



DAR PARA LEER

*El problema de la selección
de textos en la enseñanza de
la lengua y la literatura*

Paula Labeur

Dar para leer

Dar para leer

*El problema de la selección de textos en la enseñanza
de la lengua y la literatura*

Paula Labeur

Labeur, Paula

Dar para leer : el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura / Paula Labeur. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

UNIFE: Editorial Universitaria, 2019.

Libro digital, PDF - (Herramientas . serie lengua y literatura)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-41-7

1. Educación Secundaria. 2. Material de Enseñanza. 3. Géneros Literarios. I. Título.
CDD 807.12

UNIFE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIFE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza

Directora editorial

Rosina Balboa

Edición y corrección

Natalia Ciucci

Diagramación

Imagen de tapa: detalle de imagen de Carroll, Lewis, *Los libros de Alicia*, Buenos Aires, De la Flor, 2008, p. 30 (gentileza Ediciones De la Flor).

Imágenes de *Alicia para niños. Versión de José Emilio Pacheco*, con ilustraciones de John Tenniel diseñadas y coloreadas por Juan Carlos Oliver, se reproducen exclusivamente para este libro por gentileza de Ediciones Era (DR © Juan Carlos Oliver). Los créditos de todas las imágenes utilizadas se encuentran en la página 109 de esta edición.

COLECCIÓN HERRAMIENTAS SERIE LENGUA Y LITERATURA

Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura

© Paula Labeur

© De la presente edición, UNIFE: Editorial Universitaria, 2019

Piedras 1080 (C1070AAV)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unife.edu.ar

Consultas: editorial.universitaria@unife.edu.ar

1ª edición, julio de 2019

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Labeur, Paula, *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, UNIFE: Editorial Universitaria, 2019;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

Índice

¿Qué les doy?	9
Lo que hay que leer	31
«Pero a lxs chicxs les gusta» y otros cortocircuitos en la literatura juvenil	55
Escenas digitales: una bitácora docente	75
Qué dar para leer	97
Bibliografía	103
Listado de imágenes	109

Nota a la presente edición

Este libro adopta la perspectiva del lenguaje inclusivo. Utiliza barras o la letra x en reemplazo de las desinencias genéricas masculinas. Queda en lxs lectorxs la decisión de cómo se escucharán estas resoluciones y la tensión que supone adecuar el ojo a estas modificaciones. El equipo editorial y la autora han sostenido innumerables y ricas discusiones al respecto, discusiones necesarias que esperamos que ocurran también en las aulas, en especial en las horas de Lengua y Literatura. Al involucrar saberes disciplinares, estos debates aportan herramientas teóricas para participar de discusiones de suma actualidad y complejidad que se dan también en la sociedad de la que la escuela forma parte.

En los casos particulares de algunas categorías teóricas como lector o autor, y en las pertenecientes a la narratología (narrador, focalizador, personaje), elegí eximir esas denominaciones de las marcas de lenguaje inclusivo y mantenerlas tal como han sido formuladas tradicionalmente, aunque considero que podrán ser modificadas como resultado de estas necesarias discusiones.

Paula Labeur

¿Qué les doy?

Es marzo. O abril. Quizás puede ser agosto, después del receso invernal. O septiembre o mayo, si la profesora que llega al curso puede modificar la planificación existente. También puede ser junio, si el profesor considera que es tiempo de barajar y dar de nuevo para adaptarse a las expectativas de un grupo interesado en alguna temática o género. O tal vez es diciembre, un tiempo propicio para volar en parapente y decidir con esa libertad maravillosa que da el no tener que implementar las decisiones ya mismo e imaginarlas para el año entrante, para el que falta tanto todavía. Cuando sea, hay un momento que se constituye en ese momento en que lxs profesorxs de Lengua y Literatura de la escuela media tienen que decidir cuáles serán las lecturas que organizarán su planificación anual o de lo que resta del ciclo lectivo.

Una decisión que tomamos con distintos niveles de apasionamiento, preocupación, alegría, responsabilidad o entusiasmo lxs que damos para leer y que puede resumirse en una pregunta que nos ocupa la cabeza intermitentemente, pero con fuerza: ¿qué les doy? ¿Qué les doy a estxs jóvenes que son mis alumnxs, que serán o no lectorxs de literatura en la sospecha de que algo de esta selección se jugará en esa decisión; qué les doy que les guste, les apasione, les enseñe, lxs conecte con su tradición y con su presente, que lxs relacione con el mundo de los otros libros, de la cultura letrada y la cultura audiovisual, y con el mundo en el que viven...?

En la repetición tal vez se nos automatizan no solo las repuestas sino también cada uno de los componentes de la pregunta: qué complejas elecciones se esconden detrás del *qué*, quiénes son esxs a lxs que *les* damos, quiénes somos quienes damos y cómo nos posicionamos respecto del *qué* y respecto del a quiénes, e incluso del mismo *dar* en el contexto de una clase en la que el conocimiento circula en más de un sentido. La pregunta sobre qué vamos a leer es también una pregunta por cómo vamos a leer aquello que vamos a leer con lxs jóvenes que leen con nosotrxs y por su cuenta de otros modos que de pronto irrumpen en el aula y colisionan con esos textos que damos. O mejor, qué ponemos a disposición de aquellxs que son nuestrxs alumnxs, que tienen sus modos de leer y sus textos de la cultura letrada, juvenil, audiovisual, mediática, popular.

Lo que sigue son tres puertas de acceso a la complejidad de esa pregunta, tres introducciones posibles al problema de la selección de textos como un

modo de pensar una de las inquietantes, divertidas, desafiantes, preocupantes aristas de la enseñanza de la literatura en la escuela media.

UNA. POSTALES

Hoy sois marido y mujer, Lector y Lectora. Una gran cama de matrimonio acoge vuestras lecturas paralelas.

Ludmilla cierra su libro, apaga su luz, abandona la cabeza sobre la almohada, dice: –Apaga tú también. ¿No estás cansado de leer?

Y tú: –Un momentito. Estoy a punto de acabar *Si una noche de invierno un viajero*, de Italo Calvino.

Esta escena cierra *Si una noche de invierno un viajero*, una novela de Italo Calvino (1980: 253) en la que un lector busca interminablemente la continuación de la novela que había empezado a leer y que, sorprendentemente, se detiene: hojas en blanco, ediciones falladas, capítulos que no corresponden... Pero a un lector insistente es difícil negarle el «cómo sigue». Vemos en el final feliz que este está a punto de lograr lo que se propuso a lo largo de todo el relato.

Nosotros podemos, posiblemente, reconocernos en este lector. En este ritual solitario, un lector o lectora, en silencio, ajeno a lo que ocurre a su alrededor, se zambulle en el mundo que le propone el libro y se pierde en él, vive otras vidas en otros tiempos y espacios. Puede estar acompañadx e incluso leer en paralelo, pero, en el tiempo que dure la lectura, estará solx y aisladx del mundo que lx rodea.

Este ritual, esta escena, son frecuentes y quizás sean lo primero que se nos viene a la cabeza cuando nos dicen que pensemos en algo así como «imagen de lectura». (Y no solo a la cabeza: si en Google Imágenes ahora mismo se escribe «lectura», las primeras que aparecen son las de un lector o lectora solitario con su libro. Después hay grupos, mujeres que leen a niñxs pequeñxs, libros con forma de corazón, osos con anteojos, pero las primeras imágenes son las del lector o lectora con su libro sin preocuparse de nada más). Un fragmento de un texto de Jean-Marie Privat (2001: 54) puede ayudarnos a discutir un poco esa imagen, borrarla, enriquecerla:

En la representación dominante, el lector es un pescador de línea. El lector lee como el pescador pesca. Es solitario, inmóvil, silencioso, atento o meditativo, más o menos hábil o inspirado. Se considera como evidente que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, ni más ni menos. Aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de textos cada vez más abundantes. El lector de signos pesca de línea en línea informaciones, como el pescador sigue los signos del corcho sobre el agua. La toma es buena cuando el lector no farfulla y cuando el pescador no vuelve con el morral vacío.

Esta visión es a la vez superficial e idealizada, común y estereotipada: es banalmente reductora. El pescador solo raramente es ese dulce soñador un poco marginal y narcisista, ese ser apartado del mundo y cuyas prácticas y felicidad tienen algo de misterioso y secreto. El pescador es también miembro de un club o asociación en el cual se asegura el secretariado o asume la presidencia. Pagó su cuota a la federación que regula los usos y dicta los derechos de la pesca. Seguramente le gusta discutir acerca de su material y contar historias de pescadores a sus amigos en el café o durante la pausa en la oficina. Colecciona cañas de pescar y pequeños trofeos ganados en los concursos locales o regionales. Es un fiel abonado a las revistas especializadas y sigue por la televisión la mayoría de las emisiones sobre la pesca [...], enseña a su hijo, desde la más temprana edad, a pescar como hobby y le gusta verse regalar en su aniversario o en navidad libros ilustrados sobre la pesca ecológica en agua dulce (no siente más que desprecio o incomprensión por la pesca submarina sobrequipada). Finalmente triunfa cuando puede posar con orgullo para el diario con «pez blanco de seis kilos y medio y 83 cm de longitud, capturado con línea flotante en las rocas con un anzuelo número diez y con carnada 6 granos de maíz», etc.

Pensando con Privat podemos imaginar otras postales de lectura de literatura.

A

Como sale un poco más temprano de su trabajo, A aprovecha para pasar por la librería y ver algunas novedades. Siempre le gusta charlar con el librero, casi un viejo amigo a esta altura de los acontecimientos, y comentar las últimas lecturas de ambos. Mientras tanto ojea algunas contratapas y, si por algo le llaman la atención, solapea un rato antes de irse sin comprar nada. Sabe que en su mesita de luz lo esperan varios libros a medio leer y no quiere aumentar la pila por ahora. Esa misma noche, antes de dormir, enciende su velador y lee, de uno de ellos, varios capítulos.

B

Cada alumno de secundaria de la escuela pública bonaerense este año se llevará a su casa la Biblioteca Básica. Diez libros fundamentales y, desde ahora, obligatorios, prologados por escritores argentinos: *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento, por Ricardo Piglia; *Martín Fierro*, de José Hernández, por Mario Goloboff; *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla, por Esteban López Brusa; *El entenado*, de Juan José Saer, por Juan José Becerra; *Ficciones*, de Jorge Luis Borges, por Martín Kohan; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt, por Guillermo Saccomanno; *La furia*, de Silvina Ocampo, por Esther Cross; *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig, por Alan Pauls; *Zama*, de Antonio Di Benedetto, por Federico Jeanmaire; y *Bestiario*, de Julio Cortázar, por Noé Jitrik.

Además se creó la colección «Buenos aires de lectura» que también fue entregada en los colegios: *Sueños de Victoria*, de Ana María Shua; *Nuestro Ca-*

nuto, de Ema Wolf; *Espanta y pájaros*, de Liliana Bodoc; *Hombre que ladra no muerde*, de Fabián Sevilla; *La niña de albahaca*, de Nelson Mallach; *Ciudad Evita*, de Guillermo Saccomanno; *El faro*, de Sylvia Iparraguirre; *Falta Palmieri*, de Juan Sasturain; *Muero contento*, de Martín Kohan; y *Retrato de un piscicultor*, de Guillermo Martínez (Página/12, 2010).

C

C recibió por correo electrónico una novela breve que le envió un antiguo alumno. En otros tiempos C y su alumno se quedaban después de clases en el pasillo charlando acaloradamente de los libros que estaban leyendo. Solían intercambiar los que pensaban que iban a gustarle al otro y si bien muchas veces no acertaban, no dejaban de intentarlo. Ahora su antiguo alumno quiere que C lea su primera novela y le diga sinceramente qué le parece. Le urge su respuesta y se lo hace saber porque quiere tenerla antes de enviar su inédito a un concurso que organiza una editorial universitaria. C, orgulloso del pedido de su alumno, la imprime para leerla en la tranquilidad de su escritorio a la noche. C detesta leer en la pantalla.

D

Desde hace tiempo, D se ha suscripto a varias bibliotecas digitales, busca en la web sitios de literatura universal y ha creado un blog en el que, apasionadamente, comenta sus lecturas. Visita otros blogs similares y no se priva de hacer todos los comentarios que se le ocurren además de contestar a casi todos los que recibe.

E

Una vez por semana, desde hace tres años, E concurre a un taller de lectura en el que un grupo que casi no ha variado en ese tiempo discute una selección de textos que hacen a principio de año y que se acrecienta y modifica un poco en función de lo que sucede en cada encuentro. Aunque a veces le cuesta cumplir con los tiempos de lectura, E trata siempre de estar al día y ha llegado a ponerse el despertador para poder terminar de leer las hojas que le faltan si ese día tiene la reunión. Una de las cosas que más le gustan a E de este grupo es que, dado lo heterogéneo de su composición, siempre escucha interpretaciones que piensa que a él jamás se le hubieran ocurrido. Quizás sus compañerxs piensan lo mismo que E, pero de E.

F

Yo ya era un grandulón de veintiún años cuando leí *Desayuno en Tiffany's*, pero me caía en las manos una novela con un buen personaje femenino y me enamoraba como un preadolescente. Trabajaba de cadete en Emecé y pateaba las calles de Buenos Aires con una pregunta constante en mi cabeza: ¿encontraría a La Maga? Confieso que siempre me gustaron más las morochas que las rubias, pero cuando leí *Desayuno en Tiffany's*, cuando llegué en estado de enamoramiento terminal a la última página del libro, a esa postal que Holly

le manda a Truman, garabateada en lápiz y firmada con un beso de rouge («Brasil salvaje pero Buenos Aires mejor: no es Tiffany's pero casi. Unida por la cadera a un señor divino. Buscando lugar dónde vivir. Señor tiene esposa y siete hijos. Haré saber dirección adonde escribirme cuando la sepa»), empecé a buscar como un poseso a Holly Golightly en todas las rubias que me pasaban cerca por la calle, para no hablar de mis febriles ensoñaciones nocturnas (Forn, 2016).

G

La marcha supone además la liviandad, la ligereza, la rapidez. Hay que desprenderse de todo, estar liviano y marchar. Pero Guevara mantiene cierta pesadez. En Bolivia, ya sin fuerzas, llevaba libros encima. Cuando es detenido en Ñancahuazu, cuando es capturado después de la odisea que conocemos, una odisea que supone la necesidad de moverse incesantemente y de huir del cerco, lo único que conserva (porque ha perdido todo, no tiene ni zapatos) es un portafolio de cuero, que tiene atado al cinturón, en su costado derecho, donde guarda su diario de campaña y sus libros. Todos se desprenden de aquello que dificulta la marcha y la fuga, pero Guevara sigue todavía conservando los libros, que pesan y son lo contrario de la ligereza que exige la marcha (Piglia, 2005: 108).

H

H solo lee poesía. Exclusivamente. Siempre piensa en que sería hora de participar de un taller, de escribir, de participar de lecturas públicas de sus poemas. Pero por una cosa o por otra siempre lo pospone.

I

I es fanática de la novela romántica. Devora las novedades: todas las semanas pasa por la librería de su barrio para saber qué nuevo libro llegó. Sigue a las autoras, les escribe, les comunica sus lecturas. Viaja para estar en cuerpo y alma en las presentaciones de las novedades. I chatea con otras lectoras, entusiastas como ella: leer novelas románticas y relacionarlas con sus propias vidas les da la posibilidad de contenerse y acompañarse a la distancia.

J

En los años setenta, ochenta, hacía análisis textuales, como hacíamos todos. Un trocito y lo exprimíamos hasta que no daba más. Yo dije basta. No voy a hacer más así. Ahora se trata de leer más como uno lee normalmente, más en general; más quedarme con unas cosas, otras desecharlas. Así estoy leyendo (testimonio de Josefina Ludmer en: Gelós, 2016).

K

Rusia es un tema que interesa con pasión a K. Mira películas rusas, mira documentales sobre Rusia, lee sobre la historia de Rusia, el alma rusa, los rusos. Lee literatura rusa para seguir aprendiendo sobre el tema que le interesa con pasión.

L

—Cuando terminé el secundario me vine a estudiar a Buenos Aires, hice los dos primeros años muy convencido y en el tercero se me hizo un clic. Me volví a Pehuajó y me senté a escribir. Escribí una novela muy mala que tiré.

—¿Qué es lo que te expulsó de Letras?

—Lo de que fuera tan autorreferencial. Leer los mismos escritores, que además muchos de ellos no me gustan, siempre Aira, siempre Saer, ver demasiada teoría, demasiada crítica. No es que entré a Letras para hacerme escritor, fui a aprender literatura, ampliar las lecturas, y me pareció que siempre estábamos hablando de lo mismo (testimonio de Celso Lunghi, ganador del Premio Nueva Novela 2012 de *Página/12* con *Me verás volver*, en: Viola, 2012).

M

Llegó de un modo inesperado, pero del mismo en que las cosas solían llegar a las manos de mis padres. Como ya conté, un vendedor de puerta en puerta, con carrito de metal, ofrecía casa por casa el *Martín Fierro*. Una edición pesada, con tapas de madera sobre las que se observan ilustraciones talladas, gauchescas, extremadamente feas. Ahora, de alguna manera, me parece lógico que ese primer libro tuviera la apariencia de otra cosa, de cajita extravagante, de adorno sofisticado. Mi madre, de vez en cuando, me dejaba hojearlo y yo pasaba una a una sus pesadas hojas con cuidado, como si estuviera jugando con un jarrón.

Un buen día, luego de algunos años de cara al objeto, dejé de hojearlo... y me largué a leerlo. Y lo leí unas cuantas veces. Pero no porque el *Martín Fierro* me hubiese gustado, pues en realidad *me gustó muy poco*, sino porque descubrí, con ese libro, que me gustaba leer, y, como por muchos años el extenso poema de José Hernández fue el único libro que tenía a mano, no me quedaba otra opción. Si quería leer tenía que leer el *Martín Fierro*. Recuerdo que por entonces yo intuía una relación secreta entre el gaucho Fierro y la Mujer Biónica, por nada en especial.

Tal vez porque leía el poema cuando terminaba la serie. Nada más que por eso. Casi no puedo pensar en ellos por separado. Cruz/Mujer Biónica; Moreno/Mujer Biónica; Malones/Mujer Biónica; Pampa/Ciudad de la Mujer Biónica; la soledad de los héroes; Fierro, desintegrándose en la monotonía verde de su escenario; la Mujer Biónica dando saltitos al vacío, siempre exitosos y tan bien acompañados por esa musiquita antigua de redoblante electrónico. El televisor se apagaba y por unos segundos quedaba un puntito blanco en el centro de la pantalla. Y yo me levantaba en busca de la cajita extravagante... sin dudarlo, le pedía permiso a mi madre y la sacaba del mueble del living sobre el que estaba como adorno... y me ponía a leer (Meret, 2009: 9).

N

Empezó eligiendo libros-álbum y libros con imágenes para sus hijxs y sobri-nxs. Pero después, cuando lxs chicxs crecieron, N siguió eligiendo esos libros

para sí y les hizo un lugar especial en su biblioteca. A veces pone allí algunos de los libros que lxs chicxs ya no leen y los relee antes de guardarlos.

Ñ

Ñ es un fanático del manga. Los busca en las librerías especializadas y los lee en Internet. Participa de varios foros de fanáticos como él y pasa mucho tiempo buscando traducciones y traduciendo los mangas que quiere leer.

O

O lee muchísimo. Trilogías, sagas, libros de 600 páginas que agota en pocas semanas, en días. Lo único que lo distrae un poco (muy poco) de la literatura para jóvenes que lee es algún texto obligatorio que le piden en la escuela. A veces (muchas) solo sobrevuela los resúmenes que busca en Internet, si está tan inmerso en los mundos ficcionales de los libros que elige que no puede perder tiempo en meterse en otros. El problema con el que se encontraba O es que no tenía con quién comentar los libros que leía. Entonces, tomando la experiencia de otrxs jóvenes en su misma situación, abrió un canal de YouTube y comenta sus lecturas en la web. Contesta todos los comentarios que recibe; los festeja, los agradece.

P

Yo tendría cinco años, calculo, porque mi abuelo estaba vivo todavía. Siempre lo veía leer y eso me producía una especie de fascinación. Entonces, un día fui, subí a una silla, agarré un libro de la biblioteca de mi abuelo y me senté en el umbral de la puerta de mi casa. Nosotros vivíamos en Adrogué, en una calle que estaba muy cerca de la estación. Aunque el barrio era muy tranquilo, la gente que venía de la Capital pasaba por la puerta de mi casa. Cada media hora, un mundo de gente que había tomado el tren. Evidentemente, yo me senté ahí para que los que pasaran me vieran leer. Y, desde luego, yo no sabía leer. Pero estaba ahí sentado mirando ese libro para que vieran cómo leía y de repente apareció una sombra que me dijo que yo tenía el libro al revés (Piglia, 2010).

Q

Q lee sistemáticamente las reseñas de libros que publica el diario que suele comprar. A veces también compra alguna revista cultural y se abalanza sobre esa sección. Le gusta estar informada de lo que se publica o se reedita, o de esos libros raros que a veces se encuentran por ahí. Si los recuerda, después los busca en la biblioteca popular de la que ya la hiciera socia su padre. Le gusta mucho ir leyéndolos en el colectivo o en el tren: Q suele hacer viajes bastante largos, y en su casa no le sobra el tiempo para leer.

R

Durante el ciclo lectivo, R lee como puede los textos literarios obligatorios de la cursada de Letras y se detiene concienzudamente en ellos para preparar los

exámenes finales. Durante todo el año va haciendo una pila con otros textos literarios que leerá en las vacaciones de verano. R percibe una sutil diferencia entre el leer del ciclo lectivo y el leer de las vacaciones.

S

La solución que S encontró contra el aburrimiento de la caminata diaria o la bicicleta fija en su pelea contra el colesterol fue el audiolibro, que la ejercita en mundos bien diferentes a pesar de la monotonía de la cinta y los pedales.

T

T ha leído muchos textos literarios en fotocopias. Las subraya, les pega papeletos, hace notas al margen. Cuando puede comprar el libro, lo hace con la primera intención de desprenderse de la versión fotocopiada. Pero ¿y sus notas, sus reflexiones, sus lecturas? T, entonces, tiene gran parte de su biblioteca duplicada: en libro y en anillados anotados.

U

Cada vez que un fragmento de un texto largo la maravilla, cada vez que un texto breve la encanta, U lo copia de manera manuscrita en una agenda que reserva para estos hallazgos. A veces anota el nombre de lxs autorxs; otras veces, no. Cuando tiene ganas, U lee de corrido su agenda y vuelve a maravillarse. Suele compartir estos descubrimientos leyéndoselos en voz alta a un grupo selecto de sus amistades. Alguna vez piensa en tatuarse una frase, la que mejor la representa de la agenda. Todavía no decide cuál es esa frase.

V

Gran parte de las peripecias de una novela de uno de sus autores favoritos se desarrollaban en Ámsterdam. Cuando V tuvo la oportunidad de viajar allí —o quizás encontró el modo de hacerlo para rehacer los pasos del personaje— siguió puntillosamente el derrotero de la trama con el libro, profusamente marcado, en las manos. V nunca volvió a Ámsterdam, pero a veces reconstruye los recorridos de algunos personajes literarios con la ayuda de Google Street View.

W

Desde que es profesor de Lengua y Literatura en la escuela secundaria, toda la literatura que lee W pasa por el tamiz de si le servirá en sus cursos y para qué (¿intertextualidad?, ¿focalización?, ¿convenciones del género?, ¿parodia?); de si es posible leerla con sus alumnxs y si pasará los filtros de la censura institucional y la autocensura. No es que W se proponga leer así, simplemente ocurre. W no recuerda cómo era antes, cuando leía para sí y no contaba a sus alumnxs como potenciales lectorxs de lo que él ahora está leyendo.

X

Por lo que escucha de sus conocidos, de sus programas favoritos de radio, de algo que recuerda de su profesor de Literatura de la escuela secundaria, de

lo que pesca aquí y allá, X se armó una lista de veinte clásicos en una hoja de carpeta. A medida que los lee, los tacha de la lista. Cuando termine de leerlos a todos... quizás arme otra lista de veinte o, quizás, no. Se acercan las vacaciones en las que partirá como mochilero. El espacio con el que cuenta es exiguo y no incrementar el peso del equipaje es fundamental. X, entonces, pide en la biblioteca popular de su barrio los clásicos que todavía no leyó y con los ojos cerrados los sopesa a todos y se lleva el más liviano.

Y

Metódico como es, Y encaró la lectura de la biblioteca de la escuela con rigurosidad. Identificó los anaqueles que organizaban la literatura y descubrió que sus autorxs se ordenaban por un criterio alfabético. Semana a semana, Y retira con el sistema de préstamo domiciliario tres libros que siguen el orden de los estantes. Cuando los devuelve, se lleva otros tres. Respeta con devoción la regla que se autoimpuso y no saltea ninguno (aunque devuelve sin leer completo algún libro que le resulta ilegible). En este momento va por la letra G y ya discutió con el bibliotecario por algún libro, a su entender, mal ubicado.

Z

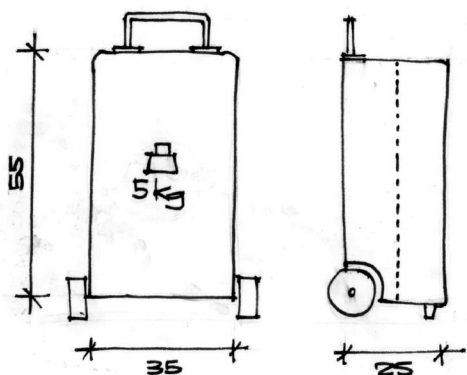
Si bien lee un poco de todo, Z adora todo lo que tiene que ver con zombies. Dedicó una sección importante de su biblioteca para atesorar allí toda la literatura de zombies que encuentra en las librerías y uno de sus mayores entretenimientos es descubrir en la literatura general aquellas producciones que tienen zombies encubiertos: a Z le encanta sorprender a sus amigxs con estos hallazgos.

Quizás usted se reconoce en alguna/s de las postales. Quizás puede imaginar otras, tantas que vayan de la A a la Z varias veces. Puede tomarse un rato, releerlas, inventar nuevas. Todas estas postales que leyó o imaginó nos sirven para desnaturalizar las formas más instaladas de la lectura y ponerlas en un contexto sociocultural en el que el encuentro con el libro y el mundo que propone es solo un momento en una rica red de relaciones que llevan a un/a lector/a a su libro, o viceversa. Vínculos familiares y amistosos, instituciones, relaciones cotidianas, encuentros fortuitos, circunstancias inesperadas o repetidas van entramándose alrededor no solo del objeto libro de literatura sino también de los modos de leer –diversos y personales, sociales y aprendidos– con los que nos apropiamos de esa construcción cultural que es la literatura.

También sirve para poner en foco la complejidad de la tarea docente cuando se trata de seleccionar textos, cuando se trata de decidir qué es lo que daremos para leer a nuestrxs alumnx con el objetivo de formar lectorxs de literatura y lectorxs en general. Qué y cómo leer son preguntas que nos llevan necesariamente a confrontar unos modos de lectura –los nuestros, los adquiridos durante la formación, los que aprendimos en la escuela, los que persisten en la tradición escolar– con otros, que son los que sostienen lxs alumnx y que se cruzan en las apropiaciones que hacen de los textos que ponemos a circular en el aula.

DOS. VALIJA

La profesora entra al aula, saluda, y proyecta en el pizarrón una imagen:



Mientras descarga sobre el escritorio con evidente alivio una valijita similar a la de la imagen, aclara que en los vuelos de cabotaje el peso máximo admitido en el equipaje de cabina en la clase turista es de cinco kilos.

Aprovechando el silencio que se produce en el aula por la rareza de la información con tanta seguridad brindada –quizás hay que aclarar que se trata de una clase de Didáctica de la lengua y la literatura en un profesorado en Letras y no de una capacitación en seguridad aeroportuaria–, la profesora va extrayendo uno a uno los libros que se encuentran en esa valijita y describe algunas de sus características.

Un *Si una noche de invierno un viajero* de Italo Calvino, en edición de bolsillo de la vieja editorial Bruguera, tapa blanda, con letra grande pero bastante apretada, que pesa 200 gramos. De la editorial Beatriz Viterbo, un *El tilo* de César Aira, un libro finito, pero de páginas gruesas, con tipografía chica, pero muy aireada, que pesa 150 gramos. Un *Homero, Ilíada* de Alessandro Baricco: un compacto de Anagrama, tapa blanda de 190 páginas que pesa 200 gramos. Una *Ilíada y Odisea* de la editorial Sigmar, una reedición del año 1999; formato grande, tapas duras, hojas acartulinadas con ilustraciones pastel, que pesa 700 gramos. Un 2666 de Roberto Bolaño; es también un compacto de Anagrama pero de tapa dura y 1.130 páginas que pesa 1.200 gramos. Un anillado de *Pensar/clasificar* de Georges Perec fotocopiado doble faz con todos los paratextos que pesa 200 gramos; el anillado es bastante finito porque el original lo es; tiene 130 páginas, como *El tilo*, pero pesa 50 gramos más. Un *El largo adiós* de Raymond Chandler de la editorial Barral al que le quedan 457 páginas, tiene la tapa de atrás reconstituida con papel microcorrugado para preservar el índice; pesa medio kilo. Un *Pasado negro* de Rubem

Fonseca de la editorial Seix Barral; tiene 222 páginas de tipografía apretada y hojas gruesas; con la bandita elástica que evita que se desparrame para todos lados llega a pesar 300 gramos. Un *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas de la editorial Porrúa sin las tapas, con 380 páginas porque le faltan las últimas que tenían otros títulos, muchos, de la editorial, que con las dos banditas elásticas que lo sostienen pesa 600 gramos. Y un *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak de editorial Alfaguara, que tiene 24 hojas, pero satinadas y con ilustraciones y tapa dura, de 700 gramos de peso.

La profesora parece contenta cuando informa que la suma del peso de esos diez libros cuidadosamente apilados ahora en el escritorio es de 4.750 gramos, casi el máximo permitido para subir como equipaje a la cabina de un vuelo de cabotaje en la clase turista.

Antes de que proliferen los murmullos y las caras de estupor, la profesora presenta la consigna de trabajo para esa clase: «Ustedes se van de viaje. El destino es incierto; irán resolviendo sobre la marcha. La duración, también. Ante un viaje de estas características, ustedes deben decidir cuáles diez libros que, en conjunto, no superen los cinco kilos se llevarían en una valija y explicar brevemente por qué».

Una restricción: ninguno de los libros puede ser la obra completa de un/a autor/a; cada libro tiene que ser una obra.

Claro que cualquier viajero frecuente podría decir que para qué preocuparse por el peso de los libros si es posible llevar no diez, sino veinte, cien, mil en un lector digital, una tableta, la netbook, un pendrive... pero parece que si el/la viajero es un/a estudiante de Letras el libro sigue siendo un libro en papel, un objeto querido, valorado, atesorado con el que se trama una relación corporal de posesión y manipulación.

Una ayuda: las categorías que Calvino (1980: 11) postula para hablar de los libros que su personaje, el Lector, encuentra cuando quiere terminar de leer *Si una noche de invierno un viajero*, el primero de los títulos que la profesora sacó de su valija.

