2013 y promulgada el 9 de enero de 2014 que tiene por objeto crear el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativa y cuya finalidad es:

Generar acciones para la integración de las unidades de información en redes gestionadas adecuadamente en un marco de trabajo cooperativo, para garantizar a los actores de la comunidad educativa la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a la información y a la producción de conocimiento, en consenso con las políticas educativas jurisdiccionales (Ley N°26.917, art. 4).

Esa mirada ha patrocinado numerosas reglamentaciones, planes, proyectos y programas de nivel nacional y provincial que ponen en primera línea a las bibliotecas escolares y sus profesionales a cargo en el ámbito educativo.

En el contexto escolar las tecnologías digitales generan prácticas activas, creativas y alternativas de circulación, acceso, consumo y producción de información y conocimiento, que adaptada a los procesos educativos dan paso a lo que se conoce con el término de pedagogías emergentes. Pedagogías que no son ajenas al bibliotecario y que interpelan la tarea docente.

⁴² La implementación está pendiente.

Se necesita un bibliotecario escolar que se focalice en su rol educativo. En la constitución de la pareja pedagógica, entendida como la construcción conjunta que conlleva desafíos, donde el bibliotecario se implica y acompaña en situaciones de enseñanza con propuestas de formación de lectores y de alfabetización multimedial, es donde cobra importancia el rol protagónico en materia educativa. La conformación de parejas pedagógicas, dispone y configura una intencionalidad dirigida hacia facilitar el aprendizaje.

El bibliotecario escolar que desarrolla a la educación se convierte en un filtro colaborativo para sus usuarios, poniendo el ojo en el desarrollo de colecciones, siendo un curador de contenidos que conoce las necesidades e intereses de los mismos, un experto en información multiformato, que proporciona un acceso equitativo a la información, que forma y recrea en el uso de los variados dispositivos conectados a internet y en el aprovechamiento del contenido disponible en línea.

Con la visión integral de la Biblioteca Escolar como un sistema, en el que sus actividades, procesos, gestión, recursos, servicios, etc. se pueden comprender como un todo, desde su quehacer articulado, interdisciplinar y transversal es que se la ha perfilado como un instrumento de enseñanza y de aprendizaje que contribuye a elevar la calidad de los programas educativos de acuerdo con las nuevas exigencias de la sociedad.

Un espacio con sus múltiples formas y colores y cuya comunidad educativa somos todos y que en función de ello debe hacer foco en sus servicios, priorizando su accionar y las personas. Por lo que se comienza a nombrar a la Biblioteca Escolar como un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje tal como señala Conforti y Garciarena (2011) que tiene como funciones principales informar, formar y recrear; a lo que suma ser una institución multimediativa, activa, estimulante, participativa, actualizada y sobre todo preparadora para la educación permanente.

Se hace necesario plantear una biblioteca escolar como tercer espacio, “necesarios para el desarrollo de la sociedad, a los que la gente acude por el puro placer de socializar” (Gallo-León, 2019 p.2) Un lugar entre la vida escolar, el mundo social y los intereses de la comunidad. Su relevancia radica en el establecimiento de sentimientos de pertenencia y en el carácter lúdico, donde

se ofrecen nuevas oportunidades para la lectura, la creación, la investigación y el aprendizaje.

Su accionar principal es la generación de situaciones en donde la comunidad educativa es el eje. En una entrevista realizada al bibliotecario Gonzalo Oyarzún, hace una llamado para “lecturizar la biblioteca escolar“(Educ.ar, 2011) es decir incentivar a los profesionales a cumplir con su papel de fomentar la lectura y coadyuvar al logro de los objetivos de los planes de estudio, a través de su espacio y de otros espacios como el patio, la plaza, la vereda y la entrada de la escuela para que haga mucho ruido y pueda generar un espacio de laboratorio, de innovación, promotor de nuevas ideas, participaciones y al mismo tiempo que interpele a los usuarios con nuevos desafíos. En un nuevo modelo digital, la exposición a Internet, el uso seguro y crítico de las tecnologías de información, dejando en relieve la importancia de formar docentes y estudiantes como activos ciudadanos digitales.

Son diversas las propuestas de extensión bibliotecaria vinculadas a la formación de lectores que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares de los distintos niveles educativos, pero muy pocas prácticas se visibilizan y socializan, a pesar de la existencia de recursos y herramientas tecnológicas existentes.

Visibilizar es hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista, como algunos aspectos del quehacer bibliotecario en las instituciones educativas. Desde los espacios curriculares en los que cumplimos funciones docentes en la carrera de bibliotecario escolar⁴³ propiciamos fomentar buenas prácticas ofreciendo una serie de estrategias y herramientas para implementar en su futuro ejercicio profesional.

La ambientación del espacio físico de la biblioteca es el primer paso, propiciando que el mismo sea acogedor, flexible, atractivo desde lo visual, adaptable, y sobre todo que el usuario pueda apropiarse del mismo.

