

NANO-INTERVENCIONES CON LA LITERATURA Y OTRAS FORMAS DEL ARTE

ANALÍA GERBAUDO
IVANA TOSTI
EDITORAS

Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte

Analía Gerbaudo
Ivana Tosti
(editoras)

Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte / Analía Gerbaudo ...
[et al.]; editado por Analía Gerbaudo; Ivana Tosti.

- 1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades
y Ciencias, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-129-9

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Extensión Cultural. I. Gerbaudo, Analía II. Gerbaudo,
Analía, ed. III. Tosti, Ivana, ed.

CDD 306

© Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias

<http://www.unl.edu.ar>

Publicación de acceso abierto

© Gerbaudo, Baralle, Dolzani, Frank, García, Hirschfeld, Jones, Maidana,
Barberis, Charra, Cumin, Palazzo, Bórtoli, Coniglio, Beier, Vázquez,
Cañón, Hermida, Delfino, Parchuc, García, López Casanova, Negrín,
Nívoli, Pacella, Rodríguez Montiel, Szurmuk, Yódice, 2017.

 Centro de Investigaciones
CEDINTEL Teórico Literarias

Dirección: *Germán Prósperi*

Codirección: Isabel Molinas

Coordinación de publicaciones: *Ivana Tosti*

Autoridades

Rector

Miguel Irigoyen

Decano Facultad Humanidades y Ciencias

Claudio Lizárraga

*A los que sueñan
y no claudican
ni se resignan
(a pesar de todo).*

Sumario

«Más allá de» la anécdota. Algo más sobre una fantasía **(7–16)**

Analía Gerbaudo

Una biblioteca comunitaria por-venir **(17–48)**

Gabriela Baralle, Sofía Dolzani, Milena Frank, Mariángeles García, Hernán Hirschfeld, Kevin Jones y Lautaro Maidana

Lectobus. Lectura en Movimiento. Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras **(49–66)**

Alicia Barberis, Emilia Charra, Larisa Cumín y Sandra Palazzo

«Tras la huella de la mandrágora»: una propuesta de intervención con la literatura en barrios de la ciudad de Santa Fe **(67–75)**

Pamela Bórtoli y Daniela Coniglio

Una Torta Bomba para pensar el peronismo **(76–85)**

Leandro Beier y María Celia Vázquez

Jitanjáfora. Crear redes a través del lenguaje y la literatura **(86–108)**

Mila Alicia Cañón y Carola Hermida

Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro **(109–142)**

Silvia Delfino y Juan Pablo Parchuc

Entre escarabajos y lectores. La experiencia de los talleres literarios del *Grupo Creativo Mandrágora* en el Hospital de Niños (2002–2004) **(143–151)**

Laura Rafaela García

Talleristas que escriben para volver **(152–163)**

Kevin Jones

Promoción de la lectura literaria desde y en la universidad **(164–174)**

Martina López Casanova

Las hogueras de Eufemia: investigación, docencia y extensión en torno a la narración oral de textos literarios **(175–184)**

Marta Negrin

Biblioteca Abierta «La Cita Rosa». Elaboraciones del trabajo de la memoria: entre las islas de la infancia y las geografías del padre **(185–202)**

Soledad Nívoli

La Sofía cartonera. Una experiencia de edición y extensión en la universidad pública **(203–217)**

Cecilia Pacella

El proyecto *MicheColoquio*: un caso de enseñanza interdisciplinaria **(218–233)**

Emiliano Rodríguez Montiel

Pequeños Lectores/Pequeñas Lectoras **(234–238)**

Mónica Szurmuk

Cinema LaCalor, una experiencia de pequeñas intervenciones desde el cine **(239–246)**

Paula Yódice



«Más allá de» la anécdota. Algo más sobre una fantasía

ANALÍA GERBAUDO

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

¿Qué hacía en medio de un baldío una flor/ que imitaba a una estrella? Yo creo que era tan hermosa/ porque no servía para nada.