Libros Que Si Tuvieras Más Vidas Que Vivir Ciertamente Los Leerías
También De Buen Grado Pero Por Desgracia Los Días Que Tienes Que Vi-
vir Son Los Que Son. Con rápido movimiento saltas sobre ellos y llegas en
medio de las falanges de los Libros Que Tienes Intención De Leer Aunque
Antes Deberías Leer Otros, de los Libros Demasiado Caros Que Podrías
Esperar A Comprarlos Cuando Los Revendan A Mitad De Precio, de los
Libros Ídem de Ídem Cuando Los Reediten En Bolsillo, de Los Libros Que
Podrías Pedirle A Alguien Que Te Preste, de los Libros Que Todos Han Leí-
do Con Que Es Casi Como Si Los Hubieras Leído También Tú. Eludiendo
estos asaltos llegas bajo las torres del fortín, donde ofrecen resistencia.

Los Libros Que Hace Mucho Tiempo Tienes Programado Leer,
Los Libros Que Buscabas Desde Hace Años Sin Encontrarlos,
Libros Que Se Refieren A Algo Que Te Interesa En Este Momento,
Los Libros Que Quieres Tener Al Alcance De La Mano Por Si Acaso,

Los Libros Que Podrías Apartar Para Leerlos A Lo Mejor Este Verano,
Los Libros Que Te Faltan Para Colocarlos Junto A Otros Libros En Tu
Estantería,

Los Libros Que Te Inspiran Una Curiosidad Repentina, Frenética Y No
Claramente Justificable.

Hete aquí que te ha sido posible reducir el número ilimitado de fuerzas
en presencia a un conjunto muy grande, sí, pero en cualquier caso calculable
con un número finito, aunque este relativo alivio se vea acechado por
las emboscadas de los Libros Leídos Hace Tanto Tiempo Que Sería Hora
De Releerlos y de los Libros Que Has Fingido Siempre Haber Leído Mientras
Que Ya Sería Hora De Que Te Decidieses A Leerlos De Veras.

Mientras lxs alumnxs trabajan, recorren sus bibliotecas mentalmente, sopesan los volúmenes, comentan con los compañeros... usted puede intentar armar su propia valija: ante un viaje de tiempo indeterminado y con destino incierto, ¿qué diez libros pondría allí que no excedan los cinco kilos?

La propuesta de armar una valija con diez libros que no pesen más de cinco kilos y justificarla tiene por objetivo empezar a desnaturalizar una práctica que tenemos naturalizada –la de la lectura (en general, y de la lectura de literatura en particular)– y empezar a pensar la lectura como una práctica socio-cultural marcada y enmarcada en convenciones que aprendemos y enseñamos en los contextos de circulación en los que tiene lugar.

El desacomodamiento inicial se da en esta actividad en la relación libro/peso. Quienes estudiamos Letras no solemos considerar la magnitud de la obra en su presencia material (cuánto mide, cuánto pesa) y ponemos a jugar otras variables: el concepto de obra, de autor, de texto, de legitimidad, de estilo, de pertenencia a un movimiento o a una literatura nacional, de clásico, de novedad, de género, etc. Pero pensar en peso y extensión no es una variable que sea ajena a lo literario. ¿Tan largo?, ¿tantas páginas? es un reclamo frecuente de lxs alumnxs después de la sugestiva presentación amorosa o solemne del texto por parte un/a docente en la escuela media. Y de pronto género, autoría, importancia del texto en la tradición, reflexión sobre el mundo de referencia, tema, procedimientos o lo que sea que haya pensado el/la profesor/a para seleccionar la obra se opaca ante las treinta repentinas hojas que pone frente a los ojos de sus alumnxs. Que un libro no tenga un peso que aplaste a su lector/a es también una preocupación de lxs editorxs cuando seleccionan gramajes de papel o tipografías pequeñas o poco aireadas para que un libro extenso resulte transportable, o cuando dividen en volúmenes una obra única.

La obligación de la consigna (tener en cuenta el peso para no pasarse de los cinco kilos) pone, entonces, en primer plano una variable que en general no contamos como lectorxs de literatura (y que probablemente sí tienen en cuenta aquellxs que ya son docentes en la escuela media y consideran la extensión de los textos que proponen leer al descartar aquellos que por su magnitud imaginan que no serán leídos. O por su precio, una variable que aquí no estamos considerando, pero que «pesa» cuando se trata de proponer textos para

la escuela). Elegir por el peso o teniendo en cuenta el peso es, en esta consigna, un primer paso para distanciarnos de nuestros modos de leer y mirarlos en perspectiva al tener que considerar uno que, en general, no consideramos.

Cuando lxs alumnxs tienen sus valijas armadas, la puesta en común trae algunas sorpresas. Casi todos los libros seleccionados son obras literarias. En la valija que usted armó... ¿le hizo un lugar a textos no literarios? Esa restricción no estaba en la consigna, no fue ninguna indicación supletoria y, sin embargo, todas las valijas acomodan en los cinco kilos casi solo textos literarios.

Aquí, entonces, la profesora se detiene y señala esta coincidencia. La generaliza. Dice: parece que cuando a un/a estudiante de Letras que quiere ser profesora/a de Lengua y Literatura le piden que arme una valija con diez libros piensa libros como sinónimo de literatura, leer como leer literatura.

Lxs alumnxs piensan en este asunto. Aventuran que lxs estudiantes de Historia pondrían libros de historia, quizás ensayos, y lxs de Antropología llevarían algo de la obra de Lévi-Strauss. ¿No llevarían literatura? –se pregunta en voz alta la profesora–. Y sigue: un anestesista ¿no llevaría literatura?, un plomero ¿llevaría solo guías de instalaciones sanitarias cuando arma su valija para un viaje con destino incierto? Y pensando al revés: un/a estudiante de Letras ¿no llevaría teoría literaria o lingüística para leer en un viaje? ¿O... no llevaría algún libro que no estuviera dentro de su campo de estudio?

Por supuesto, estas preguntas no tienen una respuesta única (y sería por demás osado ocupar los zapatos de quienes no somos), pero sirven para intentar develar las representaciones acerca de la lectura que tenemos instaladas, porque somos las personas que somos, y seguir problematizando la mirada sobre las prácticas de lectura y la relación que hemos ido construyendo con la palabra escrita, con los contenidos de tantas valijas a la vista. Qué es leer, qué es leer literatura son las preguntas inquietantes que dan vueltas en un aula llena de personas que eligieron estudiar Letras, que están eligiendo ser profesorxs de Letras, que se imaginan (o ya son) esas personas que en la escuela media seleccionan los textos –¿qué textos?– que otrxs leerán –¿qué es leer?, ¿qué es leer literatura?–.

¿Tranquiliza saber que la consigna hablaba de un viaje nada más? No se trataba de seleccionar, como señalaron algunxs alumnxs inspiradxs en la categorías de Italo Calvino, «la Mochila Que Quiero Que Encuentren Si Me Muero Esta Noche en la que quizás tendría que presentarse el Sujeto Lector Que Soy» o «la Valija Que Les Dejaría A Mis Tataranietos que quizás apuntaría a incluir aquellos libros que no tendrían que dejar de circular en Occidente según el Sujeto Lector Especialista Que Soy».

Obviamente la tranquilidad dura bien poco y las ideas de pensar en diez libros que congelen a un/a lector/a en una sola valija o que lx vuelvan responsable de fijar el canon occidental para futuras generaciones de lectorxs (solo) colabora a amplificar los márgenes del problema que estamos tratando de pensar: ¿quién es ese Sujeto Lector?, ¿soy el/la lector/a viajero x o el/la lector/a especialista?, ¿qué lector/a soy?, ¿qué leí o debería leer para definir

las lecturas de los otrxs?¹ ¿qué relaciones se traman entre mi Yo Lector y el contexto en el que leo?, ¿yo Sujeto Lector es EL/LA Lector/a?, ¿hay un modelo de Lector/a al que responda mi Yo Lector?, ¿hay un modelo de Lector/a al que deban responder lxs lectorxs?

Si volvemos a las valijas trabajosamente preparadas encontramos –como dijimos– casi exclusivamente literatura (algo que unx hace con una finalidad autorreferente, según se afirmó en esa clase), una literatura que es mayoritariamente narrativa, que incluye historietas en algunas valijas (con la etiqueta de «novela gráfica»). El kilaje restante se completa con poesía y ensayos que remiten a algún tema específico («algo sobre peronismo», «algo sobre marxismo») o a un área de saber («algo de sociología»). En algunas valijas aparecen algunos *Hamlet* o *Macbeth* para asegurar la presencia de la literatura dramática... Los cinco kilos de su equipaje de mano... ¿cómo se reparten?

Esta división genérica (narrativa-lírica-teatro-ensayo) es una categorización que surge «naturalmente» en el comentario de las valijas. Dada la consigna, se pregunta la profesora, ¿por qué no podríamos organizar los libros seleccionados en menos de medio kilo/entre medio y un kilo/más de un kilo? U ordenarlos por su formato en grande/mediano/chico, como tantos objetos del mercado. También se podría pensar en la edición (rústica/de lujo); o en las tapas: blandas/duras, existentes/inexistentes, con solapa/sin solapa... O podrían organizarse por autor/a. O por editorial. O por fechas de producción. Libros que pagan derechos de autor y libros que no. O podrían organizarse por lenguas en las que fueron originalmente escritos. O por literaturas nacionales. O los que tienen ilustraciones y los que no. O los que son traducciones y los que no. O... ¿se le ocurre otra manera de organizar los libros que acomodó en su valija ?

Dicho de otro modo: ¿por qué organizaríamos los libros en géneros, sin más? O ¿podríamos pensar que hay otros modos de organizar los libros que no son los que por algún motivo se nos ocurren en seguida? O ¿por qué estos modos se nos ocurren tan en seguida que no nos dejan ni pensar en otros? ¿Cómo es que eso ocurre?

Armando valijas, revisando su contenido, discutiendo las elecciones de cinco kilos de libros han pasado tres horas de una clase de Didáctica de la lengua y la literatura en un profesorado en Letras: leer es (casi siempre) leer literatura, esa lectura no persigue un fin pragmático, los textos –que legitima una institución, la academia– se organizan en géneros y aparecen editados por editoriales de circulación general. Delimitar esta representación de la lectura –que es la representación que sostiene ese colectivo en esa clase– y

1. Aunque muchos de los textos seleccionados para viajar con destino incierto respondían al canon académico, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra, no aparecía en ninguna de las mochilas que se abrieron durante esa clase de Didáctica de la lengua y la literatura de un profesorado en Letras. Ante el descubrimiento, lxs alumnxs presentes defendieron con pasión la idea de que esa novela no podía faltar. Ausencia y presencia ineludible son un punto interesante para seguir pensando. ¿Incluyó usted al *Quijote* en su valija?

desnaturalizarla es el primer paso –arduo, complicado, trabajoso– para empezar a pensar en otros modos de leer que quizás nos resulten (hoy) extraños (pero que quizás no eran extraños para nustrxs yo lectorxs de hace tiempo, cuando no estudiábamos Letras).

O quizás, nos dice Elsie Rockwell (1992: 46),

tal vez los académicos somos los extraños, los «otros», por las formas en que leemos. En el mundo académico, la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral. La acumulación de libros, como bienes de prestigio, es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada, aun cuando sea imposible terminar de leer los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual, para el cual se tiene tiempo, que ocurre en librerías [...]. El acceso a bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados.

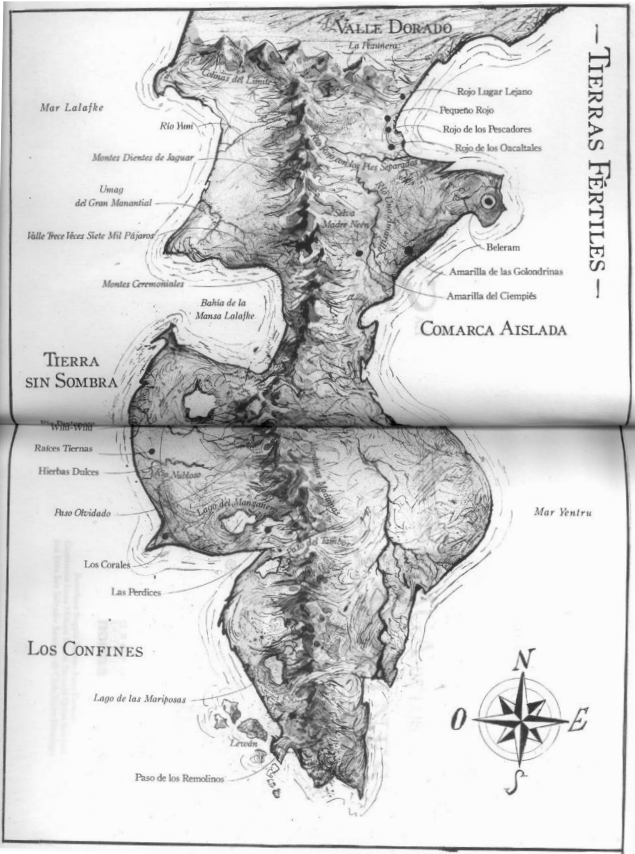
En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de los libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas a pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía [...]. Sobre todo, es necesario saber a qué corriente pertenece o con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro.

Poder reflexionar en unas y otras representaciones de lectura, ver a la lectura como una práctica sociocultural que tiene distintas modalidades en distintos contextos, poner en cuestión «las propias representaciones del libro y la lectura, de esos supuestos previos positivos y normativos que se atribuyen a la lectura» (Peroni, 2003: 22), revisar algunas legitimidades respecto de la lectura de literatura y la apropiación del material impreso, explorar los distintos modos de leer que entran en juego cuando lxs lectorxs no somos solo nosotrxs –lxs profesorxs de Letras–, son cuestiones que tenemos que poner en foco cuando, desde el lugar de profesorxs de Literatura elegimos aquello que «daremos para leer»; una decisión compleja que se juega no solo en la elección del texto, sino también en los modos de leerlo que –como espacio de negociación, diálogo, encuentro– podremos propiciar (o no) en las aulas en las que los textos circularán.

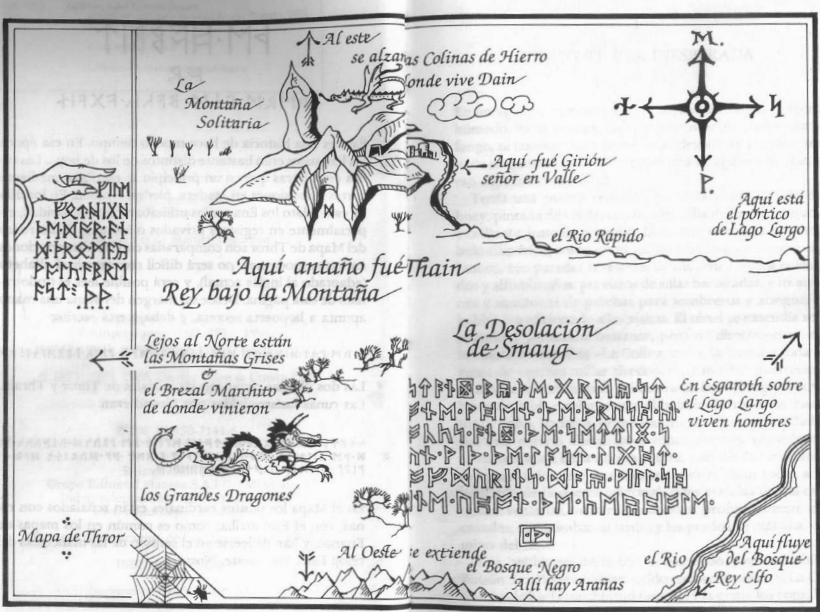
Formar lectorxs no es –si pensamos en los múltiples modos posibles de apropiarse de los textos– imponer un modo de leer sino de lograr, en el contexto polifónico de un aula, habilitar los distintivos modos de apropiación de los materiales culturales (Chartier, 1997) y poder pensar también acerca de ellos.

Formar lectorxs podría ser en estas aulas encontrar los modos de que lxs alumnxs se adueñen de esas operaciones reservadas a los teóricos y críticos, a la lectura culta, a la lectura legitimada (De Certeau, 1997: 182) y hagan suya la cultura letrada apropiándose, reapropiándose desde sus propios prismas

2



3



De entre los mapas,² elija uno; el que más se parezca a su «mapa de lecturas», aquel que dé cuenta de una manera espacial del lector o de la lectora que usted es en la actualidad.

Imprima el mapa elegido, coloque el papel de calcar (manteca u hoja finita) sobre él³ y haga el esfuerzo tenso y agradable de recordar sus experiencias de lectura desde que empezó a asomarse a la letra escrita (o aun antes) hasta el día de hoy. (Quizás en el mapa se cuele una línea de tiempo porque algunas lecturas llevan a otras... pero intente regirse por la idea de espacio, territorio, superficie.)

Escriba, entonces, en ese papel sus lecturas, siguiendo –en lo posible– la forma del mapa. Explote sus accidentes geográficos. Quizás tiene que modificarlo un poco o añadir referencias. ¿Qué lecturas, qué libros, qué autorxs están presentes en el/la lector/a que en la actualidad es usted?

Cuando haya terminado de dibujar su mapa, lo haya revisado y esté conforme con él (¿está seguro de que no se olvida de nada?), escriba un texto que lo describa de la manera más exhaustiva posible.

En una tarea similar se embarcaron una novecita lxs alumnxs de un profesorado en Letras que cursaban la Didáctica de la lengua y la literatura. Lo que sigue es la narración de esa experiencia.

Hacer el mapa lleva tiempo y silencio: es revisar toda una historia lectora, recordar, seleccionar, jerarquizar, relacionar, mostrar y ocultar y encontrar un contorno que permita significar las lecturas de alguna manera. Parece imponerse la atmósfera más bien tensa y para nada melancólica de la que habla Benjamin. Aparecen laderas difíciles de escalar, cordilleras inaccesibles, mesetas muy áridas, precipicios peligrosísimos. Aparecen prados bucólicos, casas acogedoras, faros, plazas, islas secretas que se develan solo a los muy amigos, territorios abandonados, expulsivos y otros recorridos más de una vez. Aparecen muchos cursos de agua que bajo la forma de ríos, mares o arroyos conectan y llevan –casi necesariamente– de un lado a otro. Son textos de la infancia, es *Nippur de Lagash*, la *Marvel*, la *DC* y *Patoruzito* y unos textos de autor olvidado, compras en el supermercado, tapas atrayentes que contenían historias atrapantes hoy sin título, Gironde, Pizarnik, Cortázar, Baudelaire, Camus porque en la librería estaba cerca de Marx, *Martín Fierro* «que decía cosas que yo no sabía que estaban escritas en un libro», la búsqueda de historias de amor en libros gordos que eran tan gordos que seguro tenían alguna, un Verne comprado para regalar en un cumpleaños que nunca llegó a su destino y todo Verne leído como consecuencia, y algunos textos de la formación en Letras y Economía y Antropología de otras carreras iniciadas y abandonadas.

2. Quizás haya visto ya estos mapas en libros recorridos: el tercer viaje de *Gulliver* de Jonathan Swift (1), *Los días del venado* de la saga de los confines de Liliana Bodoc (2), *El hobbit* de J.R.R. Tolkien (3).

3. Puede colocar el papel de calcar directamente sobre la pantalla... pero ¡es bastante incómodo!

Después hay que contar el mapa. En el relato oral se muestran numerosxs mediadorxs que no estaban cartografiadx: padres, madres, tíos y tías que proponen, imponen o diseñan recorridos posibles en la biblioteca familiar o acompañan a la librería o a la biblioteca, vecinxs, primxs que deslumbran con sus lecturas («era más inteligente que yo aunque él también se declaró incompetente con el *Ulises*»), profesorxs que acercan lecturas alternativas («la profesora de Literatura me dio para leer *El nombre de la rosa* cuando yo le dije que me había gustado *El hobbit* y me regaló *Opus nigrum* cuando le devolví, leído, su libro») o proponen lecturas en la escuela («elegí a un tipo que se llamaba Cortázar cuando tuve que hacer una monografía en la secundaria»). Aparecen unxs amigxs que intercambian Almafuerte por Baudelaire o unxs autorxs que señalan caminos: «Borges me repartió lo que tenía que leer y después leí a Sabato porque era su archienemigo» o una comunidad de poetas que lleva de Orozco a Clarice Lispector. Profesorxs y materias de la formación específica que acercan lecturas. Y no son raras las exclamaciones y largos comentarios ante el recuerdo súbito de un libro mencionado por otrx que no fue incluido en el propio mapa porque (lamentablemente) no se apersonó en el momento de la labor cartográfica.

El mismo hecho de querer o de aceptar «narrar» los mapas y el interés puesto en eso confirma –frente a la idea de lectura como práctica individual– lo social de esa práctica: los mapas y sus relatos están, en términos de Privat (2001: 54), «saturados de sociabilidad (gestos aprendidos, discursos y objetos intercambiados, ritmos apropiados, imaginarios compartidos, valores incorporados, etc.)». Todxs esxs lectorxs leen individualmente y en soledad, pero de inmediato reponen circuitos que cruzan experiencias individuales en contextos que muestran lo social de esas lecturas. La misma aula en la que la experiencia ocurre es una muestra: hay textos que producen ecos que es necesario compartir y hay en esos relatos jerarquizaciones que ubican y reubican los textos leídos en función de lxs lectorxs que hoy son sus relatorxs.

Y luego, otra nohecita, sigue otro paso: proponer –en una situación hipotética– un plan de lecturas para un curso escolar. La consigna es muy amplia: el curso todavía no existe realmente, no hay un «programa» escolar presente, no hay una institución, ni un departamento, ni una rectora, ni un director, ni unos xadres, ni unxs alumnxs. Sin embargo, en ese plan las lecturas recordadas en clases anteriores, por lo general, no aparecen. Tampoco aparecen las lógicas que llevaron de unas a otras. Lo que se dibuja claramente es una suerte de panteón literario escolar en su representación más fosilizada: las lecturas que estxs lectorxs hicieron en la escuela y que, en general, no aparecen en sus mapas cuando tienen que definir su biografía lectora. Si lo que aparece en los mapas son los textos que lxs constituyeron como lectorxs, ¿por qué, puestos a buscar lecturas para mediar entre textos y lectorxs en formación, lo que surgen son las lecturas de la escuela que no se manifiestan como hitos en su formación de lectorxs? Quizás en este punto usted puede colocar el papel de calcar (manteca u hoja finita) sobre sus planificaciones escolares y seguir

pensando en las complejidades a las que nos asomamos cada vez que tenemos que seleccionar los textos para leer con nuestros alumnos.

Los mapas de lectura parecen coincidir con lo que Eliseo Verón define como «programas de lectura» en *Esto no es un libro* para categorizar las decisiones que los lectores toman en las bibliotecas públicas que analiza. En palabras de Verón (1999: 60),

estos programas estructuran el espacio mental del usuario en el momento en que atraviesa el umbral de la biblioteca. Son programas que determinan sus comportamientos de apropiación del espacio, pero que son invisibles a la observación. Un programa comporta a la vez la *motivación* y el o los *objetivos* de la visita; define lo esencial de las *expectativas* del usuario, es decir, los documentos que busca; las zonas de la biblioteca que visitará y los documentos que, eventualmente, pedirá en préstamo.⁴

Allí aparecen los conceptos de motivación, objetivo y expectativa que se develan claramente en la explicación o narración de los mapas que los lectores hacen: los lectores pueden decir por qué y cómo eligieron los textos que leyeron y cómo fueron llevados de uno a otro y por qué buscaron lo que buscaron. Hablan de maravillas repentinas y de búsquedas consecuentes. Hablan de desengaños y abandonos. Hablan de modos de entender el mundo y su construcción.

Notablemente, no pueden hacer lo mismo frente a las lecturas que proponen para una planificación escolar. En ella las razones se agotan en la repetición de una tradición escolar –no pocas veces imaginada como «lo que se lee en la escuela» sin demasiados elementos probatorios– que propone determinados autores y no otros, determinados temas, determinados formatos, determinadas pertenencias, siendo estos –ahora seleccionadores de textos– lectores de otros textos y de otras experiencias culturales que si aparecen, en el mejor de los casos, lo hacen tímidamente como relaciones intertextuales que servirían de rampa de acceso a las grandes obras legitimadas. Las lecturas escolares están ahí porque parece que siempre estuvieron ahí; elegir textos como docentes parece una condena a la repetición de unos textos elegidos por los docentes que los precedieron y de cuyos criterios no se puede dar cuenta.

Y es notable que, también, lo que aparece absolutamente obturado (junto a la obturación del programa lector de cada futuro docente) es la idea que rige la constitución del canon pensado, en términos de Walter Mignolo (1988: 237), como «la forma en que un sistema concreto autoorganizado regula las prácticas discursivas mediante las que las comunidades humanas estabilizan el pasado y proyectan el futuro». Hay allí instituciones, cosmovisiones, hegemonía, discusiones, tensiones. Sin embargo, la idea de canon escolar se muestra en estas primeras hipotéticas planificaciones, al contrario, como un ente

4. Las cursivas pertenecen al original.

autárquico y desideologizado, como lo que no puede no estar sin que haya que preguntarse por su presencia. Una presencia que podría mantenerse después de una mirada extrañada y crítica que permitiera reconocer y pensar sus modos de constitución, modos a los que la escuela no es ajena. Una presencia que también podría entrar en diálogo con otras lecturas que respondan no solo a los recorridos lectores del/la docente sino también a los recorridos lectores, las expectativas, los intereses, los proyectos de esos otros actores que son lxs alumnxs.

Repensar el espacio de estas decisiones en esa práctica social que es la literatura es también remover una representación, en muchos casos, de corte netamente romántico, para pensar sobre «la institución literaria» indisolublemente constituida por luchas simbólicas, instancias de legitimación, maniobras económicas, discursos mediáticos» (Privat, 2001: 57). El extrañamiento de las operaciones de selección en contraposición con las operaciones que parece imponer la experiencia escolar podría incidir en la reflexión para empezar a complejizar el espacio de la selección de textos, qué se juega en las decisiones que van más allá de «lo que hay que leer» o de «lo que a lxs chicxs les gusta».

Decisiones que contemplen a lxs sujetxs que leen y a sus prácticas, decisiones en las que el/la profesor/a de Literatura se reconozca «como un agente de una mediación cultural –más que escolar– en torno a la literatura» (Bombini, 1995: 110), que se vea como «un crítico que selecciona, decide, incluye, corrobora, propone, sugiere, incorpora, se apasiona, desdena, rechaza, excluye, justifica» (ibíd.: 111), que recorte saberes disciplinares y los ponga al servicio de la formación de otrxs nuevxs lectorxs, que permita entrar a la institución literaria desde esos lugares que nos permiten entender y explicar sus potencialidades en la formación de sujetxs lectorxs críticxs de lo que sucede en el mundo en el que vivimos nosotrxs y lxs jóvenes lectorxs,

que traen a la escena clásica escolar otras culturas mediáticas, híbridas, urbano-marginales, juveniles, que traen restos heterogéneos de lo otro que viene a cuestionar los presupuestos de homogeneidad, coherencia, los requisitos de canonización escolar o prestigio académico, la lógica de saberes bajos y altos, de textos estéticos y otros que no lo son, de lecturas de civilización y lecturas de barbarie.⁵

Usted leyó y escribió postales, armó valijas y exploró su contenido, dibujó mapas. En ese recorrido –cualquiera sea el orden en el que lo haya hecho– estuvo pensando en los apasionantes desafíos que plantea el seleccionar textos para leer con lxs alumnxs en el aula. De eso se trata este libro. Y de qué

5. Tomado de la conferencia inédita de Gustavo Bombini, «Una teoría empírica de la lectura en América Latina», dictada en el Seminario «Teorías sociales latinoamericanas» dirigido por André Bansart, Universidad François Rabelais, Tours, 23 de octubre de 2002.

puede pasar cuando leemos en el aula, cuando leemos levantando la cabeza, al decir de Roland Barthes (1987: 39), y se mezclan las lecturas académicas y escolares con las que traen lxs jóvenes para imprimir nuevos sentidos a los textos y aprender y enseñar a leer en una comunidad de lectura.

Nos sigue diciendo Barthes (1987: 48):

La lectura es buena conductora del Deseo de escribir [...]; no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es tan sólo el deseo de escribir que el autor ha tenido, es más: deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese árame que reside en toda escritura. [...] la lectura resulta ser verdaderamente una producción: ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente, de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito.

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

Lo que hay que leer

Leemos en el blog de la crítica Josefina Ludmer:

La historia de los clásicos es una historia particular, larga y sinuosa. Las obras [y también los autores que las escribieron] pasan por un periodo de discusión y de debate [sobre su valor sobre todo, que se ve tanto en el *Martín Fierro* como en la obra de Borges] hasta que son aceptados por todos y quedan fuera de discusión. Este proceso, que Bertolt Brecht llamó «el proceso de producción de un clásico», puede ser más o menos largo e ilumina los mecanismos de canonización y de atribución de valor literario. En el medio puede cambiar la idea de la literatura, de política, la historia misma y los modos de leer. En América Latina la canonización muchas veces viene de afuera, de Europa o de Estados Unidos. En resumen, el clásico se constituye en algún momento y por lo tanto podría dejar de serlo. Podría ser tragado por la historia, desaparecer de los programas de enseñanza, del periodismo, de la televisión y de las listas de ediciones de Obras maestras (Ludmer, 2010).

De la mano de programas oficiales y de sugerencias de lineamientos curriculares, por la lectura académica que se hace de ellos, porque son parte de las lecturas que lxs docentes de la escuela secundaria hacen porque son lectorxs apasionadxs, por las selecciones de editoriales escolares, algunos textos llegan a las horas de Lengua y Literatura de la escuela media y allí se quedan. Pasan de curso a curso, de promoción a promoción, de una generación a otra y otra. Resisten reformas curriculares, modificaciones de programas; dialogan con nuevos criterios de selección de textos y se reacomodan en otros modos de leer. Son, por eso, clásicos escolares. Textos de larga y sinuosa trayectoria en la escuela, textos que lxs docentes eligen «dar para leer» una y otra vez, textos que en cada una de estas lecturas van adquiriendo nuevas modulaciones al tiempo que se configuran como «lo que hay que leer» en la escuela media.

GALERÍA DE CLÁSICOS

He aquí una serie de clásicos escolares para visitar desde la escritura. Como en un museo interactivo, los clásicos están allí dispuestos a ser leídos y reinterpretados desde propuestas de producciones escritas en un taller. Como quienes escriben *fanfiction* en la web e intervienen los textos que aman leer, escribir es volver a leer, liberar nuevos sentidos del texto que vienen de la mano de quien lee y escribe en una comunidad que lee y escribe, descubre significaciones posibles que de pronto brillan ante la mirada atenta de lxs nuevxs lectorxs-productorxs que confrontan sus experiencias y modos de leer con el clásico. Como los viejos cuentos de la tradición oral contados, recontados, modificados en cada una de las narraciones y reinterpretados y vueltos a contar por sus sucesivxs receptorxs.

Escribir y leer las producciones en un taller supone una serie de nuevas experiencias a veces invisibles, de tan obvias.