Para ello es importante hacer partícipes a los usuarios en su remodelación, señalización y creación de sectores de encuentros y socialización favoreciendo la convivencia según las necesidades (silencio - ruido). Las tecnologías y cuestiones de accesibilidad presentes en todas sus formas (cableados,

⁴³ Carrera de Bibliotecario Escolar del Departamento Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

conectividad, rampas, dispositivos, iluminación, etc.). Espacios virtuales y presenciales con zonas de trabajo, creación y ocio.

Tener como eje brindar un buen servicio al usuario. Para ello es necesario conocer sus necesidades e intereses informativos, formativos y recreativos; descentralizado el aprendizaje, compartiendo el conocimiento y asegurando el acceso igualitario.

Generar experiencias vitales y significativas que conduzcan a nuevas formas de participación, democracia y desarrollo sustentable.

Como creemos que no se transmite lo que no se vivencia, sugerimos que como bibliotecarios escolares convoquen, se involucren con la comunidad, abran las puertas de la biblioteca, establezcan alianzas, muestren lo que realizan ya sea por las redes, en eventos o participando de las reuniones inter e intrainstitucionales. Al establecer vínculos con los usuarios, es posible una conexión inquebrantable y seguramente ellos convocarán a otros a ser partícipes de la misma.

Buscar oportunidades para hacer visible el trabajo es clave para que el espacio y el rol sean valorados y apreciados. Debemos ser nuestros propios embajadores y defensores. La invitación es tomar esa responsabilidad en nuestras manos y llevarla a la acción. ¡Manos a la obra!

Referencias

- Educ. ar (2011) *Entrevista a Gonzalo Oyarzún* [Video] Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/102334/entrevista-a-gonzalo-oyarzun>
- Gallo-León, J. P. (2019) *Crítica y ratificación del modelo del tercer lugar para las bibliotecas*. Anuario ThinkEPI, 13, 1-9. Recuperado de <https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2019.e13bo1>
- Garciarena, A. y Conforti, N. (2011). *La evaluación del desempeño del bibliotecario escolar en la agenda del director de la institución educativa*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 34 (2),147-155 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179022554003>
- Ley 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 28 de diciembre de 2006. B.O. No. 31062. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley 26.917 de 2014. *Ley Sistema Nacional de Bibliotecas escolares y unidades de información educativas*. 14 de enero de 2014. B.O. No. 32805. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=083646A8431A0859795B4857A23F1082?id=225024>

María Segunda Varela es Profesora Asociada Regular con dedicación exclusiva, con funciones de docencia las carreras de Bibliotecario Documentalista, Licenciatura en Bibliotecología y Documentación y Bibliotecario Escolar ambas modalidades. Posee numerosos cursos de posgrado y de perfeccionamiento docente, publicaciones científicas y participación como ponente. Diversas actividades de transferencia. Numerosos títulos de grado, especializaciones y posgrado en Bibliotecología y Documentación. Co-Autora de los Módulos de las asignaturas Organización de unidades de información, Taller de Gestión de usuarios y Seminario A modalidad distancia para ser utilizado en la plataforma BIBES LICAD. Categoría actual en el Programa de Incentivos a la Investigación: IV. Codirectora del grupo de investigación GICIS. Extensionista en el marco del grupo de extensión GEBEA, Formadora de Recursos Humanos a través de las distintas materias y la dirección de tesis.

Claudia Marisol Palacios es Bibliotecaria escolar. (UNMdP). Licenciada en Bibliotecología y Documentación. (UNMdP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. (Ministerio de Educación y el ISFD N°19) Especialización en Docencia Universitaria (FH – UNMdP). Profesora Adjunta del Departamento de Ciencia de la información en asignaturas del área Gestión, de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar. Miembro titular del Consejo Departamental. Claustro: docente. Investigadora, Categoría de Incentivos IV. Integrante del Grupo de investigación GICIS. Ha participado con publicaciones y ponencias en distintos eventos académicos y científicos. Líneas de investigación las Bibliotecas Escolares, el rol del Profesional de la Información, trayectorias académicas y la Alfabetización Informacional. Formadora de recursos humanos a través de la dirección de tesinas. Dir. del Grupo de extensión GEBEA de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

La hora del cuento ¿es puro cuento? Reflexiones en torno al ejercicio profesional del bibliotecario escolar

Walter Gustavo Torres y Ana Daniela Villasanti Avalos

La carrera de Bibliotecario escolar es dictada en la ciudad de Mar del Plata por la UNMDP⁴⁴, institución que cuenta con una amplia y dilatada trayectoria en la educación superior. Se trata de un espacio académico creado con el objetivo de cubrir la carencia de formación bibliotecológica de quienes se desempeñaban en el cargo de bibliotecario en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. En el plan de estudios vigente conviven distintos espacios curriculares que les brindan herramientas a los futuros bibliotecarios para su desempeño en las instituciones educativas. Entre ellos se destacan las asignaturas:

- Literatura infantil y juvenil, que corresponde al área de Ciencias Sociales
- Teoría de la lectura, que forma parte del área Teórico Metodológica.

En estas materias el estudiante internaliza un marco conceptual que le resultará un insumo necesario para su desenvolvimiento como profesional de la información. El conjunto de conocimientos y saberes disciplinares están acompañados de un necesario posicionamiento como mediadores de lectura, que constituye la guía que marca y delimita su labor en las instituciones educativas. Sobre este punto nos explayaremos más adelante.