CLAUDIA MASIN, «Abeja», *La cura*

¿Alguien hubiera imaginado que una biblioteca comunitaria armada desde una asociación civil de Paraná use entre los fundamentos que orientan su andar la sutil distinción entre «futuro» y «por-venir» de Jacques Derrida?¹ (otra que el *Grupo de investigaciones sobre la enseñanza filosófica* —GREPH— con el que Derrida se compromete durante toda su vida: el colectivo de *Barriletes* realiza una necesaria tarea de crítica política a las lógicas institucionales burocratizadas de la investigación, la enseñanza y la extensión que se habilita, justamente, por y desde una práctica no burocratizada de la investigación, la enseñanza y la extensión sostenidas por su densidad teórica, además de su constancia, ajena a todo cálculo de interés proselitista o de mercado). ¿Cómo no leer en el trabajo sostenido que el Grupo Creativo Mandrágora realiza en Tucumán desde 1995 un (in)formado activismo que lucha contra una de las marcas persistentes de la posdictadura: la marginación económica unida al empobrecimiento simbólico y cultural? ¿Por qué replicar esa apuesta de «dar de comer, dar de leer» que desmonta todas las formas del asistencialismo desde la Universidad Nacional del Litoral?: ¿por qué querer compartir no sólo comida sino la más saludable y también la más rica?; ¿por qué querer llevar no sólo lápices y cuadernos sino los más lindos, los «Faber»?; ¿por qué rechazar la lógica de la ca-

¹ «Por venir» en Derrida no es equivalente a «futuro». Se podría arriesgar que la idea de «democracia por venir» es a los sistemas democráticos lo que la «justicia» es al «derecho» (Derrida 1994): una meta que permite no descansar en la «buena conciencia del deber cumplido» para atender a lo que falta así como a las cristalizaciones que inmovilizan, que impiden parpadear (cf. Derrida 1983). Cuestiones que Derrida lee a partir de situaciones concretas: el avance de la derecha de Jean-Marie Le Pen en Francia, los procesos electorales chileno y argelino, las injerencias de Estados Unidos en la política internacional, etc. (2002, 2003a). Cuando su escritura hace temblar los conceptos de «democracia», «razón» y «mundo», lo que interroga va mucho más allá del lenguaje o de un hacer disciplinar o de un conjunto mayor como las «humanidades»: es a otro pensamiento de lo posible (de la vida posible), a lo que exhorta. Un pensamiento que hace lugar a lo aún no imaginado, a lo no previsible, a lo fuera de cálculo, al acontecimiento (con las derivas políticas y éticas que estos planteos suponen).



ridad, del dar lo que sobra o lo que ya no gusta o no sirve? ¿Se repara en que las aparentemente simples prácticas alrededor del proyecto «Del aula a la cocina» imaginadas desde el Museo del Puerto de Ingeniero White («El Museo invita docentes a preparar una torta como recurso didáctico para pensar la historia del puerto, la ciudad y el país», reza la consigna repartida en la servilleta de papel entregada en cada ocasión a cada asistente) tienen horas de estudio y de discusión, de planificación y de fundamentación previas (además de un conocimiento exhaustivo del tema que se va a trasponer: condición excluyente para hablar de modo simple de algo complejo)? ¿Se repara en que el lenguaje despojado que impulsa la transferencia en servicio de pediatras que promueven el contacto con el objeto-libro en consultas en un hospital del conurbano bonaerense a las que son llevados niños que cuentan entre 6 meses a tres años es lo que viene después de una formación sostenida y exigente que permite elegir cuándo no conviene apelar ni a los metalenguajes ni a los artificios teóricos para generar la interacción que se desea? ¿Se descubre la cuidada articulación entre categorías de la teoría literaria y la didáctica de la literatura puesta en juego en un taller de escritura llevado adelante entre la Universidad Nacional del Sur y escuelas secundarias de Bahía Blanca (una práctica que, por otro lado, se desentiende de las alzas y bajas en la bolsa de valores literarios)? ¿Por qué sostener desde Mar del Plata y durante diecisiete años una asociación civil que trama una red entre personas y/o colectivos de diferentes lugares que también apuestan a la expansión de las prácticas reflexivas de lectura y escritura alrededor de la literatura? ¿Qué desacralizaciones de nuestros símbolos de «distinción» (cultural) propicia *la Sofía Cartonera* desde la Universidad Nacional de Córdoba? ¿Qué tipo de comunidad imaginada se promueve desde la Cita Rosa, esa singular «biblioteca abierta» de la ciudad de Rosario? ¿Por qué trasladar a la escuela secundaria de una ciudad de provincia los protocolos de gestión de un particular «coloquio» anual de discusión de resultados parciales de investigaciones enmarcadas en tesis o proyectos de la universidad pública y del CONICET?: o dicho de otro modo, ¿qué formas de burocratización de la conversación institucionalizada se intenta destartalar mediante esta traducción de órdenes y niveles? ¿Por qué obsesionarse con que no sólo los niños y las niñas, en principio de toda todita la ciudad de Santa Fe, vean cine de animación?; ¿y por qué intentar diseminar la experiencia osando organizar, sin respaldos económicos ni patrocinios constantes de ningún tipo, festivales que expandan este tipo de intervención al país? ¿Con qué fundamentos y mediante qué instrumentos contribuir a desnaturalizar rutinas académicas para potenciar «mundos de transformación colectiva» en instituciones carcelarias a través de espacios imaginados, central aunque no únicamente, desde cátedras de teoría y crítica literarias