La consigna constituye las puertas de entrada a un texto desde otro lugar, que supone poner a jugar saberes específicos (con los que se cuenta o sobre los que hay que investigar para escribir), al tiempo que se aprende a leer, a escribir, acerca de ciertos saberes disciplinares. En el taller el texto se comenta, se analizan las decisiones tomadas por el/la escritor/a respecto de la consigna, se comparten ideas de por dónde seguir. De a poco, se puede explicar el *me gusta*. Y también el *no me gusta* que propone otras posibilidades. Las escrituras, entonces, son modos posibles de lectura que alejan de contar el argumento, definir un tema o caer en los análisis mecanizados.

La consigna obliga a pensar en géneros y procedimientos que vuelven legibles los textos al tiempo que funcionan como modos posibles de interpretar tanto el texto fuente como el nuevo texto producido.

La consigna –como pretexto– invita a producir nuevos textos y comentarlos desde las vallas que la consigna propone, y es en esas vallas y sus resoluciones donde los saberes disciplinares son apropiados e iluminados desde el comentario que quizás primero es formulado por el/la docente y, al ir adquiriendo una práctica, por lxs pares.

Exponer el texto a un público que como comunidad de interpretación otorga sentidos que escapan al control del/la autor/a pone en escena la autonomía del texto y lo que lxs lectorxs pueden hacer cuando leen. Y también permite volver sobre aquellos procedimientos específicos para ajustar los efectos que el/la autor/a quiere lograr y que quizás se le escapan en los primeros intentos.

La necesidad de reescribir en función de estos descubrimientos ayuda a pensar y discutir las representaciones decimonónicas de autor/a inspiradx, de escribir de un tirón, de dejar volar la pluma. Escribir y lograr determinados textos no resulta de discutir con lxs compañerxs que «no entienden» lo que el o la autora «quiso decir»; no se trata de adosar explicaciones a los textos que controlen su sentido. Hay que pensar en trabajo, en un ochenta por ciento de transpiración frente al veinte por ciento de inspiración (Eco, 1986: 6)

y también, y al mismo tiempo, en esos mecanismos perezosos que son los textos (Eco, 1993: 76) y aceptar que lxs lectorxs no lo son e interpretarán más allá o más acá de los deseos del autor o la autora.

Comentar el texto de un/a par, un texto virgen de crítica, pone a jugar los sentidos que lxs lectorxs descubren. No son significados encriptados en las lecturas críticas a las que hay que descryptar; son significados que se van construyendo a medida que se lee y se discute, se escuchan los sentidos que otrxs han descubierto y que pueden explicar y desarrollar a partir de develar el revés de la trama del texto, señalando cómo hizo para que el lector o la lectora leyera lo que ahora lee.

PRIMERA SALA: LOS CUENTOS DE JULIO CORTÁZAR

Escribe Esther Cross (2014) en una breve columna de opinión:

Para mí Cortázar fue el puente entre Borges, inalcanzable, y el deseo de escribir. Hay escritores que habilitan el pasaje del deseo a la escritura, así como otros pueden bloquearlo –quizá porque su obra los vuelve intimidantes. En 1978, en el colegio, después de Borges leímos «Final del juego». Fue como entrar en una casa nueva y reconocerla, todo a la vez. Ahí tenía un maestro, un genio, y podía leerlo de igual a igual, tuteándolo.

Y sigue:

En los cuentos de Cortázar había una fuerza diferente. El dominio del lenguaje se igualaba con una gran libertad. Era como si dijera: estoy en posesión, ahora hago lo que quiero. [...] Daban ganas de las dos cosas, de improvisar sobre la base y tener base, saber y mandarse.

Los setenta constituyen un momento de fuertes innovaciones en la práctica de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario en la Argentina, señala Gustavo Bombini (2004: 168). Los libros de textos muestran actualizaciones didácticas como los modelos de análisis sustentados en conceptos de la teoría literaria –estructuralismo y teoría de la comunicación– y la inclusión de textos literarios según dos pautas:

Según la primera, se hace ingresar textos antes no leídos en el ámbito escolar: producciones de las vanguardias históricas latinoamericanas y de la cultura popular, el debate Boedo-Florida, Roberto Arlt, etc.; la segunda, permite la incorporación de textos de circulación contemporánea: anti-poesía latinoamericana (Parra y Cardenal), narrativa del boom (García Márquez, Cortázar, Rulfo, Sabato, Vargas Llosa) y otros narradores como Manuel Puig o Juan Carlos Onetti.

De la mano de profesorxs que leen con sus alumnxs lo que leen como entusiastas lectorxs, con la legitimidad académica que aportan las lecturas sobre el fantástico latinoamericano de Ana María Barrenechea, los textos fantásticos de Julio Cortázar se instalan en las clases de Literatura de la escuela media. Como a Esther Cross en 1978 en su secundaria, tal vez la hoy clásica presencia de los textos de Cortázar en el aula da ganas de improvisar sobre la base, «saber y mandarse», pensar sus textos como la rampa o el trampolín para trabajar en reescrituras que pongan en foco algunos saberes teóricos para aprender acerca de ellos, mientras ocurre el deseo de escribir.

Expandir

Dashiell Hammett incluye en apenas cuatro páginas del capítulo VII de su novela *El halcón maltés* (1960: 69) un breve relato conocido como «la historia de Flitcraft» que así resume Juan Sasturain (2015):

Siempre ha resultado tan enigmático como estimulante para los lectores de Dashiell Hammett –y en particular para los admiradores de *El halcón maltés*, su obra maestra de 1930–, lo que se suele identificar como «la historia de Flitcraft». Se trata de un relato en apariencia independiente de la trama principal, incluido como al descuido en medio del capítulo VII. En una pausa de la acción, Sam Spade le cuenta a su cliente Brigid O'Shaughnessy, sin otro motivo aparente que llenar un tiempo muerto de espera, la historia de un individuo, Mr. Flitcraft, cuyo caso de desaparición sin dejar rastros él mismo investigó, años atrás, hacia 1922, cuando trabajaba en Seattle en una de las grandes agencias de detectives. La anécdota es muy conocida: el rutinario Flitcraft, agente de bienes raíces en Tacoma, padre de familia ejemplar, sin problemas de dinero, de salud ni de ningún tipo, integrado socialmente, feliz en su matrimonio y con una vida sin enemigos ni infidelidades ni trampas ni vicios, sale a almorzar un mediodía cualquiera y no vuelve más.

La Agencia lo busca infructuosamente y después de unos meses, se cierra el caso. Tres años después alguien le avisa a la mujer de Flitcraft que han visto a su marido en Spokane, no muy lejos de la ciudad de la que desapareció. Discretamente, Spade lo va a buscar y lo encuentra. Se ha cambiado el apellido por Pierce, está casado, tiene una hija pequeña y un trabajo estable. No se muestra arrepentido de lo que hizo y le cuenta lo que le pasó, para que Spade pueda entenderlo. Y explica que aquel mediodía, camino del restaurante y con la mente en blanco, pasaba como todos los días frente a un edificio en construcción cuando una viga de hierro cayó desde lo alto y se estrelló literalmente a sus pies. No le hizo absolutamente nada. Sólo una pequeña esquirla desprendida de la vereda se le clavó en la mejilla, le dejó una marquita que aún conserva. Quedó aterrado y sorprendido. Fue una verdadera revelación: «Como si de pronto alguien levantara la tapa

del mecanismo de la vida y me permitiese verla por dentro», le dijo Pierce a Spade. Él, un hombre ordenado y previsor, había estado equivocado al obrar así; había ido siempre en contra de la verdadera naturaleza de la vida que es ser regida por al absoluto azar. Nada se puede ni debe controlar pues cualquier cosa puede pasar en cualquier momento. Así que dejó todo sin culpa –amaba a su familia, los dejaba sin apremios– y empezó a vivir al acaso, sin planes de vida. Abandonó todo, se fue a Seattle, tomó un barco a San Francisco y después deambuló por años haciendo una u otra cosa hasta que de nuevo se asentó en Spokane y ahí estaba.

Spade le cuenta a Brigid que todo se solucionó sin problemas porque la mujer no hizo escándalo alguno, pero que a él algo le resultó extraordinariamente curioso: la vida que llevaba Pierce no era demasiado diferente de la que había llevado Flitcraft en su momento. «Esta es la parte del asunto que siempre me gustó más», dice el detective. «Se adaptó al hecho de que las vigas caían y, cuando dejaron de caer, se adaptó al hecho de que ya no cayeran.» Y eso es todo. La novela sigue y no se vuelve a hablar de la cosa.

Esta enigmática y estimulante historia quiere ser, en *La noche del oráculo*, novela de Paul Auster, el vehículo para que el personaje Sydney Orr se reconecte con su labor de escritor: mientras se recupera de una grave enfermedad intenta transformar en una novela «la historia de Flitcraft».

Paul Auster (2013: 22) resume, como Sasturain, la historia de Flitcraft en *La noche del oráculo*:

Flitcraft es un individuo absolutamente convencional: marido, padre, próspero hombre de negocios, una persona que no puede quejarse de nada. Un día sale a comer y cuando va andando por la calle una viga se desploma desde el décimo piso de un edificio en construcción y casi aterriza en su cabeza. Unos centímetros más y Flitcraft habría muerto aplastado, pero la viga le pasa rozando, y salvo por una esquirla que salta de la vereda y le da en la cara, resulta ileso. De todos modos, el hecho de haber estado a un paso de la muerte lo perturba y no puede sacarse el incidente de la cabeza. Según dice Hammett: «Se sintió como si le hubiesen quitado la tapadera que cubre la vida, permitiéndole ver su mecanismo». Flitcraft cae en la cuenta de que el mundo no es un sitio tan racional y ordenado como el que él creía, de que ha estado equivocado desde el principio y jamás ha entendido nada de lo que ocurría en él. Es el azar quien gobierna el mundo. Lo aleatorio nos acecha todos los días de nuestra vida; una vida de la que se nos puede privar en cualquier momento, sin razón aparente. Cuando termina de comer, Flitcraft concluye que no tiene más remedio que someterse a esa fuerza aniquiladora, que debe destruir su vida mediante algún gesto sin sentido, totalmente arbitrario, de negación de sí mismo. Pagará con la misma moneda, para decirlo así, y sin molestarse en volver a casa o despedirse de su familia, sin tomarse siquiera el trabajo de sacar dinero del banco, se levanta de la mesa, se dirige a otra ciudad y empieza una nueva vida.

La voz narrativa cuenta el ejercicio de escritura que emprende Sidney Orr. Allí, al mismo tiempo que hace avanzar el relato, da cuenta de las preguntas que se formula y las decisiones que va tomando Sydney para concretar su proyecto:

Di a mi Flitcraft el nombre de Nick Bowen. Tiene treinta y tantos años, es editor de una importante editorial de Nueva York y está casado con una mujer llamada Eva. Siguiendo el ejemplo del prototipo de Hammett, se trata de un individuo que forzosamente hace bien su trabajo, es objeto de la admiración de sus compañeros, goza de seguridad económica, es feliz en su matrimonio y así sucesivamente. O eso parecería tras una observación superficial, pero cuando empieza mi versión de la historia ya hace tiempo que en el interior de Bowen bullen ciertos problemas. [...] Cuando empieza la historia, a la oficina de Bowen acaba de llegar un manuscrito (2013: 24).

Este manuscrito resulta ser el libro póstumo de una autora cuya nieta, Rosa, una mujer bellísima, se entrevista con Nick Bowen.

Había otras decisiones que tomar; desde luego, una multitud de detalles importantes que imaginar e incorporar a la escena, para darle plenitud y autenticidad, por contrapeso narrativo. ¿Cuánto tiempo lleva Rosa viviendo en Nueva York?, por ejemplo. ¿Qué hace allí? ¿Tiene trabajo? Y, en caso afirmativo, ¿es importante para ella esa ocupación o simplemente un medio de ganar lo suficiente para pagar el alquiler? ¿Y en qué situación se encuentra en el plano amoroso? ¿Está soltera o casada, comprometida o sin compromiso, buscando algo o esperando pacientemente a que aparezca la persona adecuada? (2013: 31).

La consigna de escritura invita: al modo que propone el escritor Sidney Orr en *La noche del oráculo*, de Paul Auster, respecto de la anécdota que el detective Sam Spade cuenta en *El halcón maltés*, expandir la «Historia» de *Historias de cronopios y de famas*:

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta (Cortázar, 1969: 132).

Escribe Augusto do Santos, estudiante de un profesorado en Letras, como respuesta¹ a la consigna:

1. Los textos ficcionales que se presentan en este apartado son el resultado de un taller de escritura llevado a cabo durante el primer cuatrimestre de 2014 en la materia Didáctica de letras en el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto de

Desperté

Desperté como si alguien me hubiese sacudido bruscamente pero cuando abrí los ojos no vi a nadie; una vez vencida la confusión, no me preocupó haber sido sacudido por un espíritu o hallarme en soledad sino encontrarme en esa cama y en esa habitación que no conocía. Recordé la noche anterior: había sido una noche más, como las de siempre; después de cenar, de mirar las noticias, de pasear al perro, de lavarme los dientes, de pensar en el día que se iba y en el que vendría, me quedé dormido boca abajo. ¿Me habían secuestrado? Improbable: nadie pagaría un rescate por mí y a mí no tenían nada para sacarme. Me levanté y quise salir del cuarto pero estaba cerrado con llave; comencé a gritar y a golpear la puerta, y luego empecé a tirarme una y otra vez contra ella pero todo fue inútil.

Desperté, otra vez, como si alguien me hubiese sacudido bruscamente pero cuando abrí los ojos no vi a nadie; enseguida, me sorprendió una mesa de luz en un rincón de la habitación, que en la primera vez que desperté no estaba. Abrí su cajón, buscando las llaves y en efecto allí estaban; desesperado, salí del cuarto y me encontré en otra habitación igual pero más grande y también cerrada con llaves ocultas; además de una cama y una mesa de luz, había una bandeja sobre el mueble con una jarra de agua, un vaso, un sándwich y galletitas; dudé pero solo unos instantes, tenía suficiente sed y hambre para ingerir lo que apareciera.

Desperté, muchas veces más, como si alguien me hubiese sacudido bruscamente pero cuando abría los ojos no vi a nadie; una y otra vez, lograba salir de una habitación gracias a las llaves que aparecían en cada mesa de luz, con bandejas de comida y bebida más abundantes, pero quedaba

Enseñanza Superior (IES) N° 1 «Dra. Alicia Moreau de Justo» de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En general, la formación de un/a profesor/a en Letras no se detiene en la escritura de ficción como parte de la formación especializada. Como un modo de pensar este problema, la Didáctica de letras propone transcurrir un tercio de la cursada en un taller, en el que, al tiempo que se produce ficción, se reflexiona acerca de la utilidad de la consigna como el pretexto para producir textos y de la función del comentario del coordinador/a y de los pares para hacer avanzar esos textos producidos. Dicho de otro modo, el ambiente «taller» es al mismo tiempo un taller de escritura y un metataller cuando se trata de pensar en aquello que constituye un taller como metodología para la producción de textos ficcionales que podría ser apropiada por lxs futurxs docentes en su práctica profesional.

Los textos producidos en esta cursada circularon primero en hojas fotocopiadas en los pasillos y escaleras del Instituto el 1° de julio de 2014 en una intervención que llamamos «Una de Julio». Ponerlos a circular ahora en este libro supone «la jerarquización epistemológica de las prácticas de escritura y el reconocimiento de los sujetos que las producen como sujetos habilitados para hacerlo», según indica Gustavo Bombini en su epílogo a *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación* de Maite Alvarado. El libro da cuenta de la experiencia llevada a cabo por Maite Alvarado y Marina Cortés e incluye los textos producidos en esos encuentros como parte de un «círculo virtuoso de las prácticas de lectura y escritura en contextos de enseñanza que va reconociendo como marca las distintas instancias de lectura y circulación» (Bombini, 2015: 73).

encerrado en otra pieza, cada vez más grande. Un día desperté y, cansado de avanzar, decidí regresar a la primera habitación en la que desperté, a la más chica de todas; al despertar siguiente, ya estaba nuevamente en mi habitación y el perro lloraba para que lo saque a pasear.

Con los textos producidos se puede pensar en qué es expandir, hacia dónde se expande un relato y qué resulta; qué nuevas historias aparecen en los huecos que deja el cronopio pequeñito y cómo se relatan; en qué género se expande el texto que se expande, qué convenciones sigue, qué resulta de la expansión. El cronopio... ¿sigue siendo un cronopio o se transforma en otro personaje como Nick Bowen se construye a partir de recaracterizar a Flitcraft? ¿Cómo se presenta el personaje? ¿El narrador se ocupa de describir sus características o lo vemos en acción? Las características de ese personaje (¿aparecen otros para complejizar la trama o el relato más largo sigue fiel a un solo personaje?)... ¿cómo van determinando la trama? ¿El desarrollo del relato resulta coherente con las características del personaje? ¿La narración avanza en un verosímil realista o, al contrario, explora verosímiles maravillosos o fantásticos? El narrador ¿se mantiene por fuera del mundo narrado o participa de él como un personaje? Frente a los textos más largos puede volverse al texto fuente, pensar la completitud del microrrelato, revisar las múltiples posibilidades de los textos narrativos ficcionales.

Fabular

Transformar «Carta a una señorita en París» en una fábula.

Adriana Luis y Augusto do Santos escriben:

La fábula de la tortuga, la perra y el zorro

Cierta vez, una tortuga llamada Andrée, prestigiosa abogada porteña, fue invitada a un Congreso que se realizaría en París y del que participarían los más notables juristas. Buscó a alguien que le cuidara su casa, ya que el viaje duraría un mes y no confiaba por completo en darle toda la responsabilidad a Sara, la vieja perra que se encargaba de las tareas del hogar.

Se ofreció Julio, el zorro que dijo tener mucha experiencia de casero; a la tortuga le pareció bien, por su fino bigote y su correcta dicción, pero la perra le advirtió que había algo en él que le resultaba extraño y poco confiable. Sin embargo, Andrée no le dio importancia al consejo de Sara: ¿qué podía saber ella, que no era abogada ni profesional de nada, sino una simple y vieja empleada doméstica?

Una vez el zorro en la casa y la tortuga en París, Julio no tardó en preparar su plato favorito: fue llenando paulatinamente la casa de conejitos, primero uno, después dos, luego tres y así hasta llegar hasta once conejitos, que rompieron todas las cosas de Andrée y dejaron pelada de nervios a Sara.

Cuando ya estaban los conejitos bien gordos y faltaba un día para que regresara la tortuga, el zorro le pidió a Sara que prendiera el horno y se preparara para cocinar un buen rato, que para su última comida allí habría un plato especial. Después de comer hasta el hartazgo, Julio se fue caminando despacio para nunca más volver.

Cuando regresó Andrée y encontró las cosas de su casa destruida, miró a Sara y le pidió una explicación. Entonces, la vieja perra le dijo: «El zorro era elegante y hablaba muy bien, tenía usted razón».

Moraleja

Dos verdades nos enseña esta fábula. La primera de ellas, las apariencias engañan; la segunda, no hay que subestimar un consejo de una voz cuyo título sea el de la experiencia.

En la fabulación de «Carta a una señorita en París» podemos revisar las convenciones del género puesto como «obstáculo» y pensar cómo funcionan en este nuevo texto. «La fábula de la tortuga, la perra y el zorro» es breve y aleccionadora. En su título ya declara quiénes serán sus personajes, entre los que parecen estar ausentes aquellos que generan el conflicto en el texto fuente. Los conejitos son conejitos, animales que pueden prepararse como apetitoso plato y que aparecen en escena para el placer del zorro *gourmand* no sabemos cómo. Nada parece indicar que los vomita. El inquietante elemento del texto fuente se diluye en la fábula en un «llenar la casa» que no parece tener un origen inexplicable.

Los personajes del texto fuente se animalizan para personificarse: la señorita en París se vuelve una tortuga que devela los motivos para dejar la casa en manos de un amigo; su desconfianza en Sara y su preferencia por Julio incorporan en la fábula un conflicto de clase que no estaba en el texto fuente como no estaba el autor del texto fuente que ahora de pronto es un zorro taimado, como los zorros de las fábulas clásicas, elegante y de excelente dicción, lo que introduce en la fábula otra de las marcas de clase, ahora en la lengua de los personajes a quienes no escuchamos porque, según la convención del género, los personajes hablan por el narrador.

Nadie se suicida en una fábula y el zorro parte sin culpa dejándole al lector y a Andrée una enseñanza, irónica en la voz de la vieja perra empleada doméstica y literal en la voz del narrador en la moraleja.

El comentario, el otro momento al que invita la consigna después de escribir, pone en escena para la discusión los saberes disciplinares que se juegan en la escritura. El ejercicio de transposición textual a un género codificado permite, al mismo tiempo que aprender acerca de ese género —dialogar con él, travestirlo, apropiarse—, reinterpretar el texto fuente y expandir sus sentidos. El cambio de persona del narrador, el cambio de focalización, la introducción del autor (como escritor de la carta que es el texto fuente) dan la voz a un personaje silencioso y silenciado que, de pronto, tiene varias cosas para decir además de pelarse de los puros nervios. Escritura y comentario llevan la interpretación del texto fuente por caminos distintos a los explorados por

las tradicionales lecturas escolares (¿por qué se trata de un texto fantástico?, ¿cómo irrumpe lo sobrenatural?, ¿cómo se resuelve?) para descubrirle nuevas potencialidades. Al tiempo que ponemos a disposición los clásicos de la tradición escolar y letrada... ¿cuántos descubrimientos nos quedan por hacer si nos decidimos a dar lugar en el aula a las voces de lxs nuevxs lectorxs y sus experiencias?

Cortísimometrar

Reescribir «Casa tomada» al modo de «Cortísimo metraje».

Automovilista en vacaciones recorre las montañas del centro de Francia, se aburre lejos de la ciudad y de la vida nocturna. Muchacha le hace el gesto usual del auto-stop, tímidamente pregunta si dirección Beaune o Tournus. En la carretera unas palabras, hermoso perfil moreno que pocas veces pleno rostro, lacónicamente a las preguntas del que ahora, mirando los muslos desnudos contra el asiento rojo. Al término de un viraje el auto sale de la carretera y se pierde en lo más espeso. De reojo sintiendo cómo cruza las manos sobre la minifalda mientras el terror poco a poco. Bajo los árboles una profunda gruta vegetal donde se podrá, salta del auto, la otra portezuela y brutalmente por los hombros. La muchacha lo mira como si no, se deja bajar del auto sabiendo que en la soledad del bosque. Cuando la mano por la cintura para arrastrarla entre los árboles, pistola del bolso y a la sien. Después billetera, verifica bien llena, de paso roba el auto que abandonará algunos kilómetros más lejos sin dejar la menor impresión digital porque en ese oficio no hay que descuidarse (Cortázar, 2001: 51-52).

Cortísimometra Nadia Gómez:

Casa espaciosa, antigua, preciada herencia de familia. Adentro, dos hermanos, sólo ellos. Últimos vástagos de la genealogía. Ocupaciones fútiles: limpiar de 7 a 11, almuerzo, platos sucios, vuelta a limpiar. Silencio de ellos en la casa, habitaciones limpias. Nada que hacer. No necesitan ganarse la vida. Rentas de un campo. Hermana teje para el hermano. Lanas en el centro y otras compras. Novedades de literatura francesa. A hermano le fascinan los quehaceres de ella, idas y venidas por la casa. Horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas. Amor filial. Ojos de ellos que se miran hacer, se cuidan, no se tocan pero quizá de noche. Hecho inesperado irrumpe. Ruido de volcarse de silla sobre la alfombra. Presencia. Fuga de no saben qué. Resistir en el ala delantera de la casa. Mejor, ahora menos que limpiar. Tregua y cada uno en sus cosas. Casi siempre en el dormitorio de ella. Matar el tiempo: el roce metálico de las agujas de tejer, un crujido al pasar las hojas del álbum filatélico.

Desvelo del hermano. Ruido sordo en la cocina, tal vez en el baño. Han tomado su parte. Se atrincheran en zaguán. Llanto de la mujer. Espera. Incógnita. Los sienten venir. Huida, tironeo de él por la cintura, adentro quedan tantas cosas queridas... Afuera, apenas con lo puesto, hermano cierra puerta de calle. Casa tomada. A salvo y no. Ahora, ¿qué será de ellos fuera de casa?

Un texto más largo se vuelve breve y resulta un microrrelato. La primera persona focalizada en uno de los personajes del texto fuente se vuelve la tercera del texto «modelo» y no participa de los hechos narrados. La comprensión del relato ilumina —como las descripciones de un guión de cortometraje— solo ciertas escenas del texto fuente que, seleccionadas, se resignifican. El narrador en tercera declara lo que el narrador personaje no decía y el/la lector/a sospecha. Como en el montaje del texto «modelo», el nuevo texto suma imágenes sin explicaciones, sin el demorarse explicativo del narrador del texto fuente en algunos de los detalles. La sintaxis se desbarata y sin embargo el texto sigue siendo legible como es legible el texto «modelo».

Las operaciones que pone en escena el texto producido permiten reflexionar alrededor de las categorías narratológicas de historia y relato (se trata de la misma historia contada en dos relatos), de núcleos narrativos e indicios, de narrador (en primera y en tercera persona; personaje o fuera del mundo narrado) y sus distintos efectos de sentido, de focalización y la mirada sobre el mundo narrado de quien ve.

Y permiten también pensar en las operaciones que hacen lxs lectorxs cuando la sintaxis se presenta enrarecida (un enrarecimiento que busca el texto siguiendo al texto «modelo»). De ninguna manera es necesario reponer la «oración correcta», sino que es perfectamente posible seguir la trama del texto y encontrar los encantos de leer experimentaciones formales que se regodean en tironear el lenguaje y ver hacia dónde nos lleva. Estas experimentaciones son en sí un saber disciplinar potente: detenerse en los juegos del lenguaje; jugar con la sintaxis, alterarla, volverla presente en aquello que no está. (Una operación diametralmente opuesta a aquella, bastante más frecuente en la escuela, de «corregir» o «completar» los errores o faltantes de un texto que repentinamente pierde su estatuto de experimentación estética para volverse un texto no-texto, un texto agramatical, incorrecto, que debe ser vuelto al redil de la «expresión correcta» perdiéndose en el camino la oportunidad de explorar cómo los géneros discursivos y sus convenciones se adecuan/disputan a/en los contextos de producción y recepción y cómo lo correcto/incorrecto son categorías interesantes de discutir sin una biromejoja en la mano.)

Dramatizar

Dramatizar «La inmiscusión terrupta».

Se arremulgan Aylen Obregón y Brenda Bonotto.

La discusión interrumpida

PERSONAJES:

Fifa

Tota

Doctor Feta

Escena única

Tarde de un día de verano caluroso en el barrio de Barracas, Buenos Aires. La acción sucede en la víspera de Navidad, en una boutique estilo feria americana que, además, funciona como centro de depilación, manicura y pedicura. Se ve un cartel colgado al fondo que ofrece una promoción «depilación + uñas y pies, \$200». Las paredes están sucias y despintadas, con algunas manchas de humedad. A la derecha cuelgan algunas pashminas en exhibición, entre camisas de seda en colores vibrantes. Dos maniqués a la izquierda del escenario, de frente al público, como si miraran a una vidriera. Están vestidos uno, con pantalones palazzo color negro y una remera fucsia con detalles de piedritas en el cuello, y el otro con una camisa floreada en la gama de los violetas y calzas abajo. Un cartel entre medio anuncia «Tienda exclusiva. Talles especiales, para la mujer real».

Un mostrador del lado derecho, exhibe otros cartelitos con promociones de depilación y tintura. Cuelga en un costado un poster publicitario (algo quemado por el sol) de tintura para el pelo, lo cual denota que hace por lo menos 8 años que cuelga en el mismo lugar.

A lo ancho una guirnalda navideña color dorado y rojo y otra, plateado y verde. Se distingue una pequeña cerámica del niño Jesús en la cuna arriba del mostrador.

En la oscuridad se oyen las voces de Fifa y Tota, que jadean, gritan. Se escucha el sonido de una tela que se rompe. Al subir las luces vemos a Fifa, subida encima de Tota, forcejeándola para evitar que la otra la rasguñe.

Fifa es una mujer algo fornida de 60 años, con exceso de maquillaje y uñas esculpidas. Lleva una melena rubia y viste un vestido batón de seda color rosa y unos aros dorados en forma de argolla.

Tota aparenta la misma edad, lleva el pelo corto en color rojo violáceo. Está vestida con una camisa larga verde y unas calzas negras.

Fifa: ¡Asquerosa! ¡Cómo me vas a hacer esto?! ¡Vieja de mierda resultaste! (Tota intenta hablar pero Fifa le tapa la boca.) ¡Qué me vas a decir? No seas chanta... ¡Qué puta! ¡Qué puta resultaste!

Tota: *(La muerde.)* ¡Soltame, loca! ¡Estás loca! ¡Me sacaste de lugar la mandíbula! ¡Tengo la hebilla de la cartera marcada en el pómulos! *(De un impulso y con la mano que le quedó suelta, le devuelve el manotazo, despeinándola. Se levanta y se da cuenta de que tiene la camisa rasgada y se le ve el corpiño. Ve que Fifa intenta abalanzarse de nuevo. Toma una escoba que se encuentra en una esquina e intenta frenarla.)* Es Navidad, basta. Basta, Fifa. Yo no tengo la culpa. Vine a pasar las fiestas acá, sos la única familia que tengo. Una tregua.

Fifa: ¡¿Ma qué tregua?! Yegua, eso es lo que sos. Pasearte así *(nota que está la miniatura del niño Jesús arriba del mostrador)*, y frente al niño Jesús... *(se dirige al mostrador y tapa la miniatura con un pañuelo)*. ¡Ver güenza deberías darte!

Tota: ¡Pero pará, carajo!... ¡Ay, Fifa! Me hacés decir palabrotas. ¡Dale, che! Aflojá. Yo te perdono. ¿No íbamos a ir a la misa para bendecir los ramos?

Fifa: Eso es en pascuas, estúpida. *(Pausa.)* Vos a mí no me tenés que perdonar. En todo caso, esa soy yo, y no pienso hacerlo.

(Entra por el pasillo del fondo el Doctor Feta, marido de Fifa. Es un hombre elegante, flaco y alto, de pelo corto, blanco. Lleva lentes. Las observa indignado por el estado en que se encuentran.)

Feta: ¡Payasas! *(La sujeta a Fifa.)* ¡Payasas! Son vergonzosas.

Fifa: No me hablés vos. Chanta. ¿No era que ya estabas grande para pensar en esas cosas? No venís nunca al negocio. ¡Venís una vez y la embarrás de lo lindo!

Feta: Ella me hizo una consulta y yo me ofrecí a ver si podía solucionar el tema. Nada más... Dejá de discutir pavadas. Siempre lo mismo.

Tota: Si sabía no le decía nada a usted. *(Se da cuenta que se le sigue viendo el corpiño.)* Al final me hace quedar mal.

Fifa: Vos sos una estúpida, querida, pero no sos la primera, no te sientas orgullosa, eh. *(Lo mira al marido, fulminante.)* Siempre lo mismo vos, siempre queriendo quedar bien con dios y con el diablo, este; haciéndose el amable, el importante, con todas las mujeres.

Feta: ¿Qué querés, vieja? En 30 cuerdas a la redonda, el único ginecólogo siempre fui yo...

Fifa: ¡Antonio, no seas cara rota! No quieras arreglar las cosas. Dejá de meterte. Esto es una discusión entre ella, que cedió a la tentación, y yo. Lo nuestro lo arreglamos después, ya me vas a escuchar.