Lo mencionado *ut supra* constituye el “equipaje” que porta el bibliotecario/a cuando egresa de la Universidad, a lo cual se añaden sus propias aptitudes personales.⁴⁵ También carga un conjunto de representaciones mentales sobre el ejercicio profesional que se ha formado a partir de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas, y que no necesariamente coinciden con la praxis. En este punto el bibliotecario dispuesto a realizar sus primeras experiencias profesionales advierte que debe enfrentarse a una serie de desafíos que pondrán

⁴⁴Universidad nacional de Mar del Plata

⁴⁵ Entre ellas podemos mencionar el dinamismo, la flexibilidad, la voluntad de trabajar en equipo, la empatía con los usuarios, etc.

a prueba no solo sus competencias disciplinares, sino también sus aptitudes personales. Si los lectores nos permiten la licencia poética diremos que en ocasiones se sentirá como el capitán de un barco en medio de una tempestad, que ve en la ola que acaba de superar el preludio de la siguiente de mayor envergadura, que tal vez lo haga zozobrar.

A fin de superar desafíos de tal entidad deberá valerse de dos conceptos vitales en nuestra profesión que se encuentran entrelazados: el trabajo en equipo y la visión de la biblioteca como parte de un sistema. El primero de ellos resulta fundamental en la articulación de las tareas con el cuerpo docente, lo que permitirá el eficaz desempeño de la pareja pedagógica. Deberemos dialogar, consensuar y planificar las actividades en forma conjunta con el docente sin que ello implique una subordinación de nuestro rol profesional. El segundo se relaciona con el lugar que ocupa la biblioteca en las instituciones educativas, en las cuales constituye un subsistema parte de otro mayor como es el sistema educativo. Por ello el bibliotecario/a para desarrollar sus funciones de forma sinérgica deberá manejarse en una red de relaciones con los docentes, los directivos, el personal administrativo, de maestranza, etc. Lo cual nos conduce a la misma lógica de diálogo y consenso mencionada anteriormente, en la cual cada uno de los elementos del sistema contribuye para la obtención de un fin en común.

La biblioteca escolar como centro de recursos educativos ofrece una variedad de servicios, entre los que podemos citar: el servicio de referencia, de préstamo, y de extensión bibliotecaria. A este último vamos a prestarle especial atención en este capítulo, vinculado a la promoción de la lectura y sus implicancias. Para ello nos formulamos los siguientes interrogantes: ¿sólo promocionamos la lectura a través de la literatura? ¿La hora del cuento es una hora especial, institucional o institucionalizada? ¿Nuestra labor profesional nos posiciona como docentes o somos técnicos? Trataremos de responder estas preguntas muy recurrentes, y que anidan en la subjetividad del colectivo bibliotecario.

El servicio de Extensión Bibliotecaria se brinda a la comunidad educativa a través de talleres y actividades diversas. Hay tres posibles extensiones:

- Alfabetización Informacional: o ALFIN son talleres en los que se propone formar a los usuarios/as de biblioteca. Según Karina Presta (2006) es una

alfabetización genérica y por lo tanto transversal a todas las personas y todos los niveles educativos. Esta alfabetización permite encontrar la información necesaria para llevar adelante tareas cotidianas, es decir, buscar, evaluar, procesar y comunicar de manera ética la información.

- Promoción de la Cultura: son actividades pensadas para promocionar la cultura en general, propuestas como cine debate, visitas a otro tipo de bibliotecas, visitas a museos, propuestas como presentaciones de libros o invitación de un/a escritor/a. Toda actividad pensada para ampliar el acceso a la cultura general.
- Promoción de la Lectura: son talleres o actividades que se realizan con el fin de dar a conocer el acervo de la biblioteca escolar, para ello se trabaja como pareja pedagógica con el docente, con su planificación en el aula.

En esta última actividad, suele incorporarse la denominada hora de la lectura. En ella la noción del rol que debe cumplir el bibliotecario/a en las instituciones educativas suele estar desdibujada por la falta de conocimiento de la comunidad educativa (docentes, directivos, EOE). En algunas escuelas el bibliotecario/a es solamente visualizado como la persona encargada de leer el cuento, incluso la denominada hora del cuento es considerada como una hora institucional y por ende obligatoria. Se la incluye en la planificación de la escuela como si se tratara de una hora especial. Sin embargo, debemos señalar que esta tesitura dista de ser lo que corresponde, ya que, si bien entre las funciones del bibliotecario escolar está la promoción de la lectura, esa actividad no es, ni debe ser una hora especial. No se trata de leer por leer, ni tampoco de reproducir una práctica dirigida a “fabricar lectores” sino formar lectores activos, que construyan un pensamiento autónomo, crítico, y emancipatorio. Hablamos en definitiva de una práctica social y cultural que contribuya en la conformación de la identidad del sujeto. En este sentido, tal como señala Cañón nuestro rol como mediadores consistirá en privilegiar la lectura de textos literarios de calidad, tener una actitud de escucha pedagógica y habilitar las lecturas personales de cada lector para hacer surgir el diálogo (2015: 5).