de la Universidad de Buenos Aires? ¿Cómo se «repiensa» el «área de “extensión”» desde un programa de la Universidad Nacional de General Sarmiento que articula investigación y docencia universitarias sobre la literatura con «servicios a la comunidad» desde el supuesto de que la «comunidad» no es algo «externo» sino que «habita la universidad»? ¿Qué fantasías animan a quienes sueñan con tener un ómnibus lleno de libros que permita ampliar los territorios hacia y por los cuales esos bienes culturales viajan?

Estas son sólo algunas de las múltiples preguntas que esta colección de trabajos plantea mientras se desembalan diferentes bibliotecas, conceptos polémicos, contextualizaciones de las muy disímiles circunstancias históricas, tanto en el plano nacional como regional que llevaron a la emergencia de cada proyecto (planos que, en casi todos los casos, dejan resquicios para que se cuelen las razones auto-bio-gráficas que se enredan con cada práctica). Más allá de las discordancias (cuya existencia celebramos ya que dan cuenta de las muy creativas y variadas maneras de resolver problemas de gestión ligados al deseo de expandir el contacto con la literatura y otras formas del arte), lo que reúne a estas experiencias son apuestas similares: acciones de amparo de otros, de pugna por ampliar sus derechos, de esfuerzo por expandir las fronteras de sus mundos simbólicos. Todas atravesadas por la misma obsesión: la congruencia teórica y, por lo tanto, ética y política de los fundamentos que las sostienen y las animan. Reunimos estos relatos porque problematizan, desde distintas acciones en territorio, el tipo de formación que necesitamos para encarar actividades como las que aquí se presentan. Hago foco, se advertirá, en un solo aspecto de los relatos sobre el que ahora me concentro: el que permite entrever la biblioteca literaria y teórica multidisciplinar que está en la base de cada una de las decisiones de intervención (machacona insistencia que no abandono ya que temo su descuido por cansancio, inercia o simplemente, por adopción ligera de alguna tendencia a la moda, siempre siguiendo el ritmo de alguna metrópoli no precisamente latinoamericana). Dejo al lector la reconstrucción de las muy diferentes posiciones sobre la extensión: cada relato vuelve, como en bucle extraño, sobre sí y luego sobre el conjunto al problematizar el modo en que se recorta esta práctica, ya se realice desde la universidad o desde organizaciones civiles, aunque con la base de un capital cultural construido centralmente en la universidad pública.

En un contexto mundial de retracción de las humanidades y de las ciencias sociales (no es el resto de una mala pesadilla: en 2015 las universidades japonesas podían optar por dejar de enseñarlas debido a su baja utilidad pragmática en términos de mercado) y en un contexto local permeado por la acrítica adopción de los relatos que abonan el «fin de» la teoría, estos que aquí recogemos suponen una



irrupción contrahegemónica. Invito a descubrir, en cada caso, cómo se tejen los lazos entre decisiones a llevar a cabo en el terreno y lecturas: se advertirán situaciones que han podido ser resueltas con la complejidad que estas exigían porque se contaba con la formación necesaria que permitía, o saber qué hacer o qué libros leer para fortalecer la perspectiva a tomar.