Feta: A mí no me das órdenes, eh. Ojito. Yo acá hago lo que se me canta ¿estamos? Siempre con los celos, los celos. ¡Me tenés los huevos por el piso! Si vos sos insegura es un problema tuyo. *(Fifa va a decirle algo y él la frena.)* Ridícula. ¿Qué? ¿Qué querés discutir? ¡Mirá la escena que armaste. Todo el mundo mirando por la vidriera!... ¿Cómo querés que me caliente con un artefacto como vos? Cada día más vieja, más loca. Ridícula. Mire Tota, discúlpeme. No la culpo, yo sé que debe ser duro después de la muerte de Carlos, pero...

(Fifa, largando un grito y con una furia que no puede contener, se abalanza al doctor y comienza a doblarle un brazo, Tota hace lo mismo con el otro. Le muerden los dedos, las orejas. Mientras realizan estas acciones balbucean maldiciones. Tota se aparta y llora como una nena mientras le pisa los anteojos. Fifa, con una bronca que no puede contener, lo cachetea hasta dejarlo tirado boca arriba. Luego lo pateo en el medio del torso. Se aparta, lo observa muerto en el suelo. Tota observa también al doctor, se acerca a su amiga que está en shock y por atrás le toma los hombros, conteniéndola.)

Fifa: *(Confundida por lo que acaba de hacer. Habla jadeando.)* Te das cuenta...

Tota: ¡El muy atrevido!

Si dramatizar se trata de poner en escena un texto narrativo, «La discusión interrumpida» se preocupa de las didascalias. Presenta a los personajes, el tiempo y el espacio detenidamente y crea un efecto teatral al presentar la escena con una violenta pelea física ya comenzada antes de que se levante el telón (a diferencia del texto fuente que narra el inicio de la agresión). Los diálogos y el accionar de los personajes mientras se agreden rellenan el texto fuente: Fifa y Tota se mueven en el escenario, lo desordenan, se miran, se arreglan y traducen en acciones corporales el gígllico del original. Y hablan, a diferencia del texto fuente que resultaría, con una transposición más literal, una escena casi muda.

Si dramatizar se trata de volver más dramática, en un sentido amplio y no genérico, la escena, «La discusión interrumpida» lleva a zonas más violentas la pelea que, a diferencia del texto fuente, termina con la muerte de uno de los personajes, lo que volvería –al proponer un final trágico– al concepto genérico de drama para cerrar una escena grotesca donde Navidad se confunde con Pascua y el niño Jesús no debe ver a dos «mujeres reales» de Barracas en semejante situación.

Un comentario posible del texto iluminaría los saberes disciplinares acerca del texto dramático y sus propuestas para transformarse en texto espectacular y pondría en evidencia las convenciones del género al discutir las transformaciones operadas desde el texto fuente. No es lo mismo contar que representar; el texto dramático no es un diálogo, la transposición de lo narrativo a lo dramático se desprende de lo mecánico e inventa modos de actuar y hablar en un escenario hipotético. En esa transposición, interpretar el gígllico es parte de la operación de transformar el texto fuente en otro género –del narrativo al dramático, del dramático al teatral– y no una mera «traducción» de una lengua desconocida al español que desarticularía todo el juego con el significante propuesto por el texto fuente.

Expandir, fabular, cortísimometrar, dramatizar constituyen las puertas de entrada a un texto desde otro lugar que supone poner a jugar saberes específicos (con los que se cuenta o sobre los que hay que investigar para escribir) al tiempo que se aprende al mismo tiempo a leer, a escribir, acerca de ciertos saberes disciplinares.

SEGUNDA SALA: *GRIS DE AUSENCIA* DE ROBERTO COSSA

En 1981, por el impulso de un grupo de autorxs que reafirman la existencia de la dramaturgia argentina aislada por la censura del régimen militar, tiene lugar Teatro Abierto, una experiencia político-cultural que se inauguró el 28 de julio con un texto escrito por Carlos Somigliana y leído por el actor Jorge Rivera López:²

¿Por qué hacemos Teatro Abierto? Porque queremos demostrar la existencia y vitalidad del teatro argentino tantas veces negada; porque siendo el teatro un fenómeno cultural eminentemente social y comunitario, intentamos mediante la alta calidad de los espectáculos y el bajo precio de las localidades, recuperar a un público masivo; porque sentimos que todos juntos somos más que la suma de cada uno de nosotros; porque pretendemos ejercitar en forma adulta y responsable nuestro derecho a la libertad de opinión, porque necesitamos encontrar nuevas formas de expresión que nos liberen de esquemas chatamente mercantilistas; porque anhelamos que nuestra fraternal solidaridad sea más importante que nuestras individualidades competitivas; porque amamos dolorosamente a nuestro país y éste es el único homenaje que sabemos hacerle; y porque, por encima de todas las razones, nos sentimos felices de estar juntos.

Veintiún/a autorxs escriben veintiuna obras breves que se presentan de a 3 por día en 7 espectáculos durante 8 semanas. Un director distinto dirige cada obra, que es representada por intérpretes diferentes para dar también lugar a la presencia masiva de actores y actrices.

Un atentado incendió el Teatro del Picadero –donde se llevaba a cabo el ciclo con lleno completo, a pesar de lo exótico de la hora de la función (18.00)– una semana después de inaugurado, pero el decidido apoyo de distintos agentes del medio cultural aseguró la continuidad del ciclo, que tuvo dos ediciones más durante la dictadura (1982 y 1983) y ya en democracia otro, en 1984.

Uno de lxs 21 autorxs fue Roberto Cossa, quien presentó *Gris de ausencia* en la primera edición de Teatro Abierto. A un año de su estreno, en 1982, la obra llegó a la escuela junto con otras dos obras del ciclo (*Papá querido*, de Aída Bortnik, y *El acompañamiento*, de Carlos Gorostiza) de la mano de la editorial Colihue, en su colección «Leer y Crear», en un volumen titulado *Teatro breve contemporáneo argentino*,³ compilado y anotado por Elvira Burlando de

2. Disponible en la página web de Teatro del Pueblo/Fundación Carlos Somigliana (SOMI): <http://www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro_abierto/index.htm>.

3. El volumen incluye dos obras inéditas (*Tentempié*, de Ricardo Halac, y *Los datos personales*, de Julio Mauricio) y un sketch de Oscar Viale, «Convivencia», publicado en *La pucha* (Editorial Talía, 1969). Los textos de Teatro Abierto habían sido publicados –con una tirada récord de 8.000 ejemplares– en una edición de Argentores-Adans SA en *Teatro abierto 1981, 21 estrenos argentinos* con el fin de financiar el ciclo.

Meyer y Patricio Esteve.⁴ Allí, en una entrevista que antecede a la obra (p. 41), Cossa afirma: «*Gris de ausencia* es mi última obra y la quiero mucho, porque participé de algo que quiero mucho: Teatro Abierto». Son entonces una editorial escolar y la práctica áulica de docentes de Lengua y Literatura del nivel medio las que introducen en la escuela un texto nuevo, polémico, político. Un texto que hoy podemos pensar como un clásico. Y como un clásico escolar.

La profesora se zambulle en un proyecto ambicioso:⁵ transpondrá con sus alumnxs de segundo año de CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) la obra de Tito Cossa a un texto narrativo que será expuesto a otros cursos de la escuela en un formato multimodal: el teatro de papel japonés, el kamishibai.

Y ¿por qué no un audiolibro? Podría ser para otra vez, pero en esta ocasión la docente privilegia el momento de encuentro que es reunirse frente a un pequeño escenario, ver algo todxs juntxs, vivenciar ese momento irreplicable que es la representación teatral, participar de ese acontecimiento (esta vez en papel, esta vez kamishibai) que ocurrirá esa única vez como ocurre cada vez por única vez una clase.

Hay que investigar en la web las características de este teatro y seguir atentamente las instrucciones para construir el retablo que permitirá ir pasando las láminas de papel que tendrán, detrás, el texto impreso.

Y por supuesto, habrá que leer la obra después de verla en el ciclo de la TV Pública «Homenaje a Teatro Abierto». Esta producción se encuentra disponible en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=_hkMOj3Vwog>), donde también es posible encontrar la entrevista de Darío Grandinetti a Agustín Alezzo y Pepe Novoa, director y actor de esta puesta de la obra, que recuerdan el contexto original de Teatro Abierto (<<https://www.youtube.com/watch?v=dRNo5bl87ss>>).⁶

Tanto leer la obra en clase –con las dificultades que implica– como verla en el ciclo televisivo ponen en escena una primera serie de problemas que radican en el habla de los personajes atravesados por el exilio: ¿cómo se cuentan el cocoliche, el habla porteña, el acento de la argentina trasplantada a Madrid? ¿Bastará con mencionarlo o, como alguien propone, recurrir al discurso directo en determinados segmentos? ¿Cómo se incluye, entonces, este discurso en el texto narrativo para que dé cuenta de la angustia del exilio, del desarraigo, de «vivir en otro idioma», que será el subtítulo que llevará finalmente esta ver-

4. Patricio Esteve fue también un autor de Teatro Abierto. Allí presentó *For export*, dirigida por Carlos Catalano.

5. La propuesta de trabajo es una versión levemente modificada y ampliada de las llevadas a cabo por Ana Lía Porreca y Miriam Sarabia durante sus prácticas de residencia (IES N° 1, «Dra. Alicia Moreau de Justo», Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015) en CENS de la Ciudad de Buenos Aires.

6. La presencia de este texto en la escuela, su característica de clásico escolar, puede confirmarse si se recorren los comentarios que los cibernautas dejan al pie del video en YouTube. Muchos de ellos comentan –¿sorprendidos?– que conocen ese texto de su experiencia escolar, durante la cual en varios casos representaron a alguno de los personajes.

sión de *Gris de ausencia*? Correcto/incorrecto, norma/uso, variantes dialectales, lengua hegemónica son conceptos disciplinares que entran en las primeras aproximaciones a los textos de la nueva versión y suman capas de sentido.

De la mano de estas primeras preguntas surgen otras discusiones alrededor de la transposición genérica que supone ponerse de acuerdo en cómo se presentarán en un texto narrativo las características de los personajes que en el texto dramático se ven en la acción. Habrá que escribir más de un retrato y pensar de qué modo se irán presentando para que el texto final no resulte un catálogo de personajes. Habrá que discutir también por medio de qué descripciones se presentará el ambiente y el contexto en el que están los personajes y sus conflictos y cómo lograr que el texto sea ágil y no quede demorado en puras descripciones.

Como se trata de un texto multimodal, las imágenes del kamishibai ayudarán a aligerar el texto lingüístico: lo que puede ser visto puede no ser descripto y, entonces, la función de la selección de imágenes no es solamente «ilustrar» el texto lingüístico, sino que las elecciones tienen que complementar lo que el texto narrativo diga y remarcar el conflicto que significa –en *Gris de ausencia*– el exilio, el doble exilio, el desarraigo, la dificultad para sobrevivir y para entenderse.

La profesora propone contar la obra como si –a la vuelta del teatro– le contaran lo que vieron a un/a amigx, intentando iluminar, en el relato, aquello que no puede faltar de la historia para, sobre el entramado de las acciones principales, ir armando el texto definitivo que irá creciendo a medida que se vayan resolviendo de alguna manera los problemas que ya pudieron intuir.

El modo de resolución es avanzar por partes como si el texto final se tratara de un collage. Escribir segmentos del texto en grupo, discutirlos, corregirlos con las propuestas de los otros grupos permite revisar no solo los textos, sino también las representaciones instaladas acerca de la escritura. Escribir es reescribir, compartir, poner a prueba. El texto no se resuelve de un tirón inspirado, sino que se va concretizando en esa ida y vuelta de lecturas y nuevo trabajo de escritura que permite ver los avances, a veces, lentos.

Leer retratos para escribir los retratos de los personajes; leer descripciones literarias para describir el ambiente: los textos crecen y empiezan a aparecer las imágenes para complementarlos. La decisión pasa por la metonimia: no se buscarán imágenes realistas, no serán tampoco fotogramas del ciclo televisivo o fotos de la puesta original que quizás le darían una perspectiva histórica a la ilustración. Habrá que encontrar aquellas imágenes que dialoguen con los textos iluminando un aspecto significativo para estxs escritorxs.

Para la lámina tres se decide por una panorámica del Trastévere, el barrio romano, intervenida con un Gardel y un puesto de diarios con fileteado porteño. La ilustración acompaña a una descripción de Chilo, personaje de la obra:

En este instante, entró Chilo con el diario *Clarín* bajo el brazo, masculinando insultos por lo bajo. A los cincuenta años su aspecto era juvenil,

aunque su carácter, su voz ronca, áspera, gruesa, contrastaba con su pequeño físico. El color de sus ojos tenía el mismo tono de la tierra pampeana a la que tanto amaba. Despreocupado y arrabalero con su remera ajustada, era tan flaco como mal hablado; tenía un problema con los italianos ya que no entendía su idioma. Detrás de su mal humor se escondía una nostalgia por su Buenos Aires, todavía era un porteño con apariencia gardeliana y los italianos lo notaban.

Chilo renegaba «¡Tano hijo de puta! ¡Guacho! Ese diarero es un tano guacho». Se quejaba porque hacía veinte años que le compraba el diario y todos los días debía repetirle cuál era. Decía que los canillitas en Buenos Aires son mejores y, además, ese tano lo había insultado.

Entonces Frida le preguntó «¿Cómo te insultó?». A lo que Chilo respondió que le había dicho algo en italiano porque los tanos eran así, en cuanto se daban cuenta de que no los entendías te puteaban. Frida le dijo a su tío que a ella nunca le había pasado eso.

«¿Qué no?» Reafirmando su idea contó que el abuelo una vez le había preguntado a una viejita que salía de misa «¿Cómo hacemos para volver al Trastévere?» y la vieja le había contestado «Andate a la puta que te parió». Frida lo miró extrañada y con cara de pregunta. Y Chilo dijo «Bueno... algo parecido... en italiano».

Otro momento es el de la selección de diálogos de la obra dramática y cómo incluirlos. Se barajan las diversas opciones que admite la narrativa. Las dificultades que se presentan para «borrar» al narrador en las transposiciones genéricas que van del cuento al texto dramático se presentan aquí, invertidas. ¿Qué presencia tendrá el narrador? ¿Se hará cargo de contar todo o dejará hablar a los personajes? ¿Será un narrador no focalizado o la historia será contada por uno de los personajes? ¿O varios en una focalización múltiple? Junto a las primeras pruebas, se revisan textos literarios que ofrecen ejemplos de varias posibilidades: el discurso narrado, el discurso transpuesto mediante el estilo indirecto, un narrador que «deja hablar» a los personajes por medio del discurso directo en diálogos y monólogos...

En lo que resultará la segunda lámina, lxs alumnxs —después de unos cuantos borradores— escriben:

Lucía preguntó a su hija «¿A qué lora sale lu avione?». Frida le contestó que aún tenía tiempo. Que no quería que fuera a despedirla. Preguntó «¿Me oyes?» y le aseguró que en cuanto llegase a Madrid le escribiría.

Entonces Lucía volvió a preguntarle «¿E cuándo va a retornar a Roma?». Frida respondió que no lo sabía, que tal vez en el verano.

La madre no se conformaba: «¿Qué tene que hacer a Madrí que no pueda fachar a Roma?».

«Mi lugar está en Madrid.»

Ante esa respuesta Lucía, fastidiada, insistía «¿Qué hace osté a Madrí? Tu lugar... tu lugar... ¿Quié lo a deto? ¿Dío a deto que tu lugar está a Madrí?

¿Díó a deto que mi lucar está a Roma? ¿Que el lucar de Martín está a Londra? ¿Eh? ¿Díó lo a deto? ¿Qué é Díó? ¿Una ayencia de turismo?».

Frida no tenía ganas de discutir. Pidió a su madre que le cebara otro mate, mientras le contaba que había enseñado a Manolo a tomar mate y ¡si vieras cómo le había gustado! Al comienzo Manolo había creído que era una droga, algo así como la marihuana. Frida reía.

El narrador no focalizado cuenta lo que hacen los personajes por medio del discurso narrado (*Frida no tenía ganas de discutir*) y «transcribe» las palabras de los personajes por medio del discurso directo cuando se quiere resaltar la lengua que habla el personaje (*Lucía, fastidiada, insistía «¿Qué hace osté a Madrí? Tu lucar... tu lucar... ¿Quié lo a deto? ¿Díó a deto que tu lucar está a Madrí? ¿Díó a deto que mi lucar está a Roma? ¿Que el lucar de Martín está a Londra? ¿Eh? ¿Díó lo a deto? ¿Qué é Díó? ¿Una ayencia de turismo?»*). Para agilizar la narración, el texto recurre al discurso indirecto con sus cambios en las marcas de enunciación (*Pidió a su madre que le cebara otro mate, mientras le contaba que había enseñado a Manolo a tomar mate y ¡si vieras cómo le había gustado! Al comienzo Manolo había creído que era una droga, algo así como la marihuana*) donde se cuela el discurso directo (*y ¡si vieras cómo le había gustado!*) que de pronto las altera.

Cada decisión trae aparejada toda una serie de interesantes controversias alrededor de los tiempos verbales y también una búsqueda frenética de verbos del decir que no sean dijo/respondió para enriquecer el relato. Este es un momento en el que el clic izquierdo del mouse en su función *sinónimos* se muestra sumamente útil. También las páginas de sinónimos de la web: probar las diversas posibilidades, con palabras a veces absolutamente desconocidas, produce ocasiones –y textos– humorísticos que permiten ver los límites de la sinonimia, sus ventajas y sus dificultades.

En lecturas «borrador» se van limando las asperezas: baches narrativos, repeticiones, diálogos incomprensibles sin la presencia del narrador que se va incluyendo para aclarar y mantener el hilo de la historia. Las imágenes van y vienen y resultan elegidas las que mejor completan el mensaje lingüístico.

Lecturas más avanzadas obligan a practicar cómo hablan los personajes que siguen hablando en el texto narrativo: ¿cómo se logrará el cocoliche, el español de Madrid, el tono porteño sin caer en estereotipos? ¿O remarcándolos? Entonación y pronunciación son una dificultad evidente en algunos de los diálogos, pero también hay que practicar aquellas palabras extensas, las interrogaciones, las exclamaciones en los segmentos del narrador y del personaje que hablan, supuestamente, como lxs alumnxs. Y sin embargo, tan distinto. Esa tensión abre la puerta para pensar en lengua oral/lengua escrita, en un discurso que se escribe para ser oralizado, en una lengua escrita que pretenda plantearse como verosímil en el habla de los personajes.

Y mientras tanto ¿qué título llevará la nueva versión de *Gris de ausencia*? ¿El mismo con la aclaración de que se trata de una adaptación, o uno nuevo? Adaptación, versión, intertexto son las categorías que se ponen sobre la mesa

antes de decidir que el título será otro y llevará un subtítulo: «*Nostalgia. Vivir en otro idioma*. Basada en *Gris de ausencia* de Roberto Cossa». Esta será la primera lámina ilustrada con un acordeonista.

Cursar las invitaciones a la comunidad educativa para disfrutar de una sesión de algo un poco exótico como el kamishibai es el anteúltimo acto de una experiencia intensa en trabajo. El último, la representación en una lectura colectiva que es única y que el grupo promete repetir.

TERCERA SALA: *OPERACIÓN MASACRE* DE RODOLFO WALSH

Recuerdo la sensación al leer esas cartas y la voy reviviendo a medida que escribo estas líneas. Me sentía como si me estuviera entrometiendo, como si fuera una intrusa en esa familia destruida, una espectadora silenciosa de lo que iba aconteciendo en sus vidas. Me alegré frente a las pocas buenas noticias que surgían como ciertos restos de una esperanza que se encontraba casi perdida. También muchas más veces me entristecí al mimetizarme con las emociones que me di cuenta que sacudían a la mamá de Paula. Me sentí triste, sola, vacía, impotente, tantas veces como ella. Logré darme cuenta también que el amor, la voluntad y el optimismo fueron lo único que logró sostenerla en el medio de esa serie de hechos desafortunados que, llegué a convencerme, habrán ensombrecido su alma. En el medio de este desborde de emociones, hubo una que prevaleció, de una forma más fuerte y mucho más auténtica: la necesidad de contar la historia de estas personas. Ese deseo que surge como efecto luego de que algo te moviliza de tal manera que necesitás escribirlo, como mecanismo para que no quede en el olvido al que todo y todos, menos lo que puesto en papel y lo que se recuerda a través de la memoria, está condenado. Porque hay que recuperar, hay que mantener y hay que transmitir aquello que es digno de prevalecer, aquello que no puede ser enterrado, aquello a lo que no podemos permanecer indiferentes. Mario Benedetti, quien también fue un exiliado político de su natal Uruguay, decía: «Todo se hunde en la niebla del olvido pero cuando la niebla se despeja, el olvido está lleno de memoria».

Así comienza a escribir el prólogo de su texto de no ficción –*Operación exilio*– Camila, una alumna de quinto año de la escuela media pública, después de leer y discutir en clases de Literatura *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh.

El texto de Walsh empieza a aparecer en los programas de Literatura de la escuela media en los primeros años de la recuperada democracia en la edición en rústica que hace Ediciones de la Flor. Leído en las carreras de Letras y Comunicación Social en el ámbito universitario, *Operación Masacre* llega acompañado de lecturas que privilegian la cuestión formal y genérica: las modulaciones del género de no ficción en Latinoamérica, la construcción narrativa de la realidad, la subjetivización de los hechos efectivamente ocurridos, la perspectiva del cronista. Y la denuncia. Son estos aspectos los

que el docente pretende trabajar en sus clases vinculando fuertemente la no ficción al compromiso político del autor argentino fundador del género, Rodolfo Walsh, en una modulación de la lectura que va instalándose en la escuela hacia mediados del año 2000. Escribe el docente en sus registros:⁷

El proyecto consiste en trabajar con textos de no ficción para comprender las particularidades del género, haciendo hincapié en el aspecto que lo vincula con el compromiso político utilizando la novela fundacional del género, *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh, y el recorrido del autor a medida que se involucra en su compromiso político, reflejado en los sucesivos prólogos a la reedición de la obra y en la «Carta abierta a la junta militar». El objetivo del proyecto es que se puedan identificar los mecanismos del género de no ficción pero también poder reconocer textos y autores que comprometiéndose políticamente sin abandonar la literatura generan textos transformadores que reescriben sobre el relato oficial.

La primera parte de la novela es leída en clase en parejas que tienen la responsabilidad de ir marcando en el capítulo que les toca las referencias temporales y espaciales que el autor hace de los hechos que narra. Pasados los veinte minutos de lectura, cada pareja cuenta lo leído y en el orden de la renarración –que sigue el orden del texto «como si alguien estuviera pasando lista»– se va reconstruyendo la historia.

A lo largo de la última media hora se hizo la exposición de cada uno de los capítulos. Todos los alumnos expusieron de manera clara y abundaron en detalles: lo que habían marcado de acuerdo a lo que les había pedido, más lo que les llamó la atención o creyeron relevante. La historia se fue armando; yo trataba de ir hilvanando lo que se estaba contando, puntualizando en lo que creía importante para la posterior lectura. Algunos inclusive leyeron en voz alta párrafos que les llamaron la atención.

Ante el fracaso del pedido de leer en la casa la segunda parte del texto, la lectura se hace en clase. Y el profesor se zambulle después en la explicación de la diferencia entre la novela clásica con su pacto de verosimilitud y lo que se propone narrar el género de no ficción.

Voy marcando algunos puntos de referencia para entender lo que digo con ayuda de ejemplos del texto. En este punto la clase se vuelve expositiva, de todas maneras cada párrafo que leo espero que lo localicen y lo leo. Les voy

7. Los registros que siguen fueron producidos por Hugo Manccione, alumno del IES N°1 «Dra. Alicia Moreau de Justo» en su residencia en la Escuela de Educación Media 1 DE 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el segundo cuatrimestre de 2015. *Operación exilio* es el texto que Camila, alumna de quinto año de la escuela, escribió durante esas prácticas de residencia.

advirtiéndole que estas características que presenta el texto son importantes para entender la tensión que se genera en este género híbrido entre la literatura y el periodismo.

Algo parecido al tedio se instala en la clase. Pero esa sensación se transforma en curiosidad y entusiasmo cuando el docente propone una visita a la Biblioteca Nacional para conocer la colección «Cartas de la Dictadura» y a partir de ella, escribir a la manera de Walsh.

La colección está conformada por un conjunto de cartas escritas desde diversas cárceles del país, el exilio o la clandestinidad durante, centralmente, los años de la última dictadura militar (1976-1983), pero también los años precedentes y los inmediatamente posteriores. Además, se encuentran las respuestas y miradas de familiares y amigos que continuaron haciendo su vida cotidiana en una Argentina bajo la dictadura. Es por eso que el arco etario varía entre cartas de o para chicos, hasta cartas de padres o abuelos. Se trata de documentación en la que se relata el modo de vida en la cárcel y en el exilio, que cuenta allanamientos, secuestros y fusilamientos. Al mismo tiempo, el fondo brinda una visión amplia sobre el cotidiano de la vida bajo la dictadura, los modos en los que se sostenían las redes afectivas, las comunicaciones no sólo en el exilio, sino en la clandestinidad para aquellas personas que participaban en la lucha armada. En las cartas se reproduce también este registro de lo cotidiano en diversas geografías. [...] El intercambio epistolar incluye a algunos intelectuales de la época como Pablo Giussani, Rogelio García Lupo y Jerónimo Podestá, pero también, y fundamentalmente, recupera la vivencia de personas.⁸

Lxs alumnxs llegan a la Biblioteca Nacional con una consigna de escritura que preparó el docente:

El diario para el que trabajás te pidió que escribas una de tus famosas crónicas en las que brindás ese enfoque tan personal que las hace únicas. Esta vez tenés todo un archivo a tu disposición para consultar y más de un particular colaborador que te va guiar y brindar mucha información.

- El editor te ha dado total libertad para elegir el caso sobre el que vas a escribir tu crónica. Dependerá lo que te inspire el contacto con el precioso material del archivo.
- Junto con la crónica que vas a entregar a la redacción también entregarás un borrador o diario de escritura con el registro de tu experiencia de autor, donde se pueda ver cómo construiste el relato, las cosas

8. Disponible en: <http://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001295890&local_base=GENER>.

que te pasaron mientras te dedicabas a llevar a cabo esta ardua tarea, lo que te llamó la atención y lo que tuviste en cuenta como fuente para tu trabajo.

- Podés anexar material fotográfico o audiovisual que obtengas con tu teléfono para completar la crónica.

Lxs especialistas del archivo, abierto para investigadorxs y visitas escolares, reciben a lxs estudiantes con instrucciones de cómo poder sacar más provecho al material. Antes de los originales, las copias ayudan a reconocer ciertos elementos que resultarían de importancia para la investigación, como el nombre de a quién se dirigía o quien escribía la carta, fecha, intervenciones que podían aparecer como sellos de censuras, etc., y finalmente el contenido. Una vez hecho este primer acercamiento, lxs estudiantes comenzaron a trabajar con los originales de los casos que cada unx eligió.

Para manejar el material había que ponerse guantes de látex, lo que le ponía una cierta emoción a la cosa. Si bien costó bastante que desplegaran el material, que utilizaran todas las mesas, que tomaran alguna nota o sacaran fotos, lo hicieron. Recorrieron también parte del archivo del periodista García Lupo y esto nos dio una idea de cómo se trabajaba en ese entonces y teniendo en cuenta que García Lupo había trabajado mucho al lado de Rodolfo Walsh era una manera también de ver el método del autor de *Operación Masacre*. Dentro del material que nos habían apartado pudimos ver cómo se imprimía el diario de la CGT y un cable sobre el secuestro de un periodista de Associated Press. Los especialistas de la Biblioteca nos dieron también su mirada sobre la crónica y la no ficción. Tampoco es fácil manejar el grupo fuera del aula ya que se da un clima más distendido y de paseo, pero más allá de estas cuestiones la experiencia estuvo muy buena: una alumna me chocó los cinco y otra, cuando se vio con guantes manipulando hojas amarillas exclamó «¡Me siento muy feliz haciendo esto!», y otros prometieron volver a trabajar más tranquilos con el material.

«Trabajar tranquilos con el material» es volver al aula y volver a *Operación Masacre*. Es revisar y discutir —en palabras del docente en sus registros— «una red conceptual que te puede ayudar a comprender más profundamente la época: clandestinidad, militancia, exilio, secuestro, desaparición, fusilamientos, vida cotidiana en dictadura, situación carcelaria durante la dictadura, censura, contraofensiva, centro clandestino de detención, agrupaciones: ERP, PRT, JP, Montoneros». Es entender los modos de la no ficción desde la toma de decisiones que hace cada unx de lxs escritorxs cuando se compromete con su material de investigación e intenta organizar —con mayor o menor fortuna— los textos que volverán visibles a los sujetxs que hablan en las cartas, en las fotografías, en los poemas. Es volver a Walsh para encontrar el modo de organizar las historias, es recurrir a los procedimientos de la no

ficción en la tensión con la literatura. Es Camila comprometida con la historia de Paula Schrejer, militante de la UES exiliada en Israel, pensándola desde las cartas:⁹

En el Archivo de la Biblioteca Nacional no hay ninguna carta escrita por Paula. De todas maneras, llegué a comprenderla y conocerla. Percibí el desasosiego que debía sentir, el miedo por pensar que todo intento de arraigo a la tierra nueva era una traición a la tierra propia. Me di cuenta que, a pesar de su particular situación, también debía atravesar todas las sensaciones propias de una joven en su transición a la vida adulta. Las dificultades de la vida en pareja, los problemas para encontrar la casa propia, la pérdida de seres queridos, la relación con la familia, los conflictos internos en las decisiones sobre el estudio y muchos otros sucesos que le ocurren a todos en mayor o menor medida. En ella, lejos de sus afectos, en ese clima lleno de vorágine que representa la huida, esas emociones se deben haber visto multiplicadas por la cantidad de veces que necesitó un abrazo de su mamá, un consejo de su hermano, una tarde de charla con sus amigas y muchas otras cotidianidades que la opresión del gobierno militar le quitó. Es a través de los escritos de su madre que aprendemos más sobre Paulita que sobre quien escribe.

«Trabajar tranquilos con el material», con los saberes disciplinares, con *Operación Masacre* y el recorrido intelectual y político de Rodolfo Walsh también es, en las clases de Literatura de la escuela secundaria, despejar las nieblas del olvido y encontrarlo lleno de memoria, como afirma Camila leyendo las cartas y citando a Benedetti.

9. Una de las cartas de la colección puede verse y escucharse en: <<http://infojusnoticias.gov.ar/videos-categorias/especiales-8/carta-a-paula-schrejer-de-su-mama-1978-lee-liliana-herrero-194.html>>.