Sostenemos, en consonancia con Allori y Valdivia, que “El concepto promoción de lectura se refiere, sin nombrarla, a la lectura literaria ya que en general no se aplica a textos informativos o de conocimiento científico” (2019: 11). A su vez, consideramos que la lectura comprendida como una práctica sociocultural es un derecho al cual todos sin distinción alguna deben poder acceder. Es por ello que resulta fundamental la tarea del bibliotecario/a en su promoción, en especial en contextos de vulnerabilidad social, donde más se percibe su potencial para contribuir en la construcción de las subjetividades. Desde nuestro rol profesional debemos ser refractarios a los discursos que manifiestan que los jóvenes no leen, y en cambio generar propuestas que los involucren, escuchen y reflejen sus intereses. Al respecto, Michèle Petit sostiene que “la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas” (1999: 18).

Asimismo, sostenemos que la promoción de la lectura debe realizarse en pareja pedagógica, es decir al momento del taller, el bibliotecario/a no debe quedarse solo/a con el grupo, más allá de la responsabilidad civil que en cada provincia es diferente por las normativas vigentes. El concepto de pareja pedagógica denota una planificación en conjunto de las actividades, siguiendo la propuesta del docente en el aula. Ello no necesariamente debe conllevar a que el espacio de lectura sufra una intrusión pedagógica que lo termine desnaturalizando. En esta línea concordamos con María Adelia Diaz Rönner cuando afirma que “la pedagogía aporta una cuestión que, aunque no parezca, está a un tris de llevar al fracaso la elección y el disfrute de cualquier producto literario infantil: las utilidades que se pueden obtener del libro para educar mejor” (2001). La labor del bibliotecario pasará entonces por seleccionar obras literarias que mantengan una coherencia con la planificación desarrollada por el docente, y al mismo tiempo provoquen un espacio de disfrute para los lectores. A su vez, resulta importante tener proyectos definidos para cada grupo en conjunto con los/as docentes a cargo, para en principio reconocer las necesidades específicas, las características especiales de cada grupo, una misma actividad puede servir para dos grupos distintos, pero tendrá sus particularidades según cada grupo.

Debemos nutrirnos de textos polisémicos, desafiantes que convoquen al lector a explorar sus subjetividades y construir sentido a la par del autor. En este camino que transitamos todos/as juntos será imprescindible “aligerar el peso de lo pedagógico que con frecuencia obstaculiza el descubrimiento del placer de leer”. (Patte, 2013: 58).

Bajo esta línea argumental consideramos que el posicionamiento del profesional de la información se constituirá como el eje que atraviese todas sus prácticas en la biblioteca escolar. Cuando las injerencias del mercado editorial, o las variadas intrusiones que atraviesa la literatura infantil y juvenil, se hagan presentes se requiere que el bibliotecario ponga en acción su *expertis*. Es común recorrer anaqueles de librerías que recogen una clasificación muy peculiar basada en aquello que producen los libros, así podemos hallar obras que despiertan determinadas emociones, otras que resaltan valores considerados valiosos socialmente, etc. En cada uno de estos casos el mensaje que se quiere transmitir se antepone al propio valor literario del libro que queda relegado a un segundo plano. Todos ellos están dotados de atractivas ilustraciones y un aparato publicitario que pondera sus numerosas bondades en la construcción de las subjetividades de los niños. Ante semejante despliegue visual y de estrategias de marketing, el lector desprevenido se ve tentado a ceder a la tentación hipnotizado por los pululantes cantos de sirena del mercado editorial.

Frente a esta situación fáctica entendemos que el bibliotecario escolar debe ejercer un rol preponderante que lo lleve a argumentar frente a docentes y padres la importancia de determinadas obras que anteponen la literatura frente a los valores, las emociones, etc. No existen recetas mágicas para inculcar valores, despertar emociones, o dejar enseñanzas. La lectura de un texto puede provocar en los lectores distintas reacciones, pero no actúa directamente, sino por sedimentación. Se trata de un trabajo arduo, lento y paulatino en el cual vamos dejando semillas que quizás puedan germinar en terreno fértil.

Para transitar este camino el profesional de la información deberá poner en juego su doble rol de lector y mediador seleccionando textos que desafíen al lector, que lo saquen de su zona de comodidad, que lo inviten a construir sentido en forma conjunta con el autor. Al proceder de este modo asume implícitamente una posición política porque se procura un efecto social que debe darse desde

una perspectiva de derechos, lo cual “implica reconocer su aporte en la construcción de subjetividades y la influencia en los procesos de formación personales y sociales” (Allori, Valdivia, 2019: 7).