En *La larga Revolución* Raymond Williams que apostó durante toda su vida a la educación y a la escritura de libros a medio camino entre la teoría y la divulgación, afirma: «hay claras y notorias conexiones entre la calidad de una cultura y la calidad de su sistema educativo» (127). Fiel a su teoría, lejos de una concepción estancada e inmóvil, cuestiona el hábito enquistado en Inglaterra (desgraciadamente trasladado a Argentina) de ligar calidad de la educación con distribución horaria, como si el único o el principal problema que se planteara fuese la «cantidad de tiempo» que los estudiantes están en una escuela. Si se mira el programa de contenidos básicos y mínimos que Williams imagina para Inglaterra en 1961, se entenderá por qué creo que vale la pena citarlo, aunque la referencia sea extensa, en la introducción a este libro:

- a) Una práctica extensa en los lenguajes fundamentales del inglés y la matemática.
 - b) Conocimiento general de nosotros mismos y nuestro medio, enseñado en el nivel secundario no como disciplinas académicas separadas sino como conocimiento general extraído de las disciplinas que se aclaran en el nivel superior, esto es:
 - i) biología, psicología;
 - ii) historia social, derecho e instituciones políticas, sociología, economía descriptiva, geografía, incluyendo la industria y el comercio reales;
 - iii) física y química.
 - c) Historia y crítica de la literatura, las artes visuales, la música, la actuación dramática, el paisaje y la arquitectura.
 - d) Amplia práctica de procedimientos democráticos, incluyendo reuniones, negociaciones y la selección y conducción de líderes en organizaciones democráticas. Amplia práctica en el uso de bibliotecas, diarios y revistas, programas radiales y televisivos y otras fuentes de información, opinión e influencia.
 - e) Introducción a por lo menos otra cultura, incluyendo su lengua, su historia, su geografía, sus instituciones y artes, presentadas en parte mediante visitas e intercambios.
- (152)

Williams apuesta a la historia como instrumento crítico para analizar el presente y para proyectar el futuro, cooperando a ejecutar o a cuestionar las decisiones en



el plano educativo: «Y como nosotros mismos no estamos al final de la historia, sino en un punto de ese complejo desarrollo, la explicación histórica conducirá necesariamente a un análisis de nuestros valores y métodos educacionales» (129). Exhortación que cabe traer para revisar este constante recomenzar desde un mentiroso punto cero al que pretenden llevarnos, cada vez, las embestidas encarnadas por nuestros gobiernos que siguen sin resolver el problema de haber convertido la mayor parte de las escuelas públicas en guarderías para niños y adolescentes cuando no, en urgentes comedores.

Me gusta citar a Diana Bellessi cuando escribe: «La migración central que marca mi vida fue desplazarme de una clase humilde campesina a la ciudad letrada» (58). Y luego enfatiza: «atada a ese origen con la responsabilidad que implican los privilegios de haber ampliado sus límites» (58). Se verá, es un gusto de la cita distante del capricho o del egotismo. Es un gusto de la cita por lo que la cita revela sobre lo que habilita toda situación prolífica de enseñanza, dentro o fuera de las instituciones educativas.