«Pero a lxs chicxs les gusta» y otros cortocircuitos en la literatura juvenil

Si un día de estos tiene ganas y un tiempito libre, quizás podría darse una vuelta por la librería más cercana a su domicilio y mirar qué se ofrece allí como literatura juvenil. Puede que se encuentre con <la trilogía *Blue Jeans* y *Los juegos del hambre*, la saga *Maze Runner*, la guía de supervivencia que cuenta todo sobre los zombies en una gran mesa de novedades apenas se traspone la puerta> (lo ponemos entre pinzas porque probablemente estos volúmenes cambien mientras se edita este libro y llega a sus manos. Esta sección de la literatura juvenil está en constante movimiento. La producción es enorme). Bien adentro de la librería, pasando la caja, probablemente encuentre mucho más. En estantes dedicados a la escuela y organizados por editorial, justo arriba de los manuales quizás se tropezará con *Los ojos del perro siberiano* y *Nunca seré un superhéroe* de Antonio Santa Ana, *Los vecinos mueren en las novelas* y *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre, *Springfield* y *El equipo de los sueños* de Sergio Olguín, y *La chica de 2º B* con su correlato *El pianista sin rostro* de Christian Grenier. También estarán el *Quijote* recortado, el *Martín Fierro* y «El matadero», *Bodas de sangre* y el *Facundo* en ediciones con muchos paratextos. Confundida con la literatura general y clasificada por la inicial del apellido del autor si buscamos en la P, encontraremos *Cien cepilladas antes de dormir*, de Melissa P.; si lo hacemos en la B, el poemario de Camilo Blajaquis (seudónimo de César González) *La venganza del cordero atado*; y si nos detenemos en la M, de Stephenie Meyer, vamos a encontrar la saga *Crepúsculo* porque ya no es una novedad. Pero ninguno de estos libros estará bajo el rótulo de literatura juvenil. Eso estará en otro estante, al lado de la literatura infantil. Allí se alojan las reediciones de la colección «Robin Hood» y varias sagas de vampiros, de dragones y algunos libros de la colección «La Movida» dirigida por Pablo de Santis y las novelas que tienen como protagonista a Lucas Lenz.

Si le queda otro rato, puede investigar cómo se ordena la literatura juvenil en una biblioteca popular o en la biblioteca de la escuela... Quizás encuentre en un cuerpo la colección «Robin Hood» que comparte el espacio con los *Verónica* y *Luc y Martina* de la colección «Iridium», en la que también hallamos *Las aventuras de Tom Sawyer* y las de Huckleberry Finn. La saga de *Mujercitas* en editorial Billiken está un estante más abajo. Allí también están los libros de la colección «Zona Libre» de la editorial Norma. Separadas en

otro cuerpo están las sagas de *Harry Potter* y de *Crepúsculo*, y van a apareciendo las de *Maze Runner* y *Los juegos del hambre*. *El guardián entre el ceneno*, por su parte, está en la zona dedicada a la literatura general, que está en otro lugar de la biblioteca. Y en una caja, bien a mano, están los libros que entran y salen a toda velocidad porque lxs chicxs los piden porque se los piden en la escuela: el *Lazarillo de Tormes*, el *Martín Fierro*, algunas obras de Lorca, las de Casona y los más solicitados de la colección «Zona Libre» junto a *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon. También están allí muchos de los títulos de la colección «Leer y Crear» de editorial Colihue y de la editorial Cántaro.

De vuelta del paseo, mientras se saca los zapatos y se prepara unos mates puede pensar cómo ordena usted los libros de la literatura juvenil en su casa, en su/s biblioteca/s. ¿Se le confunden con los de la literatura general o están aparte? ¿Están en su biblioteca o en la de sus hijxs/sobrinxs/nietxs? O, empezando por el principio, ¿tiene libros que considera de literatura juvenil? ¿Los tiene en edición papel o digitalizados?

Probablemente el paseito y estas reflexiones a vuelo de pájaro le hayan causado cierta confusión. Y es lógico, porque si se trata de definir literatura juvenil, la diferencia de criterios para ordenar... desordena. Y ese desorden —¿quién no se ha preocupado alguna vez por el desorden de su biblioteca?— es el que nos permite distanciarnos y volver a pensar en el problema.

Como respuesta a una encuesta del año 1967 que preguntaba para quién se escribe una novela o una poesía, Italo Calvino contestaba que

un libro se escribe para que pueda ser colocado junto a otros libros, para que entre a formar parte de una estantería hipotética y, al entrar en ella, de alguna manera la modifique, desplace de su lugar a otros volúmenes o los haga pasar a segunda fila (1983: 210).

Y seguía:

La labor de un escritor es tanto más importante cuanto más improbable sea aún la estantería ideal en que quisiera colocarse, con libros que todavía no están acostumbrados a estar colocados junto a otros y cuya proximidad podría producir cortocircuitos (ibíd.).

Podríamos, entonces, retomar la idea de estantería hipotética para acomodar aquellos libros que podemos categorizar como de literatura juvenil y pensar qué cortocircuitos se producen cuando los vemos ordenados con la ayuda de ménsulas, guías y tableros. Y qué de estos cortocircuitos nos ayuda a pensar en la relación compleja entre la institución literatura, la formación de lectorxs y lxs profesorxs de Literatura en la institución escuela.

Mientras colocamos las guías de los estantes, y solo como primera impresión para empezar por algún lado, podemos poner en borrador que la categoría literatura juvenil parece definirse en primera instancia por su lector/a pri-

vilegiadx –un/a joven– que parece leer dentro de una institución –la escuela secundaria– o por fuera de ella en un espacio particular de producción que se distingue de alguna manera de la literatura a secas. Ya podemos, entonces, trabar las ménsulas para instalar el

estante UNO

Lo que quizás primero aparece cuando intentamos definir la literatura juvenil es una literatura escrita para jóvenes que están en la escuela... lo que nos lleva a detenernos necesariamente en las relaciones entre la escuela y la industria editorial.

En «El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960/2005)», Carolina Tosi (2012: 510) señala la expansión de la matrícula de la escuela secundaria entre 1930 y 1950, una expansión que trae aparejada la especialización de varias editoriales en producción de libros de texto. Asociada a esta especialización, a la psicologización del discurso pedagógico y a las propuestas didácticas que ponen en el centro la subjetividad adolescente, cuaja para las décadas de 1960 y 1970 lo que Paola Piacenza (2002: 110) llama el producto comercial «literatura infanto-juvenil».

Con la expansión del canon que se produce en democracia –señalada por Gustavo Bombini (2001: 62)– y respaldada por el mercado editorial, esta producción –con su texto insignia *El visitante* de Alma Maritano en la colección «Leer y Crear» (premio Colihue, 1983)– empieza a entrar en la escuela. Allí se instala, para los años noventa, de la mano del neoliberalismo que desdibuja la presencia del Estado en la selección de textos. Este proceso abre las puertas a esta literatura escrita *ad hoc* producida por editoriales nacionales y multinacionales.

Los textos de esta producción suponen –instalados en un lógica de sentido común– que la legibilidad se garantiza por la proximidad o empatía. Estas dos condiciones se cumplirían en novelas con un narrador en primera persona que es un/a adolescente, o que es un/a adultx que desde su presente recuerda lo sucedido cuando era un/a adolescente. Incluso es posible ver cómo lxs protagonistas adultxs que entran en estas colecciones viven unas vidas todavía adolescentes: el abogado de *El abogado del marciano* de Marcelo Birmajer recién se acaba de recibir y toma el caso de defender al marciano para oponerse a su abuelo; el escritor de *Los vecinos mueren en las novelas* vive de su suegro ya que no trabaja porque pretende vivir como escritor.

En lxs adolescentes de esta literatura hay una fuerte marca de clase (en general pertenecen a la clase media y media alta, urbana, escolarizada), de género (en general son varones) y, si se trata de géneros literarios, suelen ser novelas breves que se inscriben en el realismo y siguen las características genérico-narrativas de la novela de iniciación o de la novela de aventuras.

En el cruce de realismo y escuela se instala una ley del decoro bastante rígida, difícil de esquivar para estas nuevas producciones que no pueden decir en la institución escolar aquello que puede ser contado en «El matadero» o en *Edipo*, legitimadas por una larga tradición cultural.

«Uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esa especie de existencia separada, que lo deja socialmente *fuera de juego*», nos dice Pierre Bourdieu en «La juventud no es más que una palabra» (1990: 166), donde define la condición de adolescente por la posición casi externa al universo social. Realismo, decoro, iniciación, aventuras, fuera de juego social, esta combinación produce un problema narrativo importante: ¿qué es lo que puede ser contado dentro de esas reglas? Intentar mantenerse en ellas resulta (en la mayor parte de los casos) en novelas tediosas y carentes de interés o en situaciones absolutamente inverosímiles en un marco realista, como un viaje de iniciación de un chico de clase media baja por la villa, donde se encuentra con prostitutas, bandas, bolivianos que juegan al fútbol contra policías, mafiosos que incluyen a la policía (*El equipo de los sueños*, Sergio Olguín), un viaje a Estados Unidos de dos adolescentes para aprender inglés para escribir mejores textos publicitarios (*Springfield*, Sergio Olguín), tres adolescentes tratando de cumplir con una banda de mafiosos suburbanos recorriendo las alcantarillas de Buenos Aires en busca de un maletín (*El botín*, Laura Escudero).

La extensión de la educación obligatoria, también señala Pierre Bourdieu, produce una especie de continuidad allí donde había diferencias de clase más marcadas (entre el/la estudiante burgués/a y el/la joven obrerx que no tuvo adolescencia); en las novelas juveniles esto resulta en una anulación del conflicto de clases: escolares y trabajadorxs comparten aventuras como si su mismo encuentro no fuera conflictivo en el mundo real. El pibe villero de *El equipo de los sueños* funciona como el Virgilio del chico de clase media en el infierno de la villa, el pibe del delivery comparte aventuras con el escolar de *El botín*: un detalle es que el escolar se queda con la chica, que es su compañerita de curso.

Algunas pocas novelas se escapan del verosímil realista; por ejemplo, *El abogado del marciano* de Birmajer (con un marciano en el Río de la Plata) y *Lo único del mundo* de Ricardo Mariño, que plantea un mundo alternativo anclado en la ciencia ficción, pero resultan tan pegadas al mundo referencial que es difícil no leerlas como alegorías.

La presentación de los libros del estante uno tiene diferencias según la editorial que las publique. En la colección «Leer y Crear», de editorial Colihue, aparecen rodeados de estudios preliminares, glosarios y actividades propuestas para el trabajo en el aula. En otras colecciones —«Aldea Literaria» de editorial Cántaro, «Zona Libre» de editorial Norma— estas novelas se presentan libres de paratextos editoriales y escolares.

Ordenados los libros del primer estante, aparece el primer pero. Entonces podemos inaugurar el

estante DOS

para acomodar los libros escritos especialmente para jóvenes anteriores a este fenómeno editorial-escolar.

Ahí irían las novelas de Julio Verne, la colección de *Mujercitas* y otras obras de Louise May Alcott, la que ahora llamaríamos saga del niño detective Gui-

lermo Brown de Richmal Crompton, la saga de *Papaíto piernas largas* de Jean Webster, la *Violeta* de Whitfield Cook, las *Verónicas* y los *Luc y Martina* de la vieja colección «Iridium».

Enseguida tendríamos que colocar un

estante TRES

donde acomodaríamos los libros del fenómeno editorial que circula por afuera de la escuela. Allí hay producciones que comparten las características de las que circulan dentro, como la saga *Blue Jeans* de Francisco de Paula o *Bajo la misma estrella* y *Buscando a Alaska* de John Green, hay gran cantidad de otras que se inscriben en el *fantasy*. Muchas de ellas, además, escapan también a la magnitud de la *nouvelle*: encontramos no solamente novelas de 500 páginas, como *Vampyr* de Carolina Andújar, sino también trilogías y sagas: *Harry Potter* de J.K. Rowling, *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins, *The Maze Runner* de James Dashner, *Divergente* de Verónica Roth y las basadas en videojuegos como *Assassin's Creed* de Oliver Bowden. Junto a estos libros también podríamos colocar a la novela gráfica que escapa en muchos casos al realismo y a los manga de producción japonesa traducidos en España y la Argentina.

Suelen ser los libros de este estante los que presentan, comparten y comentan lxs jóvenes booktubers en sus canales de YouTube y en sus blogs donde elaboran sinopsis, reseñas, críticas, donde crean nuevas categorías para clasificar a los libros por fuera de los criterios de la escuela y la crítica tradicional. Romance, contemporáneo, distopía son algunas en las que ordenan a los libros que leen, que pueden ser sagas, trilogías o un volumen único que –desde la perspectiva serial de la saga– se vuelve «autoconclusivo».

Tendríamos que colocar nuevas ménsulas e inaugurar un

estante CUATRO

para colocar allí a una literatura juvenil entendida como una selección de la literatura general recortada especialmente para lxs jóvenes que están en la escuela. Estos textos parecen adecuados para que lxs jóvenes los lean y no tienen necesariamente personajes adolescentes/jóvenes como protagonistas. Pueden aparecer en versiones completas o adaptaciones; pueden ser textos narrativos o, en menor cantidad, dramáticos y poéticos. Estos textos podrían estar en cualquiera de las colecciones del catálogo de una editorial, pero están en una que tiene un sello de juvenil o joven. *Misteriosa Buenos Aires* de Manuel Mujica Láinez, por ejemplo, está publicado en la editorial Sudamericana, que lo presenta también en la colección «Sudamericana Joven». *La traducción* de Pablo de Santis tiene dos ediciones en editorial Planeta, una de ellas anuncia en la tapa que cuenta con «guía de lectura».

Esta selección también está en colecciones editoriales rodeada de paratextos escolares que se caracterizan por lo que Gustavo Bombini (2004: 171) llama «nota de profesor». Son ediciones con prefacios, notas, póslogos que pretenden guiar la lectura; son ediciones en las que los textos se acompañan de ac-

tividades propuestas para antes o después de la lectura que se hace con la presencia de un/a docente. El texto a ser leído, entonces, aparece encerrado en los paratextos que la editorial propone para la situación áulica de lectura y que quizás desinvita a una lectura autónoma.

Podríamos dejar, en este cuarto estante, un espacio para aquellos textos que, dentro de esta literatura general seleccionada para jóvenes, tienen adolescentes como personajes protagónicos. O inaugurar un

estante CINCO

de literatura general para jóvenes con jóvenes. La selección de estos textos adscribe a la lógica de la identificación, a que la legibilidad de los textos está dada por compartir determinadas características con los personajes o el narrador personaje. Se diferencian de la literatura *ad hoc* del segundo estante en la intención editorial del escritor, quien no se ha propuesto escribir para jóvenes en particular.

En este quinto estante podríamos poner los *Cuentos de adolescentes*, seleccionados y prologados por Ángel Mazzei y editado por Kapelusz en la colección «GOLU» (Grandes Obras de la Literatura Universal), las novelas *Juvenilia* de Miguel Cané, *El cazador oculto* de J.D. Salinger, *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, el *Lazarillo de Tormes*, *Ardiente paciencia* de Antonio Skármeta.

También podríamos colocar allí las novelas propuestas por Entrama (<entrama.educacion.gob.ar>), una colección multimedial del Ministerio de Educación (2015) dirigida a todxs lxs docentes de educación secundaria, con propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que apelan al aprovechamiento pedagógico de recursos informáticos y digitales. En el área de Lengua y Literatura, las tres novelas –*La casa de los conejos* de Laura Alcoba, *Dos veces junio* de Martín Kohan y *Una misma noche* de Leopoldo Brizuela– profundizan en la literatura actual con el recorte específico de la referencia a hechos y temas vinculados con la última dictadura cívico-militar. Legitimados en los circuitos de la institución literaria, la entrada de estos textos a la escuela no está en discusión, sin embargo todos recurren a la lógica de la identificación que proponen los textos del primer estante. En los tres casos se trata de narradores que vuelven a historias ocurridas cuando eran niñxs/adolescentes/jóvenes.

Por otra parte, la referencia a los hechos históricos y la posibilidad que abre la literatura para reflexionar acerca de la complejidad de la realidad y sus aristas conflictivas, dolorosas y polémicas son un valor que destaca el proyecto Entrama. En los libros del primer estante estas referencias a la realidad extra-textual suelen ser leídas por la institución literaria y por la misma institución escolar como gestos de oportunismo o como golpes bajos.

Ahora podríamos dar un par de pasos para atrás, recuperar un poco la energía perdida en la ardua tarea de ordenar los libros de una biblioteca y detenernos con la mirada en el

estante UNO

—el de los libros escritos *ad hoc* para jóvenes en la escuela— para observar los textos que colocamos allí desde la perspectiva que da verlos en relación con los otros que proponen como lector/a modelo a un/a joven.

Podríamos observar allí algunos cortocircuitos. Estas novelitas —que sin las anteojeras menospreciadoras resultarían *nouvelles*— arrastran el sambenito de ser, además de breves, poco complejas y todas iguales. Dos características que más que ayudar a definir eso que intentamos definir como literatura juvenil las coloca en igualdad de condiciones con la producción literaria en general y con la producción dentro de un género en particular.

Los textos del primer estante se desmarcan de los paratextos y se muestran libres de las voces superpuestas de las ediciones académicas y escolares: alguna dedicatoria, algún epígrafe, solapa, contrasolapa, a veces contratapa. Casi nada separa al texto del/la lector/a. Leer en estas colecciones es leer el texto, como en la literatura en general. Parecen ser libros editados para leer y no para aprender literatura.

La colección «Zona Libre» de Norma está cambiando su diseño de tapa: las nuevas ediciones no se reconocen juveniles en ese diseño como sí lo hacían en los diseños anteriores. La colección «La Movida» de Colihue —dirigida por el escritor Pablo de Santis desde 1992—, sin ningún paratexto escolar, propone mixturar la lectura de texto con la presencia de secciones de historieta, operación que puede ser pensada como un acercamiento a otros modos posibles de leer, más experimentales, multimodales: las viñetas continúan la trama, resultan relatos enmarcados, modifican el sentido del texto lingüístico.

Los personajes protagonistas de las novelas de «La Movida» son jóvenes. Algunos todavía están en la escuela secundaria. Pero otros ya la han terminado y han vuelto a ella como profesorxs o ya andan por el mundo más amplio de lxs adultxs más allá de la adolescencia y la escuela. Se instalan en verosímiles realistas. Pero también viven sus aventuras en verosímiles no miméticos y en épocas pasadas. Las características de la novela juvenil —la primera persona, el diario, lxs personajes jóvenes— están presentes, pero se inscriben en la novela histórica y en relatos de género —el policial, el terror, la ciencia ficción, que se cruzan muchas veces con un registro humorístico—. Las reglas de los géneros y el mundo de lxs adultxs o lxs adultxs jóvenes permiten adentrarse en temas más complejos que reniegan más de una vez de lo políticamente correcto y se aventuran por lo que no pasaría la censura de la lectura escolar: delinquentes queribles, amor libre, parejas «inconvenientes», machismo, secas, debut sexual con una prostituta, vivir huyendo de la ley por desertar del servicio militar, finales infelices.

En la misma editorial, otras novelas escritas para jóvenes (desde *El visitante*, en 1983) han ido a alojarse en las ediciones repletas de paratextos de la colección «Leer y Crear» —dirigida por la profesora Herminia Petruzzi hasta 2006—. Estas novelas han incorporado experimentaciones formales en relatos fragmentarios que exploran otras épocas distintas a la actual (*Las rositas* de Graciela Cabal, 1992; *El grito* de Sandra Siemens, 2008), la autobiografía

ficcionalizada (*De exilios, maremotos y lechuzas*, de la uruguayana Carolina Trujillo Piriz, 1992), nuevas problemáticas y temas conflictivos de la historia reciente o de la actualidad (*Hojas de la noche* de Eduardo Muslip, 1997; *Cruzar la noche*, 1997, *La casa M*, 2009, y *El infierno de los vivos*, 2013, de Alicia Barberis; *Sombras y árboles*, 1997, y *Signos de Bruno en la arena*, 2008, de Graciela Ballesterio). La colección también aloja un relato de no ficción, *Huesos desnudos* (2009), en el que Eric Domergue narra la historia de la vida y la desaparición de su hermano Yves y de su novia Cristina Cialceta, y la aparición –treinta y cuatro años después– de los restos óseos de la pareja, cuya identificación fue una tarea colectiva protagonizada por docentes y alumnos de la escuela Pablo Pizzurno de Melincué.

Alguna de las novelas de este estante de pronto puede saltar a los estantes de la literatura general por una decisión editorial y entonces tendríamos que volver a pensar todo lo que estamos ordenando trabajosamente. Es el caso, por ejemplo, de *El sueño de los murciélagos*, de Pablo Ramos, que reeditó Alfaguara en 2015 en su sello de narrativa. A secas, no juvenil.

En las aulas de la escuela media, cuando estas *nouvelles* del primer estante están presentes, ocupan el lugar de las lecturas contemporáneas. Frente a los textos canónicos y sus historias literarias y críticas, las *nouvelles*, acompañadas del comentario que indaga en sus argumentos y el mundo referencial del lector, la construcción de los personajes y las vueltas de la trama, propician momentos de lectura en los que no parece haber misterios inscriptos en otros lugares, distintos al texto. Estas *nouvelles* parecen leerse a secas y proveen –y esto podría ser pensado como un contenido potente en las horas de Literatura– de la experiencia cultural de leer un libro entero, de principio a fin, de la primera hoja a la última, frente a la fragmentariedad de otras lecturas. Ser los vehículos de la lectura completa de un libro, una lectura sostenida y en muchos casos placentera, emotiva, convocante –por más que ocurran en ese fuera de juego que mencionábamos– no habla mal de estos libros del primer estante.

Y dice bastante de lxs adultxs que damos para leer. Y acá tengo que hacer un

aparte autobiográfico

Cuando mi hijo más chico estaba en primer año de la escuela secundaria, su profesor de Lengua y Literatura le mandó como tarea de vacaciones leer una novela juvenil de las que ahora estarían en el primer estante. Me lo comentó, le dije que la novela era un bodrio y cuando él me preguntó si la había leído le contesté –alegremente y sin culpa– que no. Mi hijo, sobre el filo de las vacaciones, leyó la novela (comprada usada como un gesto de resistencia). Y le gustó. Había tardado en leerla el mismo tiempo que al narrador le lleva contarla –algunas largas horas de una noche– y me comentó, divertido, una escena en la que el humor negro se ríe de la muerte joven. Después se fue a dormir. Y yo la leí, intrigada porque le había gustado lo que yo había calificado como un bodrio. Y me gustó.

Días más tarde, me encontré con una colega cuyos criterios respeto mucho y le pregunté su opinión acerca de esta novela. Un desastre. Le pregunté si la

había leído. No, fue la respuesta. Repetí la operación con otra colega cuyos criterios etc., y obtuve la misma respuesta. Llegada a este punto descubrí que tenía entre manos una maravillosa situación. Mis colegas, como yo, considerábamos que era un bodrio una novela que no habíamos leído (y no nos preocupaba en lo más mínimo este tímido detalle). Y entonces decidí extender por mail esta –llamémosla– investigación. Envié por correo electrónico a varixs colegas (y una de ellas volvió a enviar a sus colegas) dos preguntas: ¿qué opinión te merece esta novela juvenil? Y la segunda: ¿la leíste? Entiendo que el orden de las preguntas altera el orden lógico, pero precisamente esta alteración es lo que considero lo más maravilloso de todo el asunto.

De veinte respuestas recibidas, solo cinco personas dijeron haber leído la novela, la mayoría hacía mucho tiempo, pero todas dijeron que era malísima. Pero, a su vez, todxs decían que a lxs chicxs les gusta. Los argumentos para esta calificación de malísima fueron que la novela juvenil en cuestión es oportunista porque trata un tema dolorosamente actual o una problemática social, que no ofrece dificultad, que no es un desafío intelectual, que es de temática adolescente y eso promueve la identificación –una identificación reforzada por el uso de la primera persona–, que apela a los golpes bajos, que es igual a todas las novelas juveniles en una de cuyas colecciones aparece, que es un texto escrito por encargo.

Pero del otro lado de estas respuestas surge en casi todos los casos que en la escuela esta novela se lee mucho porque a lxs chicxs les gusta. Una de las pocas docentes que sí había leído la novela y que sigue leyéndola con sus alumnxs señaló que la considera ideal para leer en clase, en voz alta, porque todxs siguen atentos la lectura y, además, se quedan con ganas de seguir leyendo. Que no es poco. Otra confesó que –después de sus primeras resistencias– la llevó a clase y no pudo leer el final porque se le nublaron los ojos. Una lectora avezada lagrimeando en clase con sus alumnxs, un alumno menos sentimental haciéndose cargo de leer las últimas páginas para todos. Tampoco es poco.

Entonces, si ponemos el foco en el/la lector/a, lo que a lxs jóvenes les gusta es un texto oportunista, lleno de golpes bajos, relacionado con una problemática social, parecido a muchos, de muy fácil lectura y que no constituye un desafío intelectual.

Sin embargo, si nos animamos y revolvemos las obras con las que nos formamos como especialistas en Letras, encontraremos montones de textos que podrían encuadrarse perfectamente en estas críticas: no faltarán obras llenas de golpes bajos como las novelas de Dickens, dolorosamente actuales u oportunistas como el *Lazarillo de Tormes*, «El matadero» o el *Quijote* en su época, parecidas a otras de su género como la poesía romántica, de fácil lectura y por encargo como las aguafuertes de Arlt.

El consumo de los bienes culturales más legítimos –nos dice Pierre Bourdieu (1998: 97)– es un caso particular de la competencia con respecto a bienes y prácticas singulares, cuya particularidad obedece más, sin duda, a la lógica de la oferta o, si se prefiere, a la forma específica que adop-

ta la competencia entre productores, que a la lógica de la demanda y de los gustos o, si se quiere, a la lógica de la competencia entre los consumidores.

Basta, en efecto, con abolir la barrera mágica que hace de la cultura legítima un universo aparte para darse cuenta de las inteligibles relaciones entre unas «elecciones» en apariencia inconmensurables, como las preferencias en materia de música o de cocina, de deporte o de política, de literatura o de peinados. Esta temeraria reintegración de los consumos estéticos en el universo de los consumos ordinarios (contra los cuales no cesan aquéllos de definirse) tiene, entre otras virtudes, la de recordar que el consumo de bienes sin duda supone siempre, en grados distintos según los bienes y según los consumidores, *un trabajo de apropiación*; o, con mayor exactitud, que el consumidor contribuye a *producir el producto que consume* al precio de un trabajo de localización y desciframiento que, en el caso de la obra de arte, puede constituir la totalidad del consumo y de las satisfacciones que éste procura, y que requiere un tiempo y unas disposiciones adquiridas con el tiempo.¹

Estos conceptos pueden venir en ayuda para ir zanjando algunas de las tensiones que se plantean entre el gusto del/la adultx que da para leer, que es el/la docente especialista en literatura –a quien no le gustan los textos del primer estante aunque lo conmuevan (o no)–, y el gusto de lxs lectorxs adolescentes que, en algunos casos, dan sus primeros pasos en el mundo de lo literario y pueden hacerlo de la mano de textos que les muestran por qué a algunos de nosotrxs nos gusta tanto leer.

Quizás formularnos

una pregunta

acerca de qué leíamos cuando teníamos doce-trece-catorce-quince años también colabora cuando intentamos tender puentes entre la literatura y lxs jóvenes, entre el saber acerca de la literatura y los nuevxs lectorxs. Una respuesta a esta pregunta es la de la bibliotecaria de una biblioteca especializada en literatura infantil y juvenil de una universidad nacional: «Ah, me encantó cuando lo leí en la escuela» dice, emocionada, cuando se reencuentra con *Cruzar la noche* de Alicia Barberis en «Leer y Crear», de Colihue, al momento de colocarlo en su lugar. La bibliotecaria es licenciada y profesora en Letras, jefa de trabajos prácticos en Teoría literaria, cursa una maestría en Literatura. Quizás ese libro hoy no le encante... pero ¿quién le quita lo bailado? O dicho de otro modo: ¿es la lectura obligatoria del canon académico cuando se es un adolescente en la escuela lo que propicia que alguien sea un/a lector/a, un/a lector/a de literatura o un/a especialista en Letras ya más grande?

Entonces, en la escuela y con lectorxs que se asoman a los textos largos y a la lectura autónoma quizás vale la pena revisar este primer estante, reencon-

1. Las cursivas pertenecen al original.

trarse con la propia historia lectora (y en ese sentido pensar en los otros estantes puede ayudar para recordar por dónde una empezó a leer) y acompañar y celebrar la entrada de estxs lectorxs que leen textos un poco más largos por primera vez.

Revisar lo que dicen lxs lectorxs del

estante TRES

también resulta una experiencia interesante para seguir pensando en estxs adultxs que somos lxs que damos para leer. Con el desarrollo de Internet, han proliferado lxs críticxs y los espacios para la crítica y la separación institucional entre lxs profesionales y *amateurs* no es tan nítida. En este espacio, lxs booktubers en sus blogs y sus canales de YouTube reinventan categorías, recomiendan libros, establecen valoraciones sin discutir el lugar de la crítica profesional, pero sumando sus puntos de vista, los puntos de vista de jóvenes que leen. Qué les gusta y qué, no; por qué les gusta aquello que les gusta va desarrollando criterios alternativos para pensar acerca de los textos literarios, unos criterios que no se discuten en la escuela ni en los espacios de la crítica profesional y que al mismo tiempo van tejiendo un red crítica, sobre todo alrededor de las novedades en libros para jóvenes. En qué mundo ficcional te gustaría vivir, de qué personaje querrías ser el/la novio/a, qué libros te hicieron gritar quéeee!, con qué autor/a te gustaría hacer un viaje largo, cuál es el libro más pesado que leíste son preguntas que lxs booktubers se auto-plantean: en sus respuestas podemos ir leyendo aspectos de sus modos de leer y las particulares interpretaciones que se ponen a jugar cuando los jóvenes leen porque les gusta.

Pero asomarse al universo booktuber no es solo asomarse a la novedad de una comunidad joven que lee y comparte textos en Internet (como antes compartía libros en papel que muchas veces se intercambiaban en la escuela) sino que también permite pensar algunas relaciones entre la lectura juvenil y la escuela, esa institución en la que lxs jóvenes deben leer.

«Siempre tuve un conflicto con cómo enseñan literatura en los colegios. El año pasado me hicieron leer varios cuentos de Cortázar y me gustaron. Pero en la prueba me hicieron preguntas obvias, que eran para que la profesora se diera cuenta de si habíamos leído el libro y no si lo habíamos comprendido. No te nutre como lector saber lo que dice el capítulo 18», se queja una booktuber. «Si en una clase de Literatura una señora mayor te dice “leé esto porque si no te sacás un 1”, no te dan ganas de leerlo», señala otra. «Lo que nos identifica a los booktubers es que somos sinceros. No es como en el colegio que viene la profesora y te dice “este libro está buenísimo” y es el Don Quijote», declara un tercero.

Quizás habría que ir meditando sobre de qué modo vamos zanjando este abismo entre lxs adultxs que consideramos que a lxs jóvenes les gustan las porquerías y lxs jóvenes que diferencian ácidamente entre leer y conformar a un/a adultx hipócrita que insiste con que le gusta el *Quijote* mientras comprueba políciacamente si el/la alumnx lo leyó.

En tanto que pensamos en estos cortocircuitos podemos inaugurar un

estante SEIS

con aquellos textos que podrían darle al sintagma literatura juvenil otro sentido: no colocaríamos allí textos escritos para jóvenes, sino por jóvenes (y que fueron, raramente, editados).