Por otro lado, creemos que resulta necesario apartarse de las visiones deterministas que menosprecian a los alumnos por considerarlos incapaces de comprender determinados textos. Al respecto estimamos oportuno traer a colación una escena de la película “Diarios de la calle”, en la cual se observa la mirada reaccionaria de la jefa departamental cuando le niega los libros a la docente argumentando que los alumnos no los van a comprender, y los destruirán. Como bibliotecarios este pasaje del film nos conduce a pensar en un perfil del profesional de la información perimido, que lo visualiza como un custodio del saber, un guardián del conocimiento contenido en los libros, vistos como objetos sacralizados. Nada más distante de nuestra función, que consiste en diseminar la información, en hacer accesible el conocimiento a todos los sectores sociales. En palabras de Michelle Petit, los mediadores están “convencidos de que los recursos culturales, del lenguaje, narrativos y poéticos son tan vitales como el agua” (2008: 27)

De nada sirve una colección impecable si nadie la utiliza, el valor se determina por el uso que de ella se haga. Se subestima a los estudiantes y se menosprecian sus aptitudes cuando no se les posibilita el acceso a las obras originales, brindándoles en cambio versiones condensadas de clásicos de la literatura. Idéntica resolución se tomó en Francia en el siglo XIX, cuando en aras de cultivar al pueblo, se lanzaron ediciones especiales reducidas y simplificadas de las obras de mayor circulación en aquel momento. Se consideraba que la plebe no podía acceder a los bienes culturales en sus versiones originales ya que no los comprenderían.

De acuerdo a lo señalado anteriormente consideramos que el bibliotecario debe asumir un rol preponderante en todas aquellas actividades ligadas a la promoción de la lectura. Su labor profesional se dará en el marco de una adecuada articulación con los respectivos docentes, y dotando del contexto necesario a cada una de sus intervenciones. Finalmente, y para desarmar el utilitarismo pedagógico que nos empuja a preguntar para qué sirve un cuento, una lectura, o una narración creemos oportuno traer a colación esta reflexión de

Carlos Skliar: la lectura es un tiempo imperdible que se pierde, el desapego de la prisa, una de las más raras virtudes de la bella inutilidad (2019). Tal vez sea como dice el sapo del monte chaqueño que las cosas hermosas no sirven para nada y sirven para todo porque son en definitiva las que nos ponen contentos (Roldán, 2012: 15).

Referencias

- Allori, S., & Valdivia, M. (2019). Promoción de la lectura: reflexiones en torno a las políticas y las acciones. Una cartografía posible para leer el mundo (y mirar bien todas las patas). *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 5(9), 6-25. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3858/3917>
- Andruetto, M. T. (2015). La lectura, otra revolución. En: *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de cultura económica
- Cañón, M., Malacarne, R., Tomaino, V., & Valdivia, M. (2015). Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas Primeros pasos de una investigación. *Segundas Jornadas Internas de Investigación en Bibliotecología*. Departamento de Documentación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Recuperado de http://humadoc.mdp.edu.ar/jiib/actas/Canon_Malacarne_Tomaino_Valdivia-jiib2015.pdf
- Díaz Rönner, M. A. (Junio 2001) Cara y cruz de la literatura infantil. De qué se trata esta literatura y por qué importa saberlo. *Imaginaria* (54). Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/05/4/caraycruz.htm>
- Patte, G. (2013). *¿Qué los hace leer así?: los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de cultura económica.
- Petit, M (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de cultura económica
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Presta, K. (2006). La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información desde las bibliotecas universitarias. *BIBHUMA*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Temática: 2.7 La alfabetización académica en la Educación Superior.
- Roldán, G. *Pájaro negro, pájaro rojo*. Comunicarte.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Waldhuter Editores.

Walter Torres es Bibliotecario Documentalista y Profesor en Bibliotecología y documentación por la UNMDP. Fue adscripto en Teoría de la lectura en docencia e investigación (2020), y adscripto en investigación en Literatura Infantil y Juvenil (2020). Docente en la carrera de Bibliotecario escolar modalidad distancia en Teoría de la lectura (2021), y en Comunicación: historia política y sociedad 2 (UNMDP) desde 2021 hasta la actualidad. Adscripto graduado en docencia e investigación en Comunicación: historia política y sociedad 1 donde forma parte del grupo de investigación Alejandría. Se desempeña como bibliotecario de nivel inicial, primario y secundario en la institución educativa Dr. Alberto Schweitzer. También es el responsable de la biblioteca especializada en idioma y cultura italiana “Dante Alighieri” de la ciudad de Mar del Plata.

Ana Daniela Villasanti es Bibliotecaria escolar y documentalista graduada en la UNMDP. Fue ayudante de la cátedra Gestión de Colecciones (2019), adscripta a la cátedra Organización de Unidades de Información en docencia e investigación (2017-2018), participó del voluntariado “Puntos de lectura” de la UNMDP y ONG Jitanjáfora (2015-2017). Fue capacitadora del proyecto de promoción de lectura “Vení que te cuento” (2014 y 2015); bibliotecaria y mediadora de lectura en la Gira plástica y misteriosa; del Ministerio de Cultura Argentina (2017). Trabaja como bibliotecaria escolar en el programa Extra Curriculares del Municipio de Gral. Pueyrredón, en distintas escuelas y jardines de infantes, desde 2013. Bibliotecaria escolar en el Colegio Alberto Schweitzer (2016 en adelante). Es editora junto a otras bibliotecarias del Programa BIEM (Programa de Bibliotecas Escolares Municipales, 2018) llevado adelante por el Municipio de General Pueyrredón en el año 2019. Es coordinadora del Área de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Humanidades UNMDP.