En la misma clave de responsabilidad y de deuda por la educación recibida que permite alterar un destino de clase podrían leerse varios libros, y en especial, sus dedicatorias: «A los trabajadores rurales que fueron mis abuelos», escribe Williams en *El campo y la ciudad*. Poco podrá agregarse al profundo ensayo que Beatriz Sarlo dedica a este texto y a esta dedicatoria: «esta inscripción biográfica invita a detenerse» (11), advierte. Y agrega: «Williams revisitó frecuentemente sus orígenes, no sólo en sus libros de ficción (desconocidos en castellano) sino en lo que podríamos llamar “la novela familiar” de su actividad como crítico e historiador» (11). Sarlo repone pasajes en los que Williams describe la aldea agrícola «de estructura rural típicamente galesa» de la que proviene, el trabajo de su padre como peón de granja primero, como changarín ferroviario hasta su entrada en el ejército durante la Primera Guerra Mundial, como señalero luego. Sarlo sabe leer, junto a Terry Eagleton, que *El campo y la ciudad* es «“una obra que a Williams le costó mucho terminar porque sus temas lo tocaban hasta la médula”» (12). Es decir, sabe reconocer los puntos en que vida y obra se anudan de un modo inevitable y neurálgico. «Hay algo en ese origen en el pueblo», sentencia mientras se detiene en una fotografía que condensa, en la materialidad de un cuerpo y de sus vestimentas, de una posición y de un fondo que también es un punto de vista, las tensiones entre los varios mundos a partir de los cuales Williams logra fundar el propio, también vía su escritura. Esa escritura que habilita que cinco décadas más tarde, desde un paisito de una región que alguna vez imaginó tropical (cf. Sarlo:21), sus intervenciones sigan actuando otras:



Una fotografía, publicada sin fecha pero de mediados de los años ochenta, lo muestra recostado contra el cerco de madera de una estación ferroviaria muy pequeña y, en el fondo, se ve el edificio también de madera, con dos tiras de ventanas, de la cabina del señalero. Williams revisita el lugar de su padre, emblemático en los signos de la condición obrera en el marco del mundo rural. Trabajo obrero, cultura sindical, escuela, partido laborista, política, por una parte. Comunidad campesina en decadencia, situación marginal, en el límite entre Gales e Inglaterra, por la otra. En la foto, Williams se recorta contra el lugar de su padre, sonriendo, vestido como un profesor universitario de vacaciones en el campo. Idas y vueltas: de la aldea a Cambridge, gracias a una beca creada por el laborismo; de Cambridge a la educación de adultos, ese vasto laboratorio social, también laborista, donde Williams enseñó durante varios años; de allí, finalmente, de nuevo a Cambridge, en cuyas cercanías vivió, en una aldea rural. Los desplazamientos de un personaje que desde ese margen cultural del país de Gales adquirió, en las décadas anteriores a su muerte en 1998, una centralidad evidente, sobre todo en el debate cultural de la izquierda británica. (13)

Sarlo define con elocuente sencillez en qué consistía el «materialismo cultural» de Williams: «insistió en el componente material de la dimensión simbólica, en la base material, física y corporal de la experiencia» (13). Una posición que en *La larga revolución* se expresa, por ejemplo, al unir percepción y transferencia: «Tener éxito en arte es transmitir a otros una experiencia de tal manera que les sea posible recrearla activamente: no “contemplarla” o “examinarla” o recibirla con pasividad, sino con una respuesta que demuestre una vivencia real de los medios» (46).

De eso tratan las historias que se recuperan en este libro, deliberadamente publicado en la página Web de nuestro centro de investigaciones, es decir, con acceso gratuito para todo el que necesite consultarlo. Sin afanes redencionistas,² creemos

² El uso del término «nano-intervención» asociado a «fantasía» se motiva en esta toma de posición. Hablar de «nano-intervenciones» (Ronell 2008, 2011) supone dimensionar pequeñísimas operaciones «responsables» (cfr. Derrida 1980a:397) situadas en las antípodas de «lo espectacular», ceñidas a la «pequeña tarea» y ejecutadas allí donde una hendidura deja espacio a la acción que define sus sentidos en el terreno incierto de la recepción. Una trama en la que lo «por-venir» se trenza con el «acontecimiento» (cf. Derrida 1998), con lo incalculable que desmadra toda predicción y todo esquema previo (toda genealogía, toda génesis y todo género —2003b:55—) mientras desbarata cualquier adjudicación exclusivamente personal, intencional o individual a aquello que se dirime en el accionar junto a otros (cfr. Cragnolini) porque depende de su repercusión. Si la política es «el conjunto de actividades desarrolladas en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen» (Rinesi:23), pensar las acciones en términos de «fantasías de (nano)intervención» acentúa el arrojío de cada movimiento dado el poder de decisión de quienes responden. Derrida lo expresa con