Allí se acomodarían *Cara cortada* de Federico Navarro, ganador de la segunda edición de Buenos Aires No Duerme en 1998 y a quien publicó Eudeba; *La venganza del cordero atado*, poemario que en 2010, a los 21 años, después de haber estado preso desde los 16 hasta los 20, publicó César González con el seudónimo de Camilo Blajaquis. Quizás también podría entrar ahí, con algunas restricciones, el primer premio de la edición 1990 de «Leer y Crear»: *De exilios, maremotos y lechuzas*, de la uruguaya Carolina Trujillo Piriz, que aporta la novedad, en un concurso de literatura juvenil, de haber sido escrito por una joven de edad similar a la de lxs lectorxs imaginadxs. En el estudio introductorio, la anotadora Lucila Pagliai aclara que Trujillo Piriz escribió el texto mientras cursaba el liceo en Uruguay (entre los 18 y los 19 años) y que discutió sus borradores con su profesor de Literatura, a quien entrevista. La novela, armada de fragmentos diversos (que reciben la crítica del profesor que afirma que lo que Carolina escribe no es una novela) narra momentos de la vida de una adolescente de 15 años a la que la dictadura uruguaya obliga a exilarse con sus xadres primero en Argentina y luego en Holanda. A la novedad de la edad de la autora, se suma el hecho de que la novela se inscribe en el espacio autobiográfico en relación con la historia reciente. Al sexto estante también iría a parar *Abzurdah*, la novela de Cielo Latini que se presenta como autobiográfica (Planeta, 2006).

Podríamos poner también en este estante los volúmenes de la colección «Leer y Crear» *Veinte jóvenes cuentistas argentinos* (1985), *Veinte jóvenes cuentistas argentinos II* (1987), *Veinte jóvenes cuentistas argentinos III* (1990) y *Veinte jóvenes cuentistas del Cono Sur* (1995), antologías de cuentos breves que resultaron premiados en los cuatro concursos organizados por la editorial Colihue. Como en los concursos de novelas juveniles, los jurados están integrados por la directora de la colección, Herminia Petruzzi, y por profesorxs de Letras en las dos primeras convocatorias. En la tercera, se incorporan dos escritores (junto a dos profesores): Jorge Dágata (ganador de dos premios de novelas de literatura juvenil de la editorial) y Oche Califa (que publica en colecciones infantiles de Colihue). En la cuarta convocatoria también fueron dos los escritores participantes en el jurado: Fernando Sorrentino y Pablo de Santis, que publican en la otra colección juvenil de la editorial, «La Movida». En las introducciones a los veinte primeros cuentos se reflexiona acerca de la literatura juvenil como un género definido por lxs lectorxs. «No estábamos leyendo literatura juvenil por cuanto esta clasificación apunta al destinatario y no teníamos por qué suponer que esa había sido la intención de los autores» escribe el jurado en el prólogo del primero de los volúmenes (Petruzzi, 1985: 12). Al contrario, estos cuentos escritos por jó-

venes no estarían destinados necesariamente a jóvenes que, sin embargo, se acercan a estos textos en una colección pensada para ellxs, si nos atenemos a los propósitos explícitos de la colección y de la selección de su catálogo.

Algunos de esos jóvenes cuentistas, como Federico Falco (concurso 1995) o Rafael Spregelburd (1987), siguieron escribiendo y sus producciones posteriores pueden encontrarse en otros sellos editoriales; Spregelburd es, además, un dramaturgo relevante de la escena contemporánea. En este sentido –y sin limitarse a lxs muy jóvenes autorxs todavía comprometidxs en una situación escolar– también es interesante pensar en cómo las colecciones de literatura juvenil funcionan como puertas de acceso al circuito literario general de la mano de un género narrativo, la *nouvelle*, poco editado en otras colecciones.

Qué escriben estxs jóvenes que no escriben para jóvenes y que pretenden inscribirse en la gran biblioteca de la literatura –y no en los estantes de la literatura juvenil– puede llevarnos también a pensar en incluir en este sexto estante a aquellas producciones de jóvenes que están por fuera del mercado editorial: qué escriben los jóvenes en fanzines o en revistas artesanales de circulación reducida.

Ya sin intención de colocarlos en la biblioteca (o abriendo nuestras bibliotecas a la dimensión digital), podríamos explorar qué escriben lxs jóvenes en Internet como nuevo soporte generador de escrituras que, por un lado, pueden ser públicas con menos dificultades que la impresión en papel y, por otro, quizás, como literaturas digitales se están abriendo a otras posibilidades que van más allá de las restricciones que impone la edición tradicional. Entre esas producciones podríamos incorporar la enorme cantidad de *fanfiction* que renueva en Internet una tradición de larga data: jóvenes que escriben para otrxs lectorxs que, como ellxs, se apasionan por las historias de sagas y trilogías y no dudan en seguir escribiéndolas para contar aquello que no fue dicho en el original y seguir viviendo en el universo ficcional un rato más. O las novelas que lxs jóvenes escriben en Wattpad y que configuran comunidades de escritorxs-lectorxs.

Si damos unos pasos hacia atrás como para contemplar en perspectiva el

orden de la biblioteca

que estuvimos armando podemos ver que –de sus seis estantes– tres responden a la literatura general y tres, a la literatura para jóvenes. Podemos pensar estos últimos tres –recurriendo a las variables de tiempo y espacio– como literatura para jóvenes (estante tres), literatura para jóvenes en la escuela (estante uno) y literatura para jóvenes antes del fenómeno editorial (estante dos).

Ordenar en estantes la literatura juvenil puede –si una no queda muy cansada– abrir el objetivo para pensar en la complejidad de las decisiones que tenemos que asumir cuando elegimos ser esxs especialistas en Letras que trabajamos como formadorxs de lectorxs, aquellxs que dan para leer a los nuevxs y futurxs lectorxs y detenernos en

nuevos cortocircuitos

¿Damos para leer aquellos textos que nos permitieron aprobar unas cuantas materias o volvemos a mirar nuestras bibliotecas, quizás mucho más amplias que lo que nos obligó a leer la formación, para seleccionar aquello que abrirá puertas a nuestrxs alumnxs?

¿Repetimos los libros con nuestras lecturas aprendidas de la crítica o nos zambullimos –como ya lo hacen lxs jóvenes lectorxs en la crítica *amateur*– en ese lugar de lector/a profesional y empezamos a construir una crítica para la literatura juvenil que nos permita leer sus producciones? Y, al mismo tiempo, desde la perspectiva docente, ¿nos decidimos de una vez a armar las lecturas que posibiliten ir más allá de la trama y asomen a nuestrxs alumnxs a los misterios de la institución literaria desde esos libros que les gusta leer?

Teniendo en cuenta que de estas obras contemporáneas del primer estante no hay demasiada

crítica

(o muy poca o casi ninguna), las clases de Literatura de la escuela media pueden volverse un lugar privilegiado para empezar a producirla. Como señala Jean-Marie Privat (2001: 57), «hacer parte a los alumnos del debate literario, volverlos el centro de la historia de la literatura construyéndola hacia atrás (en lugar de abordar la historia de la literatura desde un punto de vista pseudo-genético)» puede ser una experiencia rica y potente que saque a lo literario de una especie de espacio protegido con un poco de olor a naftalina y ponga a jugar, complejizándolas, «las representaciones sobre la institución literaria constituida por luchas simbólicas, instancias de legitimación, maniobras económicas, discursos mediáticos» (ibíd.). No son solo lxs alumnxs lxs que se verían interpelados a producir lecturas desde el discurso crítico, sino también lxs docentes. Sus enciclopedias, sus estudios de formación, su saber acerca de las teorías literarias y acerca de este discurso como parte de esa especialización que lxs ha vuelto profesorxs puede ponerse a jugar y resignificarse en el espacio de construcción de lecturas posibles de textos sobre los que mucho no se ha dicho (por lo menos en la academia y en la escuela). No se tratará de reproducir sentidos e interpretaciones, sino, en un espacio colaborativo de jóvenes lectorxs, empezar a hilvanarlos en nuevas lecturas y escrituras. Será necesario, por supuesto, poner en foco y sobre el tablero los saberes específicos de lengua y literatura que permiten asomarse al revés del relato, allí donde se ven los hilos que provocan los efectos de sentido. Descubrirlos, ordenarlos, pensarlos en otros textos –también de la biblioteca audiovisual– irá afinando el ojo crítico, analítico; irá haciendo posible definir cómo funciona el texto y cómo nos interpela como lectorxs. Los saberes disciplinares irán apareciendo a medida que sean convocados por los textos y lxs nuevxs críticxs.

Estas intervenciones, además, podrían darse en el contexto de modificación de la crítica que viene de la mano de Internet. Señala Ibon Egaña Etxeberria (2010) que Internet permitió la proliferación de críticxs y espacios para la crítica, incrementó sustancialmente el número de críticas y reseñas disponibles

y volvió menos nítida la separación institucional entre lxs profesionales y lxs aspirantes o lxs *amateurs*. Además, por las opciones que la web abre para la participación, lxs lectorxs tienen la opción de contestar al/la críticx o de mostrar el desacuerdo. Así, si la crítica era una institución mediadora entre la producción artística y el receptor, ahora el/la críticx se constituye en un «mediador entre mediadores». Por otra parte, lxs críticxs no profesionales de Internet crean opinión mediante prácticas participativas, valorando los comentarios de otrxs, o compartiendo la información con conocidxs, amigxs o lxs navegantes de la web sin la intervención de mediadorxs institucionalmente legitimadxs.

En ese nuevo espacio se inscriben los

booktubers

quienes desde sus blogs y/o sus canales de YouTube exponen sus lecturas (sobre todo de los libros del estante tres) y proponen modos posibles de ingresar a los textos que leen y comentan. Se trata en algunos casos de categorías distintas a las de la escuela y a las de la academia y a las de la crítica cultural y, en otros, de reformulaciones de esas categorías o de categorías de otras prácticas culturales, como señala Mónica Bibbó:

Los booktubers se han apropiado de los términos académicos que llegaron a la escuela (policial, fantástico, extraño, ciencia ficción) y han agregado otros (Disney) además de los que ya ha incorporado la crítica cinematográfica y las clasificaciones hechas en videoclubes y las revistas de televisión por cable (amor, aventura, suspenso, drama).²

También piensan en verosímiles realistas como «contemporáneos» y en verosímiles no miméticos aportando comentarios acerca de la coherencia de los mundos ficcionales. Siguen la trayectoria de autorxs de la literatura juvenil y ponen en ese contexto las nuevas obras que van leyendo. Revisan las tramas narrativas y los recursos de ficcionalización; exploran las categorías de narrador y focalizador y bucean en las estrategias de enunciación de los textos. Lectorxs extensivxs, se sorprenden ante la novedad de decisiones de algunas tramas o las entroncan en tradiciones que van reconociendo. Con el marco escenográfico de una biblioteca como fondo, leen en papel y en versiones digitales (incluso leen versiones digitales y las confrontan con la experiencia de la lectura en papel cuando el libro llega a la Argentina) y comparan con las versiones filmicas (que esperan con ansiedad) de las obras que han leído. Investigan los modos de publicación y de circulación y, en varios casos, entrevistan a lxs autorxs que leen cuando pasan por las ferias de libros en las que participan. No solamente se filman con una

2. Bibbó, Mónica, «Nuevos modos de leer y escribir en la escuela», en Conde, Oscar y Cilento, Laura (comps.), *Textualidades alternativas. Casos de literaturas marginalizadas en la Argentina*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.

cámara fija: editan sus intervenciones, se autoentrevistan, comparten filmaciones con otrxs booktubers y responden a los comentarios que reciben en sus canales. Lejos de ser un/a lector/a encerradx en un mundo propio, el/la booktuber es un/a activx participante del circuito de lo literario en el que el momento de estar a solas con su libro es solo un momento de una compleja red de relaciones de las que cada unx da cuenta en su canal de YouTube.

Experimentar todas estas complejidades en un canal de YouTube que se detenga en los textos del estante uno para compartir con otrxs lectorxs escolares y extraescolares puede ser un proyecto de trabajo de las horas de Lengua y Literatura de la escuela secundaria. Se tratará de experimentar en el formato (filmar, editar, sobreimprimir texto, crear situaciones de entrevista, situaciones ficcionales; decidir cuándo la producción está lista para subir a la web) y de explorar los textos propuestos no solo más allá de su trama a partir del análisis crítico, sino también en su contexto de producción y de publicación.

Esto implica aventurarse en investigaciones como parte de la producción de cada una de las presentaciones. Serán investigaciones colaborativas que se van reorientando en función de un norte definido: las expectativas de la presentación.

Esto implica también revisar las colecciones propuestas para lxs lectorxs juveniles en la escuela e ir afinando una mirada crítica sobre estos textos y aquellos otros de la literatura general con la que dialogan en el formato en el que lxs mismxs jóvenes lectorxs proponen para compartir las lecturas.

Esta exploración podría incluir también una reflexión acerca de la misma tarea del/la escritor/a en el circuito de la producción literaria. En palabras de Francesco Piccolo (2008: 18),

entre estos dos tipos [el aspirante a escritor y el escritor ya no «joven»] ha habido un largo período-puente en el que el escritor joven ha entrado en el mundo de los escritores, los editores, las presentaciones, las reseñas, los congresos, las ferias y los festivales.

Lo primero que te enseñan cuando te pasa algo así es a adoptar una actitud cínica, distanciada, desengañada y fría hacia tu oficio. Muy pronto, aprendés a ir a presentaciones y a los festivales, a escribir reseñas y leer los libros de los demás con la actitud exterior, que pronto se interioriza, de quien no tiene ganas de ir a las presentaciones, ni a los festivales, de quien se cansa de escribir reseñas y se aburre leyendo los libros de los demás. De quien da a entender continuamente que está obligado a hacer y con gusto dejaría de hacer lo que durante años había soñado con hacer. Hasta que desperté de esa especie de encantamiento y me di cuenta de que me gustaba leer los libros de los demás y hacer presentaciones o ir al Salone di Torino o discutir acerca de una reseña.

También los libros del primer y del tercer estante podrían acceder desde la escuela a los tamices de la crítica literaria en el formato más tradicional de la

reseña

Recorrer reseñas en revistas literarias, suplementos culturales de los diarios, Internet, permitirá adentrarse en un discurso argumentativo con características propias. Lograr ir hilvanando una voz que dé cuenta de las lecturas, que invite a leer a otrxs, que se proponga como un/a lector/a autorizadx que establece valoraciones estéticas desde la justificación y explicitación de sus itinerarios y reflexiones en la materialidad del texto puede resultar una experiencia que no solo complejice las primeras lecturas, más enfocadas en la trama, sino que permita irse adentrando en las prácticas que sostiene el/la críticx en el circuito de consagración de los textos literarios.

Descubrir qué poner en foco, qué llama la atención de cada lector/a, cómo se relaciona con otros textos literarios y audiovisuales, cómo dialoga con el género y con otros géneros puede abrir, en una comunidad de lectura, recorridos inesperados que son los que nos fascinan cuando leemos a lxs lectorxs especializadx. ¿Qué ven lxs otrxs en un texto que todxs leemos? ¿Dónde ponen la lupa? ¿Qué lxs maravilla? ¿Qué pueden mostrarnos que no vimos porque estábamos mirando otros aspectos? ¿Cómo esos aspectos que vimos se enriquecen con las miradas de lxs otrxs?

Los textos que serán la reseña pueden ir creciendo en una wiki o en un google drive que habiliten la escritura colaborativa. Escribir a dos, tres, cuatro teclados puede ir mostrando cómo un texto no se escribe de un tirón y que ir y volver, tachar y corregir, reescribir y seguir avanzando son los modos posibles en los que un texto llega a buen puerto. Un blog literario común para todo el curso puede ser, a fin de año, no solo un motivo de regocijo por el trabajo realizado, sino también la posibilidad de discutir –actividad de balance frecuente a fin de año– los más y los menos de ese ciclo lectivo/lector.

Al modo de la crítica académica o de la práctica editorial, los libros del primer estante y los del tercero podrían verse completados por operaciones paratextuales. Se podrían escribir

prólogos

que cumplieran con las dos funciones básicas: «una función informativa e interpretativa respecto del texto y una función persuasiva o argumentativa, destinada a captar al lector y retenerlo» (Alvarado, 1994: 57). Que fueran firmados por lxs alumnxs-lectorxs puestxs en el lugar del/la prologuista (una tarea que puede llevar a discutir largamente para qué y quién escribe los prólogos y para qué están y cómo se constituyen esas dos tribus lectoras de lxs que leen y lxs que no leen los prólogos). Pero también podría proponerse la escritura de prólogos ficcionales a cargo de alguno de los personajes que quizás discute su presencia en el texto; del/la mismx autor/a ficcionalizadx que al modo del protocolo de escritura da cuenta del origen de la obra y las circunstancias de su redacción; de un/a editor/a que, luego de una ardua búsqueda, vio coronada felizmente su tarea con el original que ahora presenta al público.

Muchas de las ediciones escolares de los estantes cuatro y cinco están plagadas de

notas

Son estas textos subsidiarios que en general intentan reponer datos, desambiguar el sentido, aclarar zonas que se suponen oscuras para un/a joven lector/a en la escuela. Tienen frecuentes notas, también, las ediciones académicas.

Las notas –afirma Eni Pulcinelli Orlandi– son el síntoma del hecho de que un texto es siempre incompleto y que se lo puede acrecentar con nuevos enunciados, indefinidamente. Un texto es, por definición, interminable y las notas procuran ser sus márgenes, sus límites laterales [...]. Ahora bien, Genette distingue las notas de autor a ediciones originales –a las que caracteriza como bifurcación momentánea del texto [...]– de las notas de editor, traductor o bien de autor pero a ediciones posteriores. Estas últimas son paratextuales, según Genette, en tanto las primeras serían parte del texto (ibíd.: 71).

Desde los márgenes las notas «responden, disienten, corrigen, aprueban, amplían, ubican, cuestionan» (ibíd.: 70), y mientras completan el texto incompleto van sumando datos, interpretaciones y lecturas.

Anotar los textos de los estantes uno y tres³ puede ser una compleja actividad que dé cuenta de las operaciones que hace un/a lector/a especializadx que se erige en guía de la lectura de otrxs lectorxs. Discutir qué zonas del texto deben ser anotadas para aclarar o disentir⁴ y la forma que tendrá la nota habilita operaciones de lectura y escritura que ponen a jugar los saberes disciplinares del área.⁵ Las notas propuestas pueden tener un estilo escolar o académico, pero también pueden avanzar en otro sentido sobre el texto. Podrían ser las notas de un/a editor/a ficcional que interviniera con sus propias opiniones sobre el texto, su trama, sus personajes. Podrían ser los mismos personajes los que propusieran –desde el margen al que los relegó el/la autor/a– otros recorridos posibles para sus vidas ficcionales, o inclusive podrían participar personajes que el narrador no hubiera incluido. Podría ser un narrador desencantado del producto final el que completara el relato desde el exilio que es el borde de la página. O un narrador con muy poco poder de síntesis que al tiempo que se queja del/la editor/a completa obsesivamente lo que aquel/la

3. Los libros de los estantes uno y tres en general no presentan un sistema de notas. Pero hay excepciones, que se encuentran en las colecciones con notas de profesor.

4. Lxs jóvenes lectorxs ponen muchas veces en cuestión la verosimilitud de los textos y los modos de resolución de la intriga, además del modo de expresarse de los personajes adolescentes, un modo que pierde actualidad rápidamente.

5. El trabajo de anotar textos literarios desde la perspectiva de un/a lector/a especializadx que guía la lectura de otrxs lectorxs, en diálogo con la experiencia académica y escolar, fue llevado a cabo por la profesora Laura Cilento en las cursadas 2012-2015 del Taller de crítica literaria de la Especialización en enseñanza de la lengua y la literatura (UNiPE) destinado a profesorxs de Lengua y Literatura de la escuela media. Se trata de una experiencia novedosa en la que lxs docentes ensayan escrituras críticas poniendo a jugar saberes disciplinares de la teoría literaria para la construcción de lecturas propias.

le censuró. Un/a traductor/a español-español podría «traducir» a jergas específicas o animarse a disentir con el narrador. Un/a primer/a lector/a podría anotar ficcionalmente sus lecturas. O, jugando con el diseño y la grafía, escribir desde el margen en la letra manuscrita que usamos para marcar nuestra lectura. Definido el criterio,⁶ las notas pueden avanzar tanto sobre el texto⁷ que la novela resulte una obra en coautoría.⁸

Editar estas novelas anotadas permitirá reflexionar sobre esos objetos que son los libros; desnaturalizar su cotidianeidad permitirá poner en foco las operaciones socioculturales alrededor de ese artefacto que hacen que sea lo que es y todo lo que tuvimos que aprender para saber cómo manejarlo. Y pensar, también, las modificaciones que se están dando hoy entre la edición en papel y las ediciones digitales.

Si la edición fuera en papel habrá que decidir si el libro vuelve a imprimirse con todas sus nuevas anotaciones⁹ y luego se encuaderna artesanalmente o se anilla después de diseñar nuevas tapa y contratapa. O se mantiene el libro original al que se le van pegando o abrochando las notas de modo tal que resulte un raro libro-objeto que se despliega a gusto del/a lector/a, que debe desenrollar las notas agregadas (o no) como una vuelta a los rollos previos al libro como lo conocemos.¹⁰ Se podrá diseñar una cubierta para que la nueva novela tenga una tapa acorde.

Si la edición es digital, las notas podrán integrarse al pie sin mayores inconvenientes. Habrá que decidir si el libro se hará en un documento de Word, si resultará un PDF o si se usarán otros programas como FlippingBook. Quizás las notas no sean solamente lingüísticas e incluyan canciones, producciones audiovisuales breves, mapas, textos radiofónicos, imágenes... la edición digital puede permitir escuchar la nota mientras se sigue leyendo el texto «principal». Habrá que ir experimentando estas formas híbridas a medida que se nos van ocurriendo y seguir pensando en los efectos de lectura. Por supuesto tam-

6. Puede proponerse un único criterio de notas y entonces serán notas del/a editor/a o de los personajes o del/a autor/a o del narrador, lector/a, traductor/a... O puede proponerse expandir el texto utilizando todos los criterios juntos con la debida aclaración en cada caso: notas de editor/a (NE), notas de traductor/a (NT), notas de autor/a (NA) y, siguiendo con esa convención, notas de lector/a (NL), notas de narrador (NN), etc.

7. Al modo de «Nota al pie», de Rodolfo Walsh, en *Un kilo de oro* (1987), Buenos Aires, De la Flor. Disponible en: <<http://niusleter.com.ar/biblioteca/RodolfoWalsh/Notaalpie.pdf>>.

8. Una novela en coautoría llevaría a discutir la tapa. ¿Será la obra de X con notas de Z o será la novela de XZ? ¿O será una novela colectiva en la que editor/a, narrador, lector/a, etc. reconfiguren la idea de autoría?

9. Para que esto ocurra habrá que pasar de la edición papel a la edición digital en Internet para volverla papel otra vez. Y ahí habrá mucha tela para cortar respecto de la circulación de los libros y cómo Internet colabora o hace peligrar la presencia del libro. Habrá, como siempre, apocalíptixs, integradxs y más o menos.

10. El video «El ayudante ofimático» puede ayudar a seguir pensando en ese objeto tan habitual que es el libro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=azcQuB92Y_I>.

bién podemos preguntarnos en los estantes de qué biblioteca atesoraremos estos libros y la relación entre nuestras bibliotecas y la biblioteca disponible en Internet.

Volviendo al principio, aventurarse en las producciones de la literatura juvenil, leer con lxs jóvenes en la escuela, escribir con ellxs, explorar, inventar, producir lecturas y sentidos, animarse a los

cortocircuitos

y ensayar respuestas posibles puede ser un camino para empezar a rever algunas legitimidades y poner a la institución literaria al servicio de la institución escuela: recrear y reformular los objetos de enseñanza para que la literatura y las posibilidades que abre para leer el mundo incluyan a lxs jóvenes. Para invitarlxs a pensar otras cosas además de las que ya pensaron y aprender juntos después del «está bueno» y mucho más allá.

Escenas digitales: una bitácora docente

martes 27 de marzo

poetas latinoamericanxs

Vamos a mirar algunos de los cuarenta y seis poemas audiovisuales de *Poetas latinoamericanos*, una producción de Canal Encuentro que se puede ver en <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL601C44D55F3CAC4C>>. Si está disponible el aula de informática, en red. Y si no, cada unx con su netbook. ¿No la trajeron? Seguro tienen a mano el celular. Diez minutos para que cada cual recorra y cliquee donde mejor le parezca. Pueden mirar de a dos o tres. Les van a dar ganas de compartir lo que ven.

Después nos centramos en algunos de los textos. Solo hablamos. Comentamos, socializamos lecturas: pensamos en la relación texto-imagen, quién habla, qué cuenta la imagen, qué sentidos vamos armando en esa relación. Quizás aparezca la mención del videoclip. Pensaremos coincidencias y diferencias. Trataremos de ir definiendo poema audiovisual sin preocuparnos por rigurosidades.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 22:43 NO HAY COMENTARIOS

jueves 29 de marzo

lxs poetas latinoamericanxs dicen presente

Nos detuvimos en «Se sienta a la mesa y escribe», de Juan Gelman (<<https://www.youtube.com/watch?v=XbTKV99mDPQ&list=PL601C44D55F3CAC4C&index=2>>). ¿Quién escribe, quién habla, quiénes son quienes aparecen en las imágenes? Qué nos dicen las imágenes cuando las vemos al tiempo que escuchamos el poema? Alguien vio la foto de María Elena Walsh y cliqueó «Eva» (<https://www.youtube.com/watch?v=Z9jzkz_VooJs&index=3&list=PL601C44D55F3CAC4C>). Vimos «Eva». Discusiones: ¿dónde empieza el poema audiovisual? ¿En el texto de María Elena Walsh, en el mensaje radiofónico antes de ese texto? ¿Qué dicen los textos que se leen en las imágenes del poema au-

diovisual, la voz de Eva Perón en viejas cintas, la voz del locutor radial? ¿Cómo entran en el poema? Discutimos dónde empieza, discutimos dónde termina: ¿en «qué importa dónde estaba yo» o en la placa final, con el nombre de la autora y la fecha de publicación? Alguien googlea el poema en la web. ¡No está completo!, acusa. ¿Tenía que estar completo o estamos ante una producción que no le debe a la primera un juramento de completitud ni de estricta fidelidad? ¿El poema audiovisual es una puesta audiovisual del poema original o es otra cosa? Alguien cliquea «No me arrepiento de este amor», de Gilda (<<https://www.youtube.com/watch?v=fhUVJvMOgwk&index=28&list=PL601C44D55F3CAC4C>>). ¿Una canción es un poema? ¿Una canción puede volverse un videopoema? ¿Un videopoema es un género audiovisual que tiene como textos lingüísticos un poema o una canción o...? ¿Quién canta en la canción de Gilda? ¿Gilda? ¿Quiénes cantan sobre la voz de Gilda? ¿Quién es el yo poético en el poema audiovisual «No me arrepiento de este amor»? ¿Lxs que cantan, lxs que bailan la canción? ¿Quién habla en la placa final y dice «Si cantás el corazón te duele menos»? ¿Y si canta Attaque 77? Oh. Alguien cliquea (<<https://www.youtube.com/watch?v=qN3Y3Z5-3sw>>). ¿Es un videopoema o es un videoclip? ¿Y cuál es la diferencia? Unas discusiones airadas. Miramos «Naranja en flor», que la placa final atribuye a Roberto Goyeneche al tiempo que afirma aforísticamente «Primero la cantamos, después la entendemos» (<<https://www.youtube.com/watch?v=46IyswKPnOY&index=20&list=PL601C44D55F3CAC4C>>). Googleamos. El autor de la letra no es Roberto Goyeneche. ¿Qué pasa entonces en este poema audiovisual que le asigna la autoría? ¿Qué pasa con quien canta un tema que ya parece suyo? ¿Y con todxs lxs que lo cantan en los pasillos del subte de la estación que se anuda debajo de la avenida 9 de Julio en la ciudad de Buenos Aires? Y ¿por qué un fragmento de un capítulo de una novela como *Rayuela* puede ser, de pronto, un poema y audiovisual? ¿Es un texto narrativo o poético? ¿En qué quedamos? ¿Quién lee? ¿Quién ilustra? Mientras probamos maneras de llorar con el poema audiovisual «Llorar a lágrima viva» (<<https://www.youtube.com/watch?v=Bb4QAUFULNs&t=os&index=45&list=PL601C44D55F3CAC4C>>) suena el timbre a chorros.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 14:32 NO HAY COMENTARIOS

sábado 31 de marzo

se sienta a la compu y escribe

¿Habrán mirado algún poema audiovisual más? Podemos comentar esas lecturas. Y leer juntxs. Ir discutiendo algunos conceptos: poema, la rima, la musicalidad, poema audiovisual, lectura multimodal, los distintos códigos que producen efectos de sentido, la autoría, la idea de literatura

como un concepto en tránsito. ¿Qué es escribir en la multimodalidad, qué es leer?

Miramos la entrevista a Gunther Kress en la que responde a la pregunta ¿qué es la multimodalidad? (<<https://www.youtube.com/watch?v=A3siKXmXQhQ>>).

En grupos, lxs alumnxs responden esta misma pregunta utilizando como ejemplo el poema audiovisual que más les haya gustado. Reproducen la situación de entrevista, se filman con el celular. Vemos las producciones. Las discutimos. Siempre volvemos a los poemas audiovisuales.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 11:48 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 4 de abril

licuadora poética

Llevo en la mochila «Poema del amigo» de Vinícius de Moraes, el «Soneto» de Francisco Luis Bernárdez (aquel de «Si para recobrar lo recobrado/debí perder primero lo perdido»), «La boca» de Miguel Hernández, los poemas cinco, quince y veinte de los *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda, «Piu avanti» de Almafuer-te, «Quebrá la luna» de Gioconda Belli y «Dos palabras» de Alfonsina Storni. Alguno está en un libro; otros, fotocopiados; algunos, bajados de Internet. Practiqué leerlos en voz alta, entonarlos, encontrar su musicalidad y una cadencia que seduzca a lxs alumnxs. El proyecto que tengo en mente es la «licuadora poética» y empieza con una declamación. Teatralizar cada poema de modo tal de extrañar a lxs alumnxs. Un escenario de lectura inesperado resultará en un silencio atento que permitirá escuchar lo que dice un poema.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 06:43

1 COMENTARIO

La licuadora poética es una experiencia llevada a cabo por la profesora Noelia Alegre en escuelas secundarias de la localidad de Garín, provincia de Buenos Aires.

sábado 7 de abril

multimodalidad

Declamo. Risitas. Risas. Silencio. Escucha atenta. Hablan Vinícius, Hernández, Neruda, Storni... Ahora leen lxs alumnxs: primero serixs, después se animan lxs más jocosxs. El poema cambia según la entonación que lxs chicxs van encontrando. Quizás el ritmo del rap, ¿qué pasa con la escucha

si se rapea un poema? Apropiarse del texto y manipular sus sentidos permite aflojar la neurona poética, y lxs alumnxs comentan los poemas y dicen qué les dice. Y elige, cada unx, los fragmentos que más le han gustado para empezar a escribir su propio texto: un poema que será multimodal. ¿Un poema multimodal sigue siendo un poema o es un género nuevo? Ese poema multimodal... ¿es literatura?, ¿es literatura digital?, ¿la literatura digital es literatura? Preguntas que dan vueltas en el aula. Preguntas que llevan a pensar en voz alta qué cosa es un poema que se escucha y se mira, que se escribe y se produce con herramientas digitales que están en la netbook, que requiere de palabras, de imágenes, de sonidos y del Movie Maker, papel y grabadores.