Dispositivo para la Institucionalización de la Unidad Pedagógica y Agrupamientos flexibles para una Educación Inclusiva

María Elena Estruch

El escritor –el que escribe, el que ejerce la posibilidad de apelar a la escritura con cualquier propósito– va decantándose en el tiempo de la re-lectura y la re-escritura prolongada de una misma página y en el tiempo del ensayo y el descubrimiento de las limitaciones y las posibilidades de la escritura. Por esa razón, todos los docentes, los mediadores y la institución en su conjunto asumen, principalmente, la responsabilidad de intervenir para promover el progreso de los alumnos en su formación como lectores y escritores, como estudiantes y hablantes.

Torres, Cúter y Kuperman

Definición del problema y estado de la cuestión

Enseñar a leer y escribir, así como formar lectores y escritores competentes, siguen siendo tareas fundamentales de la escuela, atravesadas hoy por una realidad compleja. Aparecen ciertos interrogantes: ¿cómo iniciar a los chicos en la cultura letrada?, ¿qué tipo de textos ofrecerles?, ¿por qué es importante la práctica lectora?, ¿qué procesos se ponen en juego al escribir?, ¿qué papel cumplen los mediadores o facilitadores de ese proceso? De allí surge la necesidad de poner luz a este tema tan importante para los niños y niñas en edad escolar. Para abordar la enseñanza de la escritura es necesario entender cómo escriben ellos y ellas al inicio de la alfabetización y qué están pensando acerca del sistema de escritura. En un primer momento, consiguen diferenciar la escritura de otros sistemas de representación gráfica, como el dibujo o la numeración, y establecen relaciones necesarias para que las producciones-aquello que quieren expresar por medio de la escritura resulten legibles,

completas –es decir, que cuenten con cantidad y variedad de letras o caracteres, coherentes y con un propósito comunicativo.

Estas primeras interpretaciones sobre lo que está escrito no solo van a depender de las condiciones externas (contexto oral y gráfico) del aula, la escuela, el hogar, los mediadores, el entorno en general, sino también de las condiciones internas y particulares de cada niño, intereses, desarrollo psicológico, proceso cognitivo, meta cognición e inquietudes. Por eso, mucho antes de que se comprenda la naturaleza del sistema alfabético, los niños y niñas pueden intentar escribir por sí mismos, con ayuda docente, del contexto y de los diferentes agentes de mediación que acompañan el aprendizaje.

Para ello, el aula siempre es una ocasión para escribir, como lo es también el entorno familiar, cercano y conocido. Es necesario crear un ambiente alfabetizador, porque la escritura no existe en el vacío, sino que se presenta de manera contextualizada, como un conjunto de marcas gráficas, con una organización particular y prevista. Esto quiere decir, contar con una serie de dispositivos, soportes materiales, portadores de textos, que favorezcan ese ambiente alfabetizador favoreciendo las trayectorias escolares de cada alumno en particular.

El rol del bibliotecario dentro de la Unidad Pedagógica

Es importante tener presente una concepción fundamental: nuestro Sistema Educativo propone un Enfoque Alfabetizador Equilibrado Integrador (EAEI), destacando la dimensión social del lenguaje. El Diseño Curricular de la Provincia señala el aspecto integrador, destacando en Prácticas del Lenguaje ámbitos de literatura, de formación del estudiante y de formación del ciudadano; como así también integral en todas las áreas que aborda Primer Ciclo. Marca de manera esencial la Unidad Pedagógica como espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, sino que está constituida por dos niveles, con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular.

La Unidad Pedagógica está pensada para mejorar la calidad de los aprendizajes y requiere un trabajo conjunto y articulado entre 1ro y 2do año del

Nivel Primario, que tiene sus primeros avances en el Nivel Inicial. Esto modifica la organización institucional respecto a la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as, sino, como expresa Emilia Ferreiro (1982): “...La Unidad Pedagógica implica continuidad, requiere pensar en lo prioritario que es el aprendizaje de los niños/as, la construcción del conocimiento y la constitución de ellos en “ciudadanos plenos de la cultura letrada”.

Es el reconocimiento de la igualdad de oportunidades –todos pueden– y en la confianza pedagógica, se amplía el tiempo educativo por sobre el calendario escolar para darle lugar al proceso educativo.

El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires establece en su Resolución N° 81/2013 la necesidad de fomentar políticas educativas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, de las trayectorias escolares y de los procesos institucionales que tienen lugar y sentido en las instituciones educativas. En consecuencia, se implementa la Unidad Pedagógica para acompañar y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos. Ello significa avanzar en la efectiva garantía al derecho de la educación para todos los niños y las niñas, favoreciendo su ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso de la escuela primaria.

La inclusión de estudiantes con diferentes necesidades educativas exige la implementación en el aula de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje. Esta variedad de metodologías, recursos y estrategias permitirán desarrollar y respetar las distintas situaciones para hacer posible el éxito educativo de todos.