en la importancia de recoger estos relatos también porque ponen de manifiesto la necesidad de la formación (literaria, artística, teórica, etc.) para multiplicar las posibilidades de ensayar una lectura autónoma y crítica del mundo. Uno de los libros más lúcidos e incómodos que se han escrito sobre los avatares políticos de la Argentina desde 1930 hasta nuestros días (me apuro en aclararlo: incomodidad generada por destartalar modos expandidos de leer el pasado reciente y el presente revelando, en el mismo movimiento, cristalizaciones de sentido común de género y de clase, entre otras) se abre con esta dedicatoria: «A la memoria de mi abuela, Rosa Victoria García Muñoz, y de mi tío, Antonio Carrión» (Schwarzböck:20). En una consulta a propósito de esta publicación Silvia Schwarzböck, su autora, cuenta: «dediqué mi libro a la memoria de mi abuela materna, empleada doméstica y viuda joven de un obrero del vidrio con quien me crié, a quien le enseñó a leer y escribir su hijo mayor (mi tío Antonio, la otra persona que figura en la dedicatoria), mientras hacía la escuela primaria en la misma escuela pública de la que, muchos años después, fui también alumna. Mi mamá y mi tío terminaron el secundario y yo fui la primera en terminar la universidad (después también se recibieron en la universidad mi hermana menor y mi primo). Educación pública más ascenso social por la vía del trabajo, una fórmula maravillosa». Otra vez, historias sobre migraciones simbólicas endeudadas con la educación pública pero también con formas de enseñanza informales fortificadas por lazos de proximidad. Otra vez: escrituras con fuerte carga auto-bio-gráfica. Anécdotas cuyo valor trasciende su enunciación porque dejan restos que van más allá de la historia individual para inscribirse en una trama colectiva.

En uno de los prólogos a *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*, el libro que recoge los trabajos discutidos en el Seminario de igual título organizado en octubre de 2011 por el Programa Libros y Casas de la Secretaría de Cultura de la Nación y por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Roberto Hamawi destaca el intento de «pensar las políti-

nitidez: cuando se escribe, cuando se enseña, cuando se investiga «se les está proponiendo a otros un nuevo punto de referencia, un nuevo contrato, una nueva interpretación» (2001:40). Y agrega: «el otro es quien tiene que contestar o no» (40). Incluir la no-respuesta como respuesta posible subraya los atenuantes con que Derrida infatigablemente ha pretendido desalentar la prepotencia de la intencionalidad. Un énfasis aquí reforzado por el acoplamiento con «fantasías» que, como indica Slavoj Žižek, no remiten a «un escenario fantástico que opaca el horror real» de una situación (15) sino que, por el contrario, son las que sostienen el «sentido de realidad» (de otro modo, se favorecería una percepción tendiente a asociar la realidad a un resto que, lejos de una «mera fantasía», sería «lo que queda de la realidad cuando ésta pierde su apoyo en la fantasía» —31—) para movilizar acciones («nano-intervenciones») orientadas a incidir en la reorganización del entramado sociocultural justamente en los espacios en los que, dicho en términos de Eduardo Rinesi, se advierten «grietas» (23).



cas de lecturas superando lo anecdótico, las prácticas repetidas, la fascinación por el hecho puntual que no logran transformarse en sistema» (11). Y casi a continuación, obstinado en su grandilocuente propósito, repite un giro mientras expresa un fin que desnuda su preocupación mientras desliza una forma posible de alcanzarlo: «Para superar esa forma tan habitual de abordar la temática se debe contar con datos precisos y con una reflexión que actualice permanentemente los escenarios de acción» (11).