A partir de los versos que eligieron, lxs chicxs empiezan a escribir. ¿Hay temas más poéticos que otros? ¿Hay palabras más poéticas que otras? ¿Tú es obviamente más poético que vos? ¿Por qué? Hay quienes cliquean los poemas audiosuales... Escriben más versos, escriben estrofas. Pretendo una métrica fija con poco éxito, abandono la pretensión y entonces las discusiones van por el lado de la metáfora, la comparación, la hipérbole, la antítesis, la repetición, las imágenes. Hay que ir y venir de los poemas originales y ver qué hacen, hacer lo mismo o diferente con los recursos poéticos. Y al mismo tiempo empezar a buscar imágenes: lingüísticas y plásticas. El poema escrito se reconfigura con la imagen plástica y viceversa. ¿El texto multimodal es un audiovisual poético o un poema audiovisual? Los versos propios se siguen mezclando con los ajenos, que ahora son propios y dialogan con las imágenes plásticas alrededor de un tema principal.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 13:45 NO HAY COMENTARIOS

martes 17 de abril

que el poema quede bien

Ahora solo queda corregir. Corrección, corrección, corrección y así hasta que el poema quede bien. «Bien» es una linda piedra de toque para pensar en qué es eso que es lo literario. ¿Cuándo el poema suena bien, se ve bien, se escucha bien? Hay que grabar los versos y sincronizarlos en el Movie Maker con las imágenes, editar el poema. El último paso es subir los audiovisuales poéticos a YouTube, publicarlos, echarlos a rodar, ponerlos a disposición de los cibernautas en un circuito mayor al de la carpeta, la escuela, la comunidad escolar. ¿Quién contemplará estos audiovisuales poéticos en la web? ¿Quién será su público?

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 07:48 NO HAY COMENTARIOS

martes 24 de abril

poética futbolera

<<https://www.youtube.com/watch?v=-LzXb9LsXsI>>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 11:12 NO HAY COMENTARIOS

martes 24 de abril

te quiero

<<https://youtu.be/YxBZsO6m1PU>>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 11:14 NO HAY COMENTARIOS

jueves 3 de mayo

textos escolares que se hacen públicos

Que los textos escolares se vuelvan públicos no es una novedad. Se vuelven públicos cuando pasan de la carpeta al lugar un poco honorífico de la cartelera áulica o escolar. O cuando se pegan en afiches que cuelgan de las paredes de los pasillos institucionales donde sorprenden a distraídos caminantes o se vuelven parte del paisaje. O cuando son compilados en revistas que circulan fotoduplicadas con formatos más o menos similares a un fanzine. Algunos ingresan al formato libro en ediciones pagadas por los mismos autorxs o sus profesorxs. Algunos, menos, han llegado al circuito editorial en general como ejemplos de resultados exitosos de propuestas didácticas de aquellos docentes que han publicado sus reflexiones acerca de la práctica de enseñar literatura en la escuela media.

Pero en la actualidad (sin renegar de carteleras, afiches, libros...), por la presencia de netbooks, tabletas y celulares en el aula o por la acción de docentes que suben a Internet los textos producidos en sus clases, estos textos se hacen presentes en el espacio público de la web.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:12 NO HAY COMENTARIOS

jueves 3 de mayo

¿qué hay en la web?

En los sitios web producto del trabajo con la literatura en la escuela media, podemos encontrar numerosos blogs en los que las entradas funcionan sin

diferencias ostensibles con esos mismos textos escritos en la carpeta escolar. Podemos llamarlos «textos modo carpeta». En general se enmarcan en géneros o ejercicios de escritura que derivan de consignas de escrituras de invención en la tradición iniciada por el grupo Grafein y Gianni Rodari y las propuestas de taller de escritura de Maite Alvarado, Gustavo Bombini y Gloria Pampillo. La presencia de estos textos en el nuevo soporte modifica su circulación ya que no es solamente el/la docente o el grupo de alumnxs quienes tienen acceso a su lectura, ahora se hace pública. Pero el cambio de soporte y de circulación no implica un cambio en la lógica de los textos.

En otros casos, en cambio, los textos digitalizados puestos en la pantalla sufren alguna metamorfosis. Ejemplo: vemos una explicación acerca del haiku como género poético y su captación de un momento en los elementos de la naturaleza; suponemos que se trata de una escritura docente que, además, complementa la explicación con una ilustración en la zona izquierda de la pantalla de una avenida de cerezos florecidos en un rosa delicado. Y los haikus:

- «Remera larga/tiene pantalón corto/es un tontito.»
- «Fuma porrito/tiene muchas rastas/es colorado.»
- «Remera corta/roñosa, escándalo/y tan hermosa.»
- «Café Arlistán/café venezolano/es muy sabroso.»
- «Es mi guitarra/escucha este solo/vuela tu mente.»

La imagen, lejos de ilustrar el «contenido» de los textos, los pone en relación con las explicaciones previas acerca del origen y expectativas del género poético elegido proponiendo un nivel de significación quizás ajeno a los mismos textos con los que ahora entra en diálogo por yuxtaposición en el soporte.

Estos textos están entre el modo carpeta y el modo pantalla. Las ilustraciones que los acompañan invitan a sumar significaciones (a veces incluso divergentes) a los textos originales.

Otras veces es la grafía la que incorpora sentidos. Ejemplo: la madrasa de algún cuento tradicional lleva un diario; o la bruja de alguno de esos cuentos escribe su versión de la historia. Para estos documentos se elige como tipografía unas cursivas elegantes que denotarían que el mismo personaje ha escrito a mano, lo que además demuestra la pertenencia de ese diario a remotos tiempos. Es la digitalización del texto la que permite, gráficamente, señalar la pertenencia del texto a un momento de la tecnología de la escritura previa a la impresión, un tiempo de plumas y tinta puesta a secar. El sentido temporal presente en la elegante cursiva tiene que ser leído al mismo tiempo que se lee el texto lingüístico.

jueves 3 de mayo

de modo pantalla

Sigo dándole vueltas al asunto... ya tendríamos que ir pensando en una literatura producida en la web, con características diferentes a las de la literatura escrita, editada, impresa... Algunas de las producciones escolares no pueden pasar al soporte escrito y es difícil adscribirlas a géneros convencionalizados. En estas producciones no se trabaja con distintos planos sobreimpresos y articulados en el momento de la edición, sino que las significaciones comunes operan a través de los distintos modos ya que en su lógica de producción contemplan lo multimodal. Y entonces el texto requiere ser leído como una totalidad que imbrica distintos niveles y nos pone a pensar en qué leemos como literatura en la web y qué podemos pensar acerca de estos nuevos textos que leemos como literatura en la web. Y cómo los leemos en la escuela.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 22:58 NO HAY COMENTARIOS

martes 8 de mayo

de una linterna

Mañana voy a llevar «El corazón delator» de Edgar Allan Poe. Y «El almohadón de plumas» de Horacio Quiroga, por si queda tiempo. Y una linterna. Imprescindible.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 23:23 NO HAY COMENTARIOS

jueves 12 de mayo

un silencio terrorífico

Oscurecí todo lo que pude el aula a la que los alumnxs fueron entrando con la parsimonia habitual. Quizás un poco más. Cuando parecía que estaban todxs, encendí la linterna y, desde abajo, iluminé mi cara. Los rasgos de dos veces por semana se vuelven extraños –creo, o por lo menos eso pasa en los campamentos–. Da la impresión de que funciona porque de pronto hay silencio donde no suele haberlo. No soy yo, es un médium por el que se expresa «El corazón delator» de Edgar Allan Poe. ¿Da miedo? Hay un silencio terrorífico. Camino entre los bancos. Exagero una voz un poco cavernosa. Hago pausas. Toco el hombro de alguien que salta como si creyera en fantasmas. La puerta que chirría como siempre... pero ahora, como parte de una escenografía del miedo, hace gritar a una chica sensible. Suena el timbre. Todo vuelve a la normalidad.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:12

1 COMENTARIO

El trabajo con los relatos de terror aquí presentado es una versión ampliada y levemente modificada de las experiencias llevadas a cabo por la profesora Noelia Alegre en escuelas de Garín y por Yanel Lázary durante su práctica de residencia (Didáctica especial, Letras, UBA, segundo cuatrimestre de 2015).

martes 15 de mayo

adaptaciones

Probablemente esperen el aula oscura. Pero no se esperan velas y la netbook encendida. Ni tampoco a Alberto Laiseca narrando «La pata de mono» de W. W. Jacobs (<<https://www.youtube.com/watch?v=qqFaJWpmV6I>>), «Sredni Vashtar» de Saki (<<https://www.youtube.com/watch?v=ElIbRD44XrY>>) y «La balsa» de Stephen King (<<https://www.youtube.com/watch?v=QZPX-tqUtZk>>) en el ciclo televisivo *Cuentos de terror*.

Podemos hablar de los cuentos, de sus efectos. Y de los efectos de luz y cámara en la narración de esos cuentos que pueden buscar en Internet si los quisieran leer. Los cuentos, ¿están completos? ¿Laiseca los cuenta como si los leyera palabra a palabra o los adaptó? Podemos pensar en las decisiones del adaptador –Laiseca– en relación con el género. Hipotetizar la razón de sus decisiones.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 22:53 NO HAY COMENTARIOS

sábado 18 de mayo

profe, yo tengo una historia así

Llegué al aula y luego de saludar a lxs chicxs les pregunté si algunx de ellxs tenía alguna historia extraña para contar, algo un poco raro respecto de lo habitual que les hubiera sucedido o que le hubiera sucedido a alguien que conocieran. Increíblemente TODXS se quedaron en silencio hasta que un chico del fondo me preguntó: «Una historia como... ¿qué? No entendí, profe». Volví a preguntarles, intenté reformular la pregunta, lxs invité entonces a contarnos si alguna vez les había sucedido algo muy raro que se colara de pronto en lo cotidiano, y ellxs insistieron «¿por ejemplo... qué?». «Sí, profe, díganos un ejemplo». A mí –les conté– una vez me sucedió algo que hasta el día de hoy recuerdo. Yo estaba en un ascensor con un amigo, ya habíamos indicado el piso al que queríamos ir y las puertas comenzaban a cerrarse. De pronto, aparece una chica corriendo que se quiere subir

al ascensor y la puerta se cierra, la atraviesa y sin embargo ella logra entrar. Era como un fantasma. Fue algo inexplicable, algo que aún hoy no sé cómo entender. Mi amigo y yo nos miramos y no supimos qué decir. ¿Qué piensan ustedes que pasó ahí? ¿Es posible explicar eso?

Me miraban con sorpresa. ¿Alguna vez les pasó algo que los sorprendiera? ¿Algo que no se pueda explicar lógicamente y los haya asustado... o que los haya inquietado, al menos? Se quedaron un rato en silencio, mirándome como si no estuviera en mis cabales. Desde el fondo vino el primer comentario: «Usted flasheó, profe». Le dije que podría ser, que tal vez yo había flasheado, pero mi amigo había visto lo mismo, ¿cómo podía ser eso? No obtuve respuesta, solo me miraban y se reían un poco como si lxs estuviera cargando. Una chica de adelante me dijo por lo bajo: «Profe, yo tengo una historia así». Le pedí que la contara para todos. A partir de ese relato comenzaron a surgir otros que hacían reír y asustar a los compañeros; los había más truculentos e incluso más gore que el inicial del fantasma en el ascensor. Más de 40 minutos estuvimos todxs escuchando y contándonos historias fantásticas.

Tocó el timbre del recreo, algunxs chicxs salieron del aula y otrxs se quedaron ahí conmigo. Me preguntaban si era cierto lo que me había sucedido y querían que volviera a contárselxs. Lo hice y otra vez la ronda de relatos comenzó. En el fondo, dos chicos conversaban, se contaban historias en tono muy bajito.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 10:53 NO HAY COMENTARIOS

martes 22 de mayo

atmósferas inquietantes

Vamos a volver a los textos que estuvimos leyendo, viendo, escuchando, para pensar juntos en lo fantástico y el terror; cómo los textos construyen las atmósferas inquietantes desde marcos realistas, cómo los relatos avanzan haciéndonos dudar de lo que estábamos seguros de conocer.

Pensamos los cuentos con la afirmación de Tzvetan Todorov (1981: 24):

En un mundo que es el nuestro, el que conocemos, sin diablos, sílfides ni vampiros se produce un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de ese mismo mundo familiar. El que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de una ilusión de los sentidos, de un producto de la imaginación [usted flasheó, profe], y las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o bien el acontecimiento se produjo realmente, es parte integrante de la realidad y entonces esta realidad está regida por leyes que desconocemos.

¿Qué pasa en cada cuento, en cada leyenda urbana, en cada anécdota extraña? ¿Cómo irrumpe lo inexplicable? ¿Alguien intenta explicarlo? ¿Quién cuenta lo sucedido? ¿Le sucedió o se lo contaron? ¿Cómo intenta hacernos creer que efectivamente pasó aunque sea difícil de creer? ¿Cómo se va colando en el relato lo siniestro, eso que de pronto vuelve desconocida nuestra realidad habitual y tranquilizadora? Pensaremos en descripción, narración, núcleos narrativos, campos semánticos y las características de un género entre el siglo XIX y el XX, para lanzarnos en la próxima a una producción de terror del siglo XXI para subir a la web: los creepypastas. Lo anunciaré sobre el final con bombos y platillos.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 19:53 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 30 de mayo

recetas para dar miedo

De Wikipedia:

Creepypastas son historias cortas de horror recogidas y compartidas a través de Internet con la intención de asustar o inquietar al lector. El nombre se deriva de la jerga de Internet «copypaste» (copiar y pegar) que se refiere al texto que ha sido copiado y pegado por los usuarios en los foros de discusión en múltiples ocasiones. Son similares a las leyendas urbanas, aunque no siempre son una narración; algunos creepypastas toman forma de imágenes, videos o videojuegos, supuestamente encantados.

Lxs alumnx los conocen y los disfrutan: los pescan en la web y se los reenvían. Experimentadxs consumidorxs del género –que completan con el saber acerca de variopintas leyendas urbanas que ya expusieron en clase–, ¿por qué no podrían producirlos en las horas de Literatura?

Es una pregunta para mí y es una pregunta para lxs alumnx: en Internet las fronteras entre la producción y el consumo se van diluyendo; las personas que se involucran en prácticas participativas responderían a la denominación *prosumer* o prosumidor/a, alguien que, más que consumidor/a o productor/a, es un híbrido de los dos. ¿Seremos, entonces, prosumidorxs de los creepypastas como relatos de terror digital de principios del siglo XXI? ¿Qué tendrán que tener esos relatos para lograr su efecto?

Discutir ese efecto será bien interesante y un desafío: ¿cómo logran «dar miedo», después de haberse rebelado contra el corazón delator, un bicho escondido en un almohadón de plumas o una patita de mono que parecían no asustar a nadie? ¿Qué producirá taquicardia, saltos en la silla, necesidad perentoria de encender la luz?

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 05:53 NO HAY COMENTARIOS

jueves 31 de mayo

texto para la reunión de departamento

Fotos propias, imágenes bajadas de Internet, videos caseros con adolescentes actuando las escenas a veces con breves diálogos, se suceden mientras la voz de un narrador en off cuenta una historia de terror. La voz –que oraliza un texto escrito– sobrepuesta sobre las imágenes remite al formato más tradicional del documental y, al tiempo que se presenta como una historia efectivamente acaecida a quien la cuenta, se introduce en los tópicos del relato fantástico literario y audiovisual a los que, en algunos casos, reinterpreta al introducir como fuente del misterio lo tecnológico. Llamadas desde un celular desconocido que causan la muerte inmediata a quien atiende, fotos digitales con vida propia, cuentas de Facebook que siguen activas después de la muerte de quien las abrió, operan como aquello que no puede ser explicado y es causa primera del terror cuando se devela. Los dos a cinco minutos de duración de los relatos de terror requirieron de un intenso trabajo colaborativo (una modalidad de trabajo que también debe ser aprendida): los textos propios se construyen en la lectura de los clásicos del terror y el saber acerca de leyendas urbanas y creepypastas; hay que inventar una voz para el documental terrorífico y escribir y escribir y escribir. La imagen y el sonido reconfiguran lo escrito y en la lectura (terrorífica) la escritura vuelve a modificarse. La edición es el último paso de una secuencia del trabajo en varios niveles que, juntos y al mismo tiempo, constituyen un texto multimodal que tiene muy claro cuál quiere ser su efecto. Y solo entonces sube a la web.

PALABRAS CLAVE: *texto multimodal* | *reescritura* | *escritura colaborativa* | *secuencia narrativa* | *lo fantástico-lo siniestro* | *narrador* | *focalización*

jueves 31 de mayo

una cadena inesperada

<youtube.com/watch?v=x_Y-muA7A5Y>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 20:56 NO HAY COMENTARIOS

jueves 31 de mayo

creepypasta 1

<youtube.com/watch?v=pLfe-bro2_s>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:01 NO HAY COMENTARIOS

jueves 31 de mayo

sinistra amistad

<youtube.com/watch?v=pnf_zljK2ZA>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:04 NO HAY COMENTARIOS

jueves 31 de mayo

la habitación

<youtube.com/watch?v=OK9Sin3J9Ys>.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:11 NO HAY COMENTARIOS

jueves 31 de mayo

líneas para discutir en la reunión de departamento: inventar los saberes escolares

Estos textos digitales –que ocurren como parte del trabajo de la materia Literatura de la escuela media–, de la mano de la web en tanto soporte de nuevos formatos, discuten los géneros literarios y la tradición escolar en términos de aquello que puede ser pensado como un objeto de enseñanza que se entiende como lo literario en la escuela y fuera de ella.

Independientemente del nivel para el que son propuestos, los objetivos de la escuela secundaria apuntan a leer toda clase de textos literarios, enriquecer las situaciones sociales de lectura, establecer relaciones entre los diferentes lenguajes artísticos. Se espera que de la apropiación de estas prácticas se incorporen no solo los modos más estables de los géneros convencionalizados, sino también las formas menos convencionales de los distintos géneros.

Habría varios conceptos donde hacer foco y revisar: quién es el autor, qué es un autor, a partir de qué produce, qué es producir un texto literario, qué lugar juega la edición, cómo circulan los textos, cómo se reconfiguran los géneros, qué es el público, cómo operan los circuitos de canonización literaria... Si la literatura se postula como una mirada extrañada sobre el lenguaje, estas experimentaciones ahondan ese extrañamiento al poner el lenguaje escrito a jugar con otros lenguajes y con el mismo soporte tecnológico que aparecía naturalizado en la escritura, o sea la impresión y la edición en papel. Escribir es entrar en la materialidad de la palabra y –al mismo tiempo– entrar en otras materialidades: sonido, imagen. Escribir es explorar la herramienta tecnológica, saber acerca de programas, incluso

programar. Y experimentar con la edición de un texto multimodal para ponerlo a circular en un ámbito público.

Esta hipótesis reconfigura las condiciones de producción escolar. Ya no estaríamos pensando en textos en un circuito reducido alumnx/docente o alumnx/docente/comunidad escolar, sino en textos que incorporan, como parte de la tarea, la publicación. Esta incorporación, por un lado, iguala la tarea escolar a la del escritor/a en el universo electrónico como aquel/la que se autopublica y tiene, en consecuencia, que desarrollar las redes para que su obra se vuelva accesible a lxs lectorxs potenciales. Por otro, reconfigura la idea sobre la institución literaria: si una marca diferencial entre lo que leemos socialmente como literario está dada por su ingreso a un circuito en el que puede ser leído, en la escuela se estarían escribiendo textos literarios a secas y no ejercicios de escritura ficcional. Y entonces podríamos pensar otra vez en los circuitos de legitimación de lo literario: cómo funcionan, qué determinan, qué lugar ocupa la escuela en ellos.

Estas experimentaciones, a su vez, dan otro paso sobre el que habría que detenerse. Las producciones se aventuran allí donde todavía los lineamientos curriculares no plantean qué enseñar. Al tiempo que producen, estas prácticas están inventando qué es lo que puede aprenderse en la escuela cuando se trata de literatura. Ya no solo consiste en poner en otros formatos lo que ha sido aprendido o de escribir «a la manera de» o dentro de un formato preestablecido, sino de, experimentando en el soporte y en el formato, ir probando nuevos géneros que necesariamente formulan nuevas preguntas a la institución literaria y a la institución escolar.

Y a cada docente, que va aprendiendo a medida que experimenta, investiga, enseña, guía en un entorno colaborativo. «Somos ahora guías, facilitadores y participantes en una comunidad de aprendizaje que se organiza en torno a prácticas de oralidad, lectura y escritura», dice Cecilia Magadán (2013: 14).

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 23:17 NO HAY COMENTARIOS

domingo 3 de junio

alicia

Un texto largo. Vamos a leer *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll. Vamos a trabajar la escena narrativa, el humor, el absurdo. El viaje y esa niña que aprende cosas que no le sirven para el próximo obstáculo. Leer capítulo a capítulo en clase. Todxs juntxs. Parar para comentar. Probablemente la lectura se cruce con las versiones cinematográficas de *Alicia*. O las versiones reducidas. O... Iremos viendo.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 14:17 NO HAY COMENTARIOS

domingo 10 de junio

12 alicias 12

La propuesta será reescribir la novela capítulo a capítulo en un género digital diferente: doce capítulos, doce géneros.

Una valla adicional: cada capítulo debe incluir una metalepsis, un salto de nivel narrativo que provoque cierta inquietud en la linealidad de la narración.

Imagino: uf.

Imagino: ¡¿qué?!

Para el ¡¿qué?!

El personaje de una historia enmarcada de pronto irrumpe en el marco. O al revés, el narrador del marco o un personaje se encuentran en las peripecias del relato enmarcado. El lector es parte del mundo ficcional. O el autor que se encuentra discutiendo con sus personajes.

Llevo dos citas de Gérard Genette en *Metalepsis. De la figura a la ficción* para seguir pensando:

una

la novela no se priva de hacer entrar de vez en cuando en su diégesis ficcional personajes que toma de la extradiégesis histórica como [...] Richelieu en *Los tres mosqueteros* o Napoleón en *Guerra y paz*. Solo nuestra frecuentación prolongada en el tiempo de la novela que se da en llamar histórica [...] nos [impide] percibir el carácter transgresivo de su presencia «real» en el mundo de ficción (Genette, 2004: 153).

dos (Genette cita a Borges en «Magias parciales del Quijote» en *Otras inquisiciones*)

¿Por qué nos inquieta que el mapa esté incluido en el mapa y las mil y una noches en el libro de *Las mil y una noches*? ¿Por qué nos inquieta que Don Quijote sea lector del *Quijote*, y Hamlet, espectador de *Hamlet*? Creo haber dado con la causa: tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores o espectadores, nosotros, sus lectores o espectadores, podemos ser ficticios. En 1833, Carlyle observó que la historia universal es un infinito libro sagrado que todos los hombres escriben y leen y tratan de entender, y en el que también los escriben (ibíd.: 155).

viernes 15 de junio

metalepsis

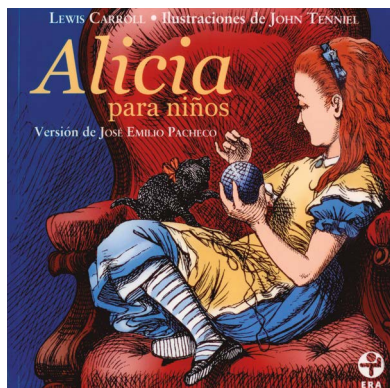
Probablemente empezarán a llegar los ejemplos. Seguramente algo de lxs Simpson. Sí. Y más. Un ejemplo lleva a otro. Analizar el ejemplo (e incluso descartarlo) va afinando la mirada sobre la figura. Qué es y qué no una metalepsis. Qué nos invita a pensar. Las convenciones socioculturales de lo literario. Qué entendemos por ficción. Cómo pasamos de nuestro mundo al universo ficcional. Cómo vamos y volvemos. Por qué lloramos cuando se muere nuestro personaje. De qué nos asustábamos con los mundos del terror.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 15:17 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 27 de junio

alicia para niños

Llevo la *Alicia para niños* de Lewis Carroll en la versión de José Emilio Pacheco para leer dos fragmentos.



PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 06:17 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 27 de junio

fragmento uno

¿No se ve muy estirada Alicia con la cabeza tan erguida y las manos a la espalda, como si le estuviera dando clases al Gato?

Esto me recuerda una clasicita que deseo darte mientras observamos el dibujo de Alicia y el Gato. No te enojés: es una clase muy breve!

¿Ves ese Guante de Zorra que crece junto al árbol? ¿Sabes por qué se llama Guante de Zorra? Acaso pienses que



9. El Gato de Cheshire

Sola, completamente sola. ¡Pobre Alicia! Sin Bebé, sin siquiera un Lechoncito que la acompañara. Ten la seguridad de que se puso muy contenta cuando vio sobre su cabeza al Gato de Cheshire posado en un árbol. Sin duda la sonrisa del Gato es muy bonita, pero mira cuántos dientes tiene. ¿No está Alicia un poco temerosa de él? Pues sí, un poco. De todos modos el Gato no podía evitar tener dientes, ya sabes. Y en caso de que estuviera enojado de algo servía el que sonriera. De modo que Alicia se alegró al mirarlo.

tiene algo que ver con una zorra. Pues no: las zorras no usan guantes.

En realidad esta planta debía llamarse «Guante de Hada». Porque antiguamente se les decía a las hadas *the good folk*, las buenas personas; y como en su pronunciación *folk* se parece a *fox*, la planta cambió su nombre a *Fox-Glove*, guante de zorra.

Hemos terminado la clase. Vamos a esperar un minuto para que se te quite el enojo (Carroll, 2007: 30).

¿Quién cuenta? ¿A quién le cuenta? ¿Qué pasa con Alicia mientras el narrador cuenta? ¿Y con lxs lectorxs? ¿Por qué el narrador se volvió un explicador? ¿A quién le explica? ¿Qué pasa con el texto lingüístico y la ilustración? ¿Y con el tiempo? ¿Cómo contamos ese minuto? ¿Lo contamos?

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 06:30 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 27 de junio

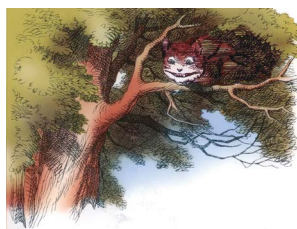
fragmento dos

Alicia se dirigió a visitar a la Liebre de Marzo. Mientras caminaba volvió a encontrar al Gato y le dijo que no le gustaba que apareciera y desapareciera tan rápido.

De modo que esta vez el Gato se desvaneció lentamente. Empezó por la cola y terminó por la sonrisa. ¿No era curiosa una sonrisa sin Gato? ¿Te gustaría ver una?

Si levantas y bajas el borde de esta página rápidamente verás a Alicia observando la sonrisa.

No se ve más asustada que cuando estaba mirando al Gato. ¿O sí? (Carroll, 2007: 29).



Alicia se dirigió a visitar a la Liebre de Marzo. Mientras caminaba volvió a encontrar al Gato y le dijo que no le gustaba que apareciera y desapareciera tan rápido.
De modo que esta vez el Gato se desvaneció lentamente. Empezó por la cola y terminó por la sonrisa. ¿No era curiosa una sonrisa sin Gato?
¿Te gustaría ver una?
Si levantas y bajas el borde de esta página rápidamente verás a Alicia observando la sonrisa.
No se ve más asustada que cuando estaba mirando al Gato.
¿O sí?

Retomamos las preguntas, pero ahora le agregamos, a la ilustración, el objeto libro. Al mover la página... la imagen se anima. ¿A quién invita el narrador a manipular el libro? ¿Dónde está el lector/la lectora... en el país de las maravillas? ¿Dónde está ese país cuando levantamos los bordes de la página?

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 06:38 NO HAY COMENTARIOS

martes 3 de julio

miren

Volvemos a *Alicia*. Revisamos el capítulo XI, la escena del juicio:

El juez, dicho sea de paso, era el Rey. Como se había puesto la corona sobre la peluca (miren ustedes el frontispicio si quieren ver cómo lo hizo) no parecía nada cómodo, y sin duda no estaba elegante (Carroll, 2008: 102).



Otra vez tenemos que manipular el libro, volver del final al principio para buscar la imagen. El mismo narrador nos impide cumplir la orden real: «Comienza por el comienzo –dijo el Rey muy gravemente– y continúa hasta que llegues al final. Entonces, para» (ibíd.: 111).

Tenemos que ir y venir en el libro: eso nos extraña del mundo de la ficción, nos vuelve al nuestro en el que... está este libro. Y el juicio por las tartas y los reyes de corazones. Oh oh.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:30 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 5 de julio

uf

Apuesto a que el iuf! irá desvaneciéndose a medida que cada uno se entusiasme con su capítulo y el proyecto en común.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 20:37 NO HAY COMENTARIOS

jueves 9 de agosto

primeras ideas para los 12 capítulos

Un audiolibro para el capítulo uno. ¿Qué imágenes utilizar? En Internet se encuentran con facilidad los fotogramas de la versión animada por los estudios Disney en 1951. Pero ¿el audiolibro mostrará solo esas imágenes o las mezclará con ilustraciones de versiones posteriores como la de Tim Burton? ¿Incluirá las ilustraciones de John Tenniel de mediados del siglo XIX? ¿Y las del mismo Carroll descartadas en la edición del libro? ¿Incluirá ilustraciones hechas por lxs alumnxs a quienes les encanta dibujar? ¿Quién es Alicia cuando la pensamos en una imagen? ¿Y la metalepsis en el audiolibro? ¿El salto entre niveles narrativos se dará en el texto lingüís-

tico oralizado o en las imágenes? ¿Y si pensáramos en las fotos que Carroll hizo de la Alicia Liddell a quien fuera dedicado el texto? ¿Y si pensáramos en fotos de Alicias que conocemos?

«El charco de lágrimas» será una bitácora... un blog. En primerísima persona Alicia dará cuenta de sus vicisitudes, de los problemas que le han traído agrandarse y achicarse a toda velocidad. La metalepsis aparecerá en una presentación judicial contra el autor que la ha mostrado tan tonta como para escribirle a sus pies.

Son las primeras ideas que se van armando en la discusión grupal. La metalepsis mete la cola: nos lleva tiempo pensar en voz alta cómo podría producirse en el género elegido. Pensamos en el género y en lo narrativo. Y pensamos (con dificultad) en cómo es una escena colaborativa en la que las ideas se van peloteando a medida que aparecen. Van, vienen, no tienen dueño; crecen como quien va tirando de la punta de un ovillo. De a poco. Se anudan, se traban. Arrancamos otra vez, dejamos en remojo. Que no salgan de una vez y para siempre crea cierta desazón. Ya pasará.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 22:22 NO HAY COMENTARIOS

jueves 16 de agosto

más ideas para los 12 capítulos

El capítulo cuatro será un intercambio de Twitter y el cinco, el Facebook de Alicia (Alicia cambiante), que comprometerá a lxs lectorxs cuando tengan que decidir qué lugar del hongo morder. Alicia cambiante armará una especie de encuesta antes de decidirse: sus amigxs en Facebook votarán por un lado (clicando *me gusta*) o se decidirán por el otro con *compartir*. Ahí estará la metalepsis: en su mundo real el/la lector/a decide qué tiene que hacer Alicia en su mundo ficcional.