La implementación de la Unidad Pedagógica de 1ro y 2do año de EP cobra sentido en un proceso extendido de trabajo que se viene desarrollando en la provincia de Buenos Aires y que tiene como encuadre los siguientes marcos: la Ley de Educación Provincial N° 13.688, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2013, la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 13.298, y el Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires 2017.

Se establecen así las condiciones de continuidad, progresión y alternancia en las prácticas pedagógicas, como así también contempla la diversidad y singularidad de los niños, de modo tal, que posibiliten la consecución y cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos, con la responsabilidad compartida entre el Equipo Directivo, Maestros de Grado, Equipos de Orientación Escolar, Bibliotecario Escolar, Maestros de Educación Especial, entre otros.

Es por esto, que el rol del Bibliotecario Escolar se debió ampliar y resignificar, pero sin perder de vista su misión dentro de la institución educativa.

Fundamentación del trabajo pedagógico de bibliotecarios y bibliotecarias

A lo largo del bienio 2020-2021, se puso énfasis en la necesidad del rol pedagógico de las y los maestros bibliotecarios (MB) en el contexto de la escolaridad primaria, así como su compromiso e implicancia en la formación de lectores. Como parte del sistema educativo bonaerense hemos asumido el desafío de llegar a cada niña y niño de nuestra provincia con propuestas pedagógicas que les permitan un pleno desarrollo como lectoras y lectores.

Es prioritario que las y los maestros bibliotecarios se impliquen y acompañen situaciones fundamentales de enseñanza para la formación de lectores. Por eso se delinearán situaciones que serán imprescindibles sostener en el tiempo de manera sistemática, como son la lectura a través de un adulto y el intercambio entre lectores y la lectura de los niños por sí mismos, formando lectores autónomos. De ahí la importancia del bibliotecario y la bibliotecaria como mediadores y facilitadores de estas situaciones de lectura.

Para llevar a cabo esta experiencia se establece como Objetivo General: Analizar las estrategias y acciones que desarrolla el Profesional de la Información, Bibliotecario Escolar, como integrante del equipo de la Unidad Pedagógica. Y como Objetivos Específicos: Visibilizar el rol del Bibliotecario Escolar como facilitador dentro del espacio de la Unidad Pedagógica. Pautar dispositivos dentro de la Unidad Pedagógica, sin perder de vista las acciones pertinentes del Bibliotecario Escolar. Acrecentar el gusto por la lectura, animando la conversación literaria como una de las tareas dentro de la promoción a la Lectura y la Alfabetización.

Es fundamental resaltar el papel que juega la Biblioteca Escolar en la formación de una ciudadanía plena y democrática. En tanto que el recorrido que trazamos en estas líneas tiene carácter de aproximación, resulta necesario seguir en la profundización de este tema. Estamos convencidos en defender la Biblioteca Escolar como espacio de la posibilidad para enseñar y aprender, extender la cultura y compensar las desigualdades, entender que, además de ser un dispositivo didáctico, la Biblioteca es, sobre todo, una tierra privilegiada, un lugar de encuentro singular, un espacio cultural donde niños y niñas, pueden descubrir el deseo de formarse y construirse.

Referencias

- Argentina (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac_58ac89392ea4c.pdf
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (2013). *Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/?p=6356>
- Buenos Aires (2007). *Ley de Educación Provincial N° 13.688*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consultazoo7/default.cfm>
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. (2013). *La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año*. Recuperado de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/la_institucionalizacion_de_la_unidad_pedagogica_de_1_deg_y_2o_ano_de_la_escuela_primaria.pdf
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación Jornadas Institucionales (2022). Documento para bibliotecarias y bibliotecarios. Recuperado de: <file:///C:/Users/elena/Desktop/Documento%20Maestros%20bibliotecarios%202022.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación (2020). *Niveles y Modalidades del sistema educativo provincia. Buenos Aires. Anexo I: Currículum Prioritario*. Recuperado de [file:///C:/Users/nizac/Downloads/Anexo%20I%20IF-202021075551-GDEGASSEDGCYE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nizac/Downloads/Anexo%20I%20IF-202021075551-GDEGASSEDGCYE%20(1).pdf)

María Elena Estruch es Profesora de Enseñanza Primaria y se desempeñó como Maestra de grado por casi 30 años. Profesora de Interpretación y Arte Escénico. Es Bibliotecaria Escolar, egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente está cursando la Licenciatura en Bibliotecología e integra la cátedra de Práctica Profesional II en la carrera de Bibliotecaria Escolar- modalidad a distancia-. Es socia de la ONG, Jitanjáfora, desde hace más de 15 años y participa en la organización de Meriendas Literarias y Talleres para dicha ONG. Se desempeña como Facilitadora Pedagógica en el área de Prácticas del Lenguaje en una escuela Primaria de la ciudad de Mar del Plata e integra el grupo de Investigación GICIS-Grupo de Investigación en Ciencias Sociales- del UNMdP.

The background of the entire page is composed of numerous horizontal, overlapping brushstrokes in shades of dark blue, teal, and black, creating a textured, layered effect. Scattered throughout this background are small, glowing white and yellow dots, resembling stars or bubbles. Several fish are depicted in a stylized, cutout manner. In the upper half, there are several smaller fish in shades of teal and blue, some with brownish-orange patterns on their sides. In the lower half, there are larger fish, including a prominent orange fish on the right with a large white eye and a brown pattern on its side, and another orange fish on the left. At the bottom, there are several stalks of seaweed or kelp with long, thin, blue-green blades and brownish-orange stems. A semi-transparent teal banner is positioned in the upper right quadrant, containing the text.

¿Quiénes somos?



Bibliotecaria Escolar Marianela Valdivia. Es mi primer título y el que me abrió las puertas de la escuela para volver a jugar. Le debo la alegría del patio, el cobijo de los abrazos y de las voces de los chicos y compañeros que tanto me siguen enseñando. Llegué a la maternidad antes que a la universidad y así leer fue jugar con mis hijas y con mi propia

infancia, compartir los hallazgos y encontrar en las palabras modos de crear y multiplicar mundos. El Departamento de Cs. de la Información y especialmente la materia *Literatura infantil y juvenil* fueron un lugar para germinar y aquí estoy, muchos años después, plantando versos en dedales con colegas y amigas. Actualmente también formo parte del equipo de *Teoría la lectura*, espacio donde encuentro tierra fértil para seguir estudiando y profundizando en los temas que me más me apasionan: la lectura y la escuela. Gracias a manos que se tienden generosamente, voy haciendo nido de lectura y estudio en esta Facultad. Desde el 2014 participo del trabajo sostenido en GRIEL, donde Mila y Carola me enseñan tanto y a raíz de estar trabajando en mi tesis doctoral en artes y humanidades con mención en Educación (UNR), me uní a las conversaciones pedagógicas en el GIECE, gracias María Marta Yedaide. Me convoca la extensión universitaria y el trabajo compartido y colaborativo en territorio. En la ONG Jitanjáfora también aprendo mucho y allí milito por infancias que encuentren en el lenguaje una herramienta, un medio, un juguete.

Las últimas lecturas que dejaron marca: *El corazón del daño*, de María Negroni, *Inundación*, de Eugenia Almeida; *El cultivo de los gestos*, de André Haudricourt, *Rosa. Poemas 1997-2021*, de Roberta Iannamico y *Las lealtades*, de Delphine De Vigan.



**Profesora y Licenciada en Letras (UNMDP).
Rocío Malacarne .**

El tránsito por Letras me sirvió para pensar que mis LETRAS favoritas no son las que se saben “letradas” y puramente académicas, sino, también, las que se cuelan en la escuela, el juego, el silencio y el error, como la plapla de María Elena Walsh, tal vez, que nunca podía quedarse almidonada en un renglón. Por eso, intento defender mi espacio en el aula, como profesora de nivel Secundario y terciario, y mi compañía en la ONG Jitanjáfora, las cátedras de *Literatura Infantil y Juvenil* y *Teoría de la lectura* (FH, UNMDP), junto a Mila y Marianela, luego de haber sido alumna de Elena Stapich y Carola Hermida, también.

Mis lecturas silenciosas de estos últimos meses son *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*, de Vinciane Despert; *El viento entre los pinos. Un ensayo acerca del camino del té*, de Malena Higashi; *Punto de cruz*, de Jazmina Barrera y *Un jardín primitivo. Subjetividades, lectura y escritura*, de Laura Escudero Tobler.



Profesora Doctora. Mila Cañón.

En el año 1994 cuando estaba recién recibida de profesora en Letras, me convocaron también para trabajar en la cátedra de LIJ de la carrera de Biblioteca escolar, del llamado Dpto de Documentación de la FH-UNMDP. Mis saberes eran muy jóvenes –tanto como mi breve

experiencia de maestra de primaria- y hacían equilibrio con la Teoría literaria, pero la dupla con Elena Stapich cuya trayectoria ayudó a consolidar el equipo, a fundar el grupo Jitanjáfora y el de investigación posterior, fueron sostén y trampolín. Gracias por todo ello y por seguir en la tarea.

Aprendimos con los años a hallar el tono necesario para que las planificaciones fueran pertinentes y también acompañaran el paso del tiempo: los cambios en el campo de la Literatura para niños, niñas y jóvenes y la tarea de la mediación lectora de los bibliotecarios en contextos formales y no formales. Un diálogo que nos da que hablar hoy en *GRIEL*, con tantos colegas, con Rocío Malacarne y Marianela Valdivia y con @tapiz.redlpnyj; prácticas para pensar, investigar y germinar al caminar. Los saberes sobre el territorio aumentaron con los años, las tesis, la investigación y las promociones de estudiantes que nos enseñaron a enseñar. Los modos de ser siempre con otros diseñan itinerarios de prácticas saludables, responsables y amorosas para que la lectura nos siga habitando.

Los libros que me interpelaron últimamente: *El idioma materno* de Morábito, *Poesía no completa* de Wislawa Szymborska, *La lista* de Verónica Ontiveros, *Un pájaro de aire* de María Emilia López y *Hamnet* de Maggie O’Farrell.