(Claro que no pudimos no comentar los foros de espectadores que en Internet opinan y deciden sobre cómo continúa la trama narrativa de series que miran apasionadamente.)

«Quién robó las tartas» ocurrirá en Instagram. ¿Cómo se resolverá la escena en fotos? ¿La metalepsis estará ahí o en los breves textos de la red social? Un booktuber pretenderá resumir las aventuras de Alicia en el último capítulo mientras, desde el fuera de cámara, la «verdadera» Alicia lo filma y le señala las inexactitudes en las que incurre (porque ya estaban en la versión de Carroll). ¿Tendría que avisar que spoilea ese último capítulo? ¿Evitar el spoil?

Un videoclip para «Una historia de comité y una larga historia». La transmisión televisiva de los apasionantes momentos de «El campo de cróquet de la Reina». Un blog de viajes para «Una merienda de locos», que se incluye como una opción (no muy bien puntuada) para tomar el té en un país (de las maravillas) situado en Sudamérica-Argentina-Buenos Aires.

«Cerdo y pimienta» se transformará en historieta digital. A «La cuadrilla de la langosta» le toca el teatro de títeres filmado. ¿Y la metalepsis? ¿Se resolverá en el mundo narrado o incluirá a lxs lectorxs/espectadorxs? Queda pendiente para la próxima. Siempre hay que seguir pensando. Uf.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 22:53 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 22 de agosto

que le corten la cabeza

¿Cómo se graban las voces? ¿Con qué filmar? ¿Cuáles son los programas de animación que se pueden usar? ¿Cómo se vuelven menos pesadas las imágenes?

¿Quién va a dibujar?

Y los textos.

Y la metalepsis.

Uf.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 06:22 NO HAY COMENTARIOS

jueves 30 de agosto

divertirse difícil

Aprender haciendo. Todos.

Probar nuevos formatos.

Divertirse difícil: el desafío enoja y alegra cuando sale bien. «Ufa» y «eeeesa» se escuchan en el aula.

El texto explota en nuevos sentidos cuando se transpone en otro género.

Pensamos en literatura y en otros discursos. Y qué de esos otros discursos puede ser leído como literatura.

Diseminación del saber. Dice Martín-Barbero (2003): «La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva». Los saberes diversos se cruzan en el aula para resolver el desafío que plantea la consigna. ¿Cómo hacer para que lxs lectorxs que no conozcan el «original» entiendan la transposición genérica y no se «pierdan»? Revisamos una y otra vez esos saberes disciplinares que se ponen en juego: narrador, focalización, trama narrativa, núcleos narrativos, ficción, autonomía de los mundos de ficción, coherencia, cohesión.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 23:02 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 19 de septiembre

metalepsis en la web

El Facebook de Alicia cambiante

<<https://www.facebook.com/aliciaconfundida>>

y el blog de viajes

<<https://www.travelblog.org/South-America/Argentina/Buenos-Aires/blog-907426.html>>

ya están listos.

Solo hay que entrar y participar.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 19:54 NO HAY COMENTARIOS

lunes 24 de septiembre

por seguir a un conejo blanco

La escena de cierre. Todo el curso en ronda. Y en orden de uno a doce según el capítulo que hayan elegido. Silencio. Redoblantes (con la netbook). *Alicia en el país de las maravillas* va a volver a ser contada. Y entonces es solo contar. Cada grupo presenta su capítulo. Audiolibro, blog, videoclip, intercambios de Twitter, estado de Facebook, tapa de revista digital, blog de viajes, transmisión televisiva de evento deportivo, historieta digital, teatro de títeres filmado, Instagram, presentación de booktuber.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 17:31 NO HAY COMENTARIOS

miércoles 26 de septiembre

clap clap clap clap clap

Aplausos cada vez. Aplauso general.

Todos estamos contentos. Se puede seguir puliendo y corrigiendo. Privilegiamos el recorrido y lo discutido; todo lo que fuimos pensando desde el día uno al día de hoy, con los aplausos.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 21:54 NO HAY COMENTARIOS

martes 2 de octubre

¡si no son otra cosa que un mazo de naipes!

Reformulando a Alicia: ¡Si no son otra cosa que saberes escolares!

¿O son otra cosa?

¿O tenemos que volver a pensar en cuáles son los saberes escolares y el lugar de la escuela respecto del saber?

Y respecto de ese saber que enseñamos como literatura.

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 19:24 NO HAY COMENTARIOS

martes 2 de octubre

¡llego tarde, llego tarde!

Cómo funciona la institución literaria, qué es lo que socialmente leemos como literatura, qué condiciones tienen que cumplir esos textos, qué es ese «bien» que evaluaban lxs alumnxs frente a sus poemas audiovisuales, cómo se reconfigura la pregunta acerca de lo literario en un escenario en el que los textos circulan en soportes diferentes al libro.

Lxs alumnxs y escritorxs estarían formándose, como una situación novedosa, en las mismas situaciones que constituyen los contextos de la cultura escrita y no como espectadorxs de esos contextos. ¿Cómo volvemos esta situación novedosa un saber escolar a discutir y problematizar? ¿Cómo nos ubicamos en la escena? ¿Quiénes somos lxs docentes? ¿Cómo dialogamos en un escenario de saberes legitimados y otros nuevos saberes? ¿Qué pensamos con nuestrxs alumnxs mientras leemos y escribimos en la web?

PUBLICADO POR Y CHAU PINELA 20:54 NO HAY COMENTARIOS

Qué dar para leer

El libro vino de España y llegó a la biblioteca de la escuela en una caja de un plan de lectura de la Ciudad de Buenos Aires. La única marca de ese origen es una especie de *ex libris* en la primera página que dice: «Este libro pertenece a la BIBLIOTECA PERSONAL del alumno de la EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN ESTATAL. No tiene valor comercial».

Y parecía que ningún otro, porque la cuidada edición española con solapas de la colección «Biblioteca Italo Calvino» de la editorial Siruela quedó prolijamente acomodada en los estantes de la biblioteca de la escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires sin que ningún/a alumnx quisiera llevársela, a pesar de la invitación de lxs profesorxs y autoridades que incluso llegaron a fantasear con un club de lectorxs cuando vieron el contenido de las cajas.

Quizás la cara un poco picacona de un Calvino con jopo de los años cincuenta teñido de magenta y azul no fue suficiente para llamar la atención de nadie, quizás las letras demasiado chiquitas de la contratapa no lxs animaron a zambullirse en la «magnífica fábula» que allí se anuncia, quizás la misma palabra «fábula» tuvo la culpa o un título un poco críptico. Como sea, el libro quedó allí junto a veinte volúmenes iguales mientras lxs alumnxs se llevaban otros. Quedó allí hasta que llegó la docente.¹

La docente es de lxs que creen en lxs alumnxs. De lxs que creen que es responsabilidad de la escuela encontrar las preguntas genuinas y movilizadoras porque ante esas preguntas no hay alumnxs que se resistan. Que el reingreso es una nueva invitación que no puede ser igual a aquellas que dejaron a lxs chicxs afuera, sino otra, una de esas que permiten volver después del naufragio y quedarse para aprender y seguir viaje. Por eso la docente se inscribe en la tradición de Alicia, de Gulliver, del Marco Polo de Calvino, del Mansilla que imagina la manera de cambiar de perspectiva sin salir de un mismo lugar cuando se subía

al merlón de la batería, daba la espalda al enemigo, me abría de piernas,
formaba una curva con el cuerpo y mirando al frente por entre aquéllas,

1. La docente es un personaje construido a partir de la expansión de la práctica de residencia de Daniela Sánchez y Pedro Astarloa en pareja pedagógica, IES N°1 «Dra. Alicia Moreau de Justo» de la Ciudad de Buenos Aires, primer cuatrimestre de 2014.

me quedaba un instante contemplando los objetos al revés. Es un efecto curioso para la visual, y un recurso al que te aconsejo recurras cuando te fastidies, o te canses de la igualdad de la vida (Mansilla, 1984: 51).

Es una docente que puede contemplar la eventualidad de que Alicia, Marco Polo, Gulliver se conviertan en Robinson Crusoe, pero que no piensa el naufragio como la clausura de nada sino como una posibilidad de merodear por la playa pensando en cómo volver. Y a veces más. A veces hasta se atreve a pensar el naufragio como la escena ideal, así como la cuenta Christian Ferrer (en Santoro, 2014):

De repente alguna maestra, algún profesor, enseña en esa aula como si estuviera en una isla desierta, como si estuviera con unos pocos náufragos, niños. Y les da lo mejor, lo que él puede dar. Y entonces no hay muros ni hay aulas, ni hay pizarrones, ni hay notas, ni hay títulos.

Como a veces piensa así, esta docente se decide, entonces, a emprender un nuevo viaje. En definitiva, siempre llegará a alguna parte si camina lo suficiente. Al igual que Alicia, eso lo ha aprendido del gatito de Cheshire.

Para eso se autoimpone una consigna: que lxs alumnxs lean un libro en papel, un libro de la generación Gutenberg, un libro con páginas, con paratexto, un libro de los de antes. Nada de fotocopias, nada de bajar de Internet, nada de leer en el celular. La consigna tenía sus justificaciones. No era un capricho que el libro fuera un libro como los de antes; la docente consideró para poner esta restricción que empezar y terminar un libro, que ir de la página uno a la final, decir «léí un libro completo» era una experiencia cultural potente, muy potente, que muchxs de lxs chicxs no habían tenido nunca. Y quería que la tuvieran más allá o más acá de todos los lineamientos curriculares. Leer un libro. La docente sabe y celebra que se pueda leer en otros soportes, pero para esta ocasión imaginaba a un grupo leyendo en clase, yendo y volviendo por las páginas, manipulando un objeto una y otra vez hasta que resultara familiar; imaginaba una escena de lectura un poco arcaica pero no conocida por sus alumnxs: un grupo de lectura, un grupo que va viendo qué tiene de lindo leer porque un/a viajex más avezadx les muestra sus saberes, les muestra cómo se hace, lxs acompaña mientras hacen lo mismo, lxs alienta, lxs sostiene cuando parece que van a abandonar. ¿Y esto no se podría hacer con el celular? La respuesta es sí, pero la docente quiere un libro. Porque sí. Y porque cualquier viajex tiene derecho a meter el talismán en el que más confíe en su mochila de viaje.

La docente considera que el plan es bueno, pero resulta que el único libro repetido veinte veces que hay en la escuela es el que nadie quiso leer, es el libro que dejaron en los estantes, el del Calvino de jopo en la tapa. La docente no sabe si lxs chicxs leyeron los otros libros, los que se llevaron, pero este, seguro que no.

Y al mismo tiempo piensa en que lxs chicxs en la escuela ya han intentado leer libros completos, porque alguna vez se lo deben de haber requerido.

Alguna novela corta, alguna colección de cuentos, alguna obra de teatro. Y la docente no se equivoca. Lxs chicxs han intentado esas lecturas obligadas y han naufragado. Agitan los brazos y gritan un poco cuando la docente los invita a este nuevo viaje: que no, que qué aburrido, que no se puede, que por qué no hacen otra cosa. La docente no cede en su plan. Piensa en que hay muchos modos de viajar y que hacerlo abolladx en un colectivo, con la nariz contra la puerta del subte, o colgadx de los escalones del vagón de un tren, no es la mejor manera de pensar en un viaje pero que quizás se parece mucho a cómo lxs chicxs leyeron o intentaron leer los libros y las lecturas que les impusieron. Que quizás se bajaron antes de llegar a destino y nadie podría culparlx por eso. Así que la docente no cede y vuelve a invitar a iniciar un viaje que –promete– se parecerá más al del velero que al del colectivo lleno, a la bicicleta que al del tren atestado en hora pico. Con reticencias, lxs chicxs hacen un nuevo voto de confianza al mundo que les proponen lxs adultxs y van a la biblioteca a sacar del estante al vizconde que imaginó el joven Calvino de la tapa.

La docente acuerda con De Certeau (1997: 187) en que lxs lectorxs son viajeros que «circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito», pero una cosa es ser esx lector/a nómade y furtivx y otra muy distinta son lxs lectorxs que son lxs profesorxs de Literatura. Lectorxs que dan para leer a otrxs a quienes ponen a circular en las tierras del prójimo, lectorxs a quienes el nomadismo se les complica, lectorxs que muestran sus lecturas en vez de esconderlas, lectorxs que tienen que trazar un mapa para llevar a otrxs viajeros en su viaje.

Y por un momento, la docente se pierde en los mapas posibles. ¿Qué debe enseñar cuando dice que enseña literatura? ¿Qué mapas tiene que usar para dibujar un recorrido posible en este libro que ahora ya tienen sus alumnxs en las manos? ¿Tiene que usar los amplios mapas satelitales como los de los lineamientos curriculares donde hay tanto que el/la más avezadx cartógrafx se pierde? ¿Tiene que usar los apergaminados mapas de la tradición de las lecturas escolares? ¿Tiene que usar los mapas que fue calcando y coloreando en su formación docente en Letras? ¿Le serán de ayuda los mapas desplegados que las editoriales diseñan para acompañar sus manuales? ¿Tendrá alguno de estos mapas la advertencia de zona peligrosa con la que nos asustan los GPS?

Mientras busca su mapa, la docente piensa en que quizás sus chicxs naufragaron antes porque nadie dio con el mapa para ellxs. Y no sabe todavía cuál es ese mapa. Pero está decidida a caminar lo suficiente.

El texto de la biblioteca, ahora en las manos de lxs alumnxs (que lo siguen mirando con alguna desconfianza), no figuraba en los mapas satelitales, ni en los apergaminados de la tradición escolar ni en los disciplinares de la formación especializada, ni tampoco venía dentro de un manual. Estaba destinado a formar parte de la biblioteca personal del/la alumnx, pero lxs alumnxs no lo quisieron para la biblioteca personal. El texto es *El vizconde demediado* de Italo Calvino. ¿Se podrá enseñar literatura con él?

El libro repetido en la biblioteca y que nadie eligió cuenta que el vizconde Medardo de Terralba parte a una guerra contra los turcos. La batalla comienza puntualmente y Medardo recibe un cañonazo en pleno pecho que lo parte por la mitad. Pero la fuerte fibra de los Terralba resiste y las dos mitades de Medardo sobreviven. La derecha volverá primero a Terralba y será malísima, pura maldad. Más tarde volverá la izquierda, bondad en estado puro. Y ambas serán calamitosas para Terralba. Finalmente se baten a duelo por una mujer, se cortan milimétricamente al mismo tiempo, pueden ser cosidas, y así Medardo vuelve a ser un hombre completo: quizás, dice el narrador, «esperábamos que, al estar entero otra vez el vizconde, empezara una época de felicidad maravillosa; pero está claro que no basta un vizconde completo para que se vuelva completo todo el mundo» (Calvino, 2009: 91). La docente anota en su mapa discutir el concepto de ficción, entrar en una Edad Media ficcionalizada y satirizada, ver la relación entre esa idea de Edad Media y el título de la colección original («Nuestros Antepasados») en la que Calvino escribió *El vizconde demediado* junto a *El caballero inexistente* y *El barón rampante*, la presencia del elemento sobrenatural de una vida demediada y la maldad y la bondad destiladas exactamente en cada mitad, la lógica de lo maravilloso en un mundo que se pretende histórico, la voz del niño que se ocupa de contar la historia. Dada la variedad lingüística que tiene la traducción, la docente imagina también que por momentos la lectura será casi una traducción para volver español reconocible el peninsular de la edición de Siruela. En su mapa anota también que sus alumnxs van a escribir: imaginarán la historia de un/a compañerx demediadx y escribirán algún capítulo en el español que hablamos en Buenos Aires.

Con mapa y todo, la docente viajera tiene un poco de miedo. Los mapas no son el camino. En el camino puede haber, por detallado que haya sido el trazado del mapa, desvíos repentinos y obligatorios, piquetes, cortes, desastres naturales; puede haber también ganas de detenerse a mirar para atrás o para el otro lado y más cuando no es una la que viaja sino unxs cuantxs no del todo decididxs a viajar. Ficción es lo que la docente sabe en el mapa, pero ¿qué será en la clase? Porque estxs chicxs saben desde siempre que en lxs Simpson encontrarán explicaciones para todo lo que está en el mundo. O incluso más: que lo que empieza a pasar en el mundo ya pasó en lxs Simpson. ¿Qué será ficción con unxs chicxs que compran en la librería una guía de supervivencia contra zombies escrita al modo de la autoayuda y con ella y todo lo que saben sobre muertxs vivientes discuten y evalúan sus posibilidades de sobrevivir a una infección mundial? ¿Aceptarán estxs mismxs lectorxs la presencia de dos mitades que hacen el mal y el bien y se enamoran de la misma mujer?

La docente también anota en su mapa que el español peninsular de la traducción de Calvino tendrá que ser reformulado de alguna manera; quizás se anime a cambiar el texto y lo lea como si estuviera traducido al español del Río de la Plata, o quizás proponga usar el diccionario en papel o el digital, pero teme que, ya en el camino, la lectura se detenga demasiado frente a tantos *coger*, *inocultables* e *inevitables* causantes de repetidas risas.

Después de mucho cavilar, de corregir el mapa, de pensar en senderos alternativos, al viajero o la viajera no le queda otra opción que empezar el viaje con los nervios de último momento. Siempre se teme olvidar algo irremplazable, inconseguible, pero no. La lectura en común empieza. Un poco ríspida al principio, a medida que avanza se hace cómoda. Lxs alumnxs, reticentes a cambiar los bancos de lugar, ordenan una ronda desprolija cuando se hace la hora de Lengua y Literatura. Entrar en la lógica de Terralba no es sencillo: lxs nuevxs viajersx ponen en duda la posibilidad de que tal cosa exista y hay que renovar los contratos del viaje, aprender a esperar, seguir entrando para empezar a aceptar lo que no puede ser pero sin embargo es en el texto. No hay lo que se espera pero empieza a develarse un mundo con sus lógicas y una vez que el paisaje atrapa a lxs viajersx parece no haber vuelta atrás. Se forman bandos que defienden o atacan a los personajes, que se comprometen con unxs o con otrxs, que lxs defienden frente al enojo de lxs compañersx. Traer las condiciones de la ficción leída a la escritura refuerza las lógicas de la ficción inventada por Calvino: los hechos de la historia dialogan con los que lxs chicxs inventan para el personaje que la profesora les propone crear. ¿Qué pasaría si un día como todos apareciera en el aula un o una compañerx demediadx? Y entonces se ponen en juego saberes diversos que justifican las acciones de compañersx partidxs en dos mitades contradictorias. La sutileza de estos personajes vuelve más sutil la lectura de la novela que ahora es «traducida» al español de Buenos Aires y al discutido «neutro» de los doblajes, ejercicios escolares que hacen estallar en el aula las discusiones por la norma y las variantes, que muestran las legitimidades y sus luchas, que hacen pensar en todo lo que tiene de ideológico el uso de una lengua. Y todo ocurre porque lxs viajersx solo leen, solo escriben, pero lo hacen en un mapa que imaginó el leer y el escribir como modos viables de entrar al mundo narrado, que no le tuvo miedo a contar el argumento, a describir a los personajes y sentirlos como personas al tiempo que se van construyendo saberes específicos que permiten ir descubriendo las bambalinas que hacen que funcionen como funcionan los mundos de ficción.

Y el libro se termina. Y lxs chicxs quieren seguir leyendo. Y quien da para leer piensa en nuevos libros y nuevos mapas, ahora temerosx de que no funcionen como los anteriores... algo que suele pasar ante cada nuevo viaje.

Y mientras tanto, del anterior, del recién ocurrido, quedan las fotos que la docente hizo durante su estadía en Terralba, los días y las noches de un mes de viaje y todo lo que se aprende viajando cuando el/la viajex está dispuestx a extrañar la mirada y ver como si nunca hubiera visto. Y la viajera piensa en que quizás ella era el vizconde, demediada entre lo que se debe dar para leer y lo que a ella le gusta, entre un canon académico y sus lecturas juveniles, entre lo que leyó porque quería ser profesora de Literatura y lo que lee por su cuenta, entre lo que habría que leer y lo que está disponible en una biblioteca. Y en que quizás no sean tales las dicotomías y que ocupar el lugar del/de la que da para leer sea más parecido a estar en un cruce de caminos que se abren como una estrella en varias direcciones, que los mapas se hacen con quienes viajan, que también van armando sus propios mapas y proponen por dónde ir. Que

quizás no importe siquiera dónde, que quizás es solo ir aprendiendo algo en cada lugar y sobre todo tener siempre ganas de armar una y otra vez la mochila para volver a partir. Porque la docente, a diferencia del niño narrador de *El vizconde...*, no espera la felicidad maravillosa ni que el mundo se vuelva completo: ha aprendido con los viajes en el mundo y la lectura que su búsqueda y los imprevisibles de una práctica cotidiana son los que la sostienen y animan a seguir en el cruce de los caminos.

Y es en el cruce de caminos donde va terminando este libro que empezó con «qué les doy». Libros en papel, libros digitales, libros de la biblioteca, de la librería, en el celular. Los libros que estamos leyendo, las novedades de la producción editorial, viejos libros que hacen a nuestro patrimonio. Libros para jóvenes, fanzines, historietas. Películas, series, teatro. Los libros que leímos de chicxs y nos siguen emocionando, los libros que nos dijeron por primera vez acá hay algo que no sabía qué era. ¿Qué libro no puede ser –con un/a mediador/a cartógrafox que haga significativo, placentero y recordable el viaje, que invente con sus alumnxs los mapas a seguir y cambiar– ese que haga que las clases de Literatura en la escuela secundaria obligatoria sean el lugar para pensar que la aventura vale la pena?

Bibliografía

Alvarado, Maite

1994 *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.

2015 *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*, Buenos Aires, El hacedor.

Amar Sánchez, Ana María

1992 *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Auster, Paul

2013 *La noche del oráculo*, Buenos Aires, Booket.

Barthes, Roland

1987 «Escribir la lectura» y «Sobre la lectura», en *íd.*, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Buenos Aires, Paidós, pp. 35-38 y 39-50.

Benjamin, Walter

1992 «Desembalo mi biblioteca. Un discurso sobre el arte de coleccionar», en *íd.*, *Cuadros de un pensamiento*, Buenos Aires, Imago Mundi, pp. 13-20.

Bombini, Gustavo

1995 «Pero... ¿quién es el profesor?», en *íd.*, *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 107-111.

2001 «La literatura en la escuela», en Alvarado, Maite (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

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

2015 «Sutil e incisiva es una aguja», «Epílogo» en, Alvarado, Maite, *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*, Buenos Aires, El hacedor, pp. 71-73.

Bourdieu, Pierre

1990 «La juventud no es más que una palabra», en *íd.*, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, pp. 163-173.

1998 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

Calvino, Italo

1980 *Si una noche de invierno un viajero*, Barcelona, Bruguera.

1983 *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*, Barcelona, Bruguera.

2009 *El vizconde demediado*, Madrid, Siruela.

Carroll, Lewis

2007 *Alicia para niños. Versión de José Emilio Pacheco*, México, Era.

2008 *Los libros de Alicia. La caza del snark. Cartas. Fotografías*, Buenos Aires, De la Flor.

Chartier, Roger

1997 «Del libro a la lectura. Lectores “populares” en el Renacimiento», en *Bulletin Hispanique*, vol. 99, n° 1, 1997, pp. 309-324. Disponible en: <http://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1997_num_99_1_4941>.

Chesney-Lawrence, Luis

2000 «El Teatro Abierto argentino: un caso de teatro popular de resistencia cultural», en *Fragmentos*, n° 18, Florianópolis, pp. 89-98.

Cortázar, Julio

1969 «Historia», en *íd.*, *Historias de cronopios y de famas*, Buenos Aires, Minotauro, p. 132.

1992 «Casa tomada» y «Carta a una señorita en París», en *íd.*, *Bestiario*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 9-18 y 19-34.

2001 «Cortísimometraje» y «La inmiscusión terrupta», en *íd.*, *Último round*, tomo 2, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 56-57 y pp. 110-111.

Cross, Esther

2014 «Una mano que da vuelta la hoja», en *Página/12*, 12 de febrero. Disponible en: <www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/subnotas/31319-7813-2014-02-12.html>.

De Certeau, Michel

1997 «Leer: una cacería furtiva», en *íd.*, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 177-189

Eco, Umberto

- 1986 *Apostillas a El nombre de la rosa*, Buenos Aires, Lumen-De la Flor.
1993 *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

Egaña Etxeberria, Ebon

- 2010 «Lacrítica en crisis. Crisis de la crítica como crisis de legitimidad», en sitio web de la Federación Española de Sociología. Disponible en: <<https://www.fes-sociologia.com/files/congress/11/papers/988.pdf>>.

Forn, Juan

- 2016 «Descansa en paz, Holly G», en *Página/12*, 5 de febrero. Disponible en: <<http://m.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-291838-2016-02-05.html>>.

Gelós, Natalia

- 2016 «Nuestra cultura es muy conservadora. Repite siempre lo mismo», entrevista a Josefina Ludmer, en suplemento «Ideas», *La Nación*, 31 de enero. Disponible en: <<https://www.lanacion.com.ar/1866158-biografiajosefina-ludmer-nuestra-cultura-es-muy-conservadora-repite-siempre-lo-mismojl>>.

Genette, Gérard

- 2004 *Metalepsis. De la figura a la ficción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hammett, Dashiell

- 1960 *El halcón maltés*, Buenos Aires, Fabril Editora.

Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo

- 2001 *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Nueva York, Oxford University Press.

Ludmer, Josefina

- 2010 «¿Qué es un clásico?», en *Blog de Josefina Ludmer*, 25 de octubre. Disponible en: <<https://josefinaludmer.wordpress.com/2010/10/25/que-es-un-clasico/>>.

Magadán, Cecilia

- 2013 *Integración de la Tecnología Educativa en el aula. Enseñar lengua y literatura con las TIC*, Buenos Aires, Cengage Learning Argentina.

Mansilla, Lucio V.

- 1984 *Una excursión a los indios ranqueles*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Martín-Barbero, Jesús

- 2003 «Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades», en

Revista Iberoamericana de Educación, n° 32, Madrid, OEI, mayo-agosto. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>>.

Meret, Diego

2009 *En la pausa*, Buenos Aires, Mansalva.

Mignolo, Walter

1988 «Los cánones y más allá de las fronteras culturales», en Sullá, Enric (comp.), *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, pp. 237-261.

Página/12

2010 «Las bibliotecas básicas», en suplemento «Radar» de *Página/12*, Buenos Aires, 18 de julio. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/subnotas/6329-1158-2010-07-23.html>>.

Peroni, Michel

2003 «Introducción», en *id.*, *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-40.

Petruzzi, Herminia (sel.)

1985 *Veinte jóvenes cuentistas argentinos*, Buenos Aires, Colihue.

Piacenza, Paola

2002 «Enseñanza de la literatura y canon escolar», en Colomer, Teresa *et al.*, *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 45-60.

Piccolo, Francesco

2008 *Escribir es un tic. Los métodos y manías de los escritores*, Barcelona, Ariel.

Piglia, Ricardo

2005 *El último lector*, Buenos Aires, Anagrama.

2010 «Leemos a la misma velocidad que en los tiempos de Aristóteles», en suplemento «Radar» de *Página/12*, Buenos Aires, 18 de julio. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/subnotas/6329-1155-2010-07-25.html>>.

Privat, Jean-Marie

2001 «Sociológicas de la didáctica de la lectura», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, n° 1, Buenos Aires, El hacedor, pp. 47-63.

Rockwell, Elsie

1992 «Los usos magisteriales de la letra escrita», en *Revista Nueva Antropología*, julio, año XII, n° 42, México, pp. 43-55. Disponible en: <<https://>

revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/14646/13060>.

Santoro, Sonia

- 2014 «La maquinaria social está construida en torno de ambiciones al eros universal, que es el dinero», entrevista a Christian Ferrer, en *Página/12*, 21 de julio. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-251203-2014-07-21.html>>.

Sasturain, Juan

- 2015 «El bosque persuasivo», en *Página/12*, 29 de junio. Disponible en: <www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-275935-2015-06-29.html>.

Todorov, Tzvetan

- 1981 *Introducción a la literatura fantástica*, México, Premia Editora.

Tosi, Carolina

- 2012 «El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960/2005)», en Cucuzza, Héctor y Spregelburg, Roberta (comps.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 507-546.

Verón, Eliseo

- 1999 *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa.

Viola, Liliana

- 2012 «Secta sentido», entrevista a Celso Lunghi, en suplemento «Radar» de *Página/12*, 16 de diciembre. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-8454-2012-12-16.html>>.

Walsh, Rodolfo

- 1986 *Operación Masacre*, Buenos Aires, De la Flor.

Listado de imágenes

- p. 24. Mapa 1: Swift, Jonathan, *Los viajes de Gulliver*, Madrid, Cátedra, 2000.
- p. 25. Mapa 2: Bodoc, Liliana, *Los días del venado*, Buenos Aires, Norma, 2009.
- p. 25. Mapa 3: Tolkien, John Ronald Reuen, *El hobbit*, Buenos Aires, Planeta, 2005.
- p. 89. Imagen 1: tapa de Carroll, Lewis, *Alicia para niños. Versión de José Emilio Pacheco*, con ilustraciones de John Tenniel, diseñadas y coloreadas por Juan Carlos Oliver, México, Ediciones Era, 2007.
- p. 89. Imagen 2: Carroll, Lewis, *Alicia para niños. Versión de José Emilio Pacheco*, con ilustraciones de John Tenniel, diseñadas y coloreadas por Juan Carlos Oliver, México, Ediciones Era, 2007, p. 28.
- p. 90. Imagen 3: Carroll, Lewis, *Alicia para niños. Versión de José Emilio Pacheco*, con ilustraciones de John Tenniel, diseñadas y coloreadas por Juan Carlos Oliver, México, Ediciones Era, 2007, p. 30.
- p. 91. Imagen 4: Carroll, Lewis, *Los libros de Alicia*, Buenos Aires, De la Flor, 2008, p. 30.

En este libro, Paula Labeur intenta responder a la cuestión sobre qué dar a leer en las aulas con otra pregunta de mucha mayor relevancia. ¿Es posible lograr que quienes van a la escuela se adueñen de los textos que verán en las horas de Lengua y Literatura? Propuestas como aplicarles bases de hip-hop a los versos de Neruda, armar cánones de lectura que presten atención a los gramos que pesa un libro o reescribir un capítulo de *Alicia en el país de las maravillas* utilizando una red social apuestan a que los saberes legitimados por la escuela incorporen otros conocimientos que alumnos y alumnas ya traen consigo al entrar a una clase. No obstante, el desafío de *Dar para leer* va mucho más allá de la compilación de experiencias de trabajo escolar. A lo largo de las cinco secciones que componen el libro, la voz de la autora se entrecruza con la de teóricos, colegas y estudiantes para reflexionar sobre la naturaleza de los géneros literarios, los cambios que traen los nuevos formatos de publicación en redes y la pertinencia de categorías como «literatura juvenil» o «escolar». Formar lectores, se desprende de estas páginas, no es imponer formas de leer sino habilitar nuevos modos de apropiación cultural.

ISBN 978-987-3805-41-7