Una similar pretensión se localiza en los trabajos de Derrida: «más allá de» es una expresión recurrente en sus escritos y con ella alude tanto al franqueo de un límite como al imperativo de no dejarse detener por una frontera cuando algo lo justifique. Un doble movimiento que no pretende borrar o anular la demarcación sino más bien interrogar sus razones. Explicar con precisión este «motivo» supondría dar cuenta del programa–no–programático de la desconstrucción ya que en la desarticulación de oposiciones radicales, en la exhibición del carácter invaginado de ciertas líneas divisorias entre zonas que sólo se sueñan puras o «no contaminadas» hay una búsqueda por ir «más allá de» lo que clausura un campo disciplinar o la producción de una comunidad en un momento dado (ya sean protocolos académicos, leyes del género en cuestión, retóricas empleadas para argumentar, etc.). En sus inicios por 1963, Derrida enunciaba su propósito de construir una nueva ciencia que, sin ser exterior al saber científico, no se redujera a él. Tanto en aquel primer momento como en los siguientes, se advierte la misma estrategia: mientras reconoce una tradición, a la vez trata de transformarla yendo «más allá», allí donde sus límites (o más bien, la obstinación por conservarlos intactos) representan un obstáculo. En las antípodas de la estabilización, Derrida promueve correr riesgos, avanzar «más allá de» las autorizaciones disciplinares o de lo aceptado en un campo científico que, por otro lado, no ofrece más garantías que otro: «El concepto de ciencia no tiene para mí la última palabra», aclara en una entrevista (1980b:44) mientras estimula con una pregunta («¿Por qué no?») cada pedido de autorización o de aprobación de una definición riesgosa por parte de su entrevistador. La desconstrucción es también una manera de escribir y de hacer venir un «texto–otro» (Derrida 1986:226). Algo que afecta tanto el modo de producción de conocimiento como su divulgación y su extensión: su modo de servirse y de producir «teoría» evita tanto su recitado decorativo como la jactancia de su rechazo meramente retórico. En una ocasión, molesto con cierto texto en el que encuentra una leyenda que raya en la forma vulgar del «decoro» que sólo discursivamente se aparta de aquello que parece abominar («Una obra en la que hay teorías es como un objeto sobre el que se deja la señal del precio», reza el enunciado que lo irrita), señala: «Confieso



que escribo poniendo el precio, lo fijo» (1991:86). Las prácticas que aquí se describen se articulan con estos gestos derrideanos: «La desconstrucción, si es que existe tal cosa, debería abrir puertas: (...) es estratégicamente necesario volver a la biblioteca y leer de una forma distinta» (1987:267). ¿Distinta a qué? La respuesta a esta pregunta (una respuesta, alguna o varias) la dan quienes escriben en este libro a cuyos textos, sin más, y por todas estas razones, envío. Una respuesta no monológica, no prescriptiva, no recetual y, por sobre todas las cosas, alejada de la corrección política y de la moral.

Bibliografía

- Bellessi, Diana** (2006). «La cabra vuelve al monte», en Sylvia Molloy y Mariano Siskind, compiladores. *Poéticas de la distancia. Adentro y afuera de la literatura argentina*. Buenos Aires: Norma, 57–66.
- Cragolini, Mónica** (2014). «Intervenciones en la cultura: la desaparición de lo “propio” y la cuestión de la comunidad». *IX Argentino de literatura*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 33–42.
- Derrida, Jacques** (1980a). «*Mochlos –ou le conflict des facultés*». *Du droit à la philosophie*. París: Galilée, 397–438.
- . (1980b). *Politique et amitié*. Entretiens avec Michael Sprinker sur Marx et Althusser. París: Galilée, 2011.
- . (1983). «Les pupilles de l’Université. Le principe de raison et l’idée de l’Université». *Du droit à la philosophie*. París: Galilée, 1990, 461–498.
- . (1986). «“Il n’y a pas le narcissisme” (autobiophotographies)». *Points de suspension. Entretiens*. París: Galilée, 1992, 209–228.
- . (1987). «Algunas preguntas y respuestas». *La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura*. Madrid: Visor, 259–269.
- . (1991). «Circonfesión», en Geoffrey Benninton y Jacques Derrida. *Jacques Derrida*. Madrid: Cátedra, 1994, 25–318. Traducción de María Luisa Rodríguez Tapia.
- . (1994). *Fuerza de ley. El «fundamento místico de la autoridad»*. Madrid: Tecnos, 1996. Traducción de Adolfo Barberá y Patricio Peñalver Gómez.
- . (1998). «Comme si c’était possible, “within such limits”». *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. París: Galilée, 2001, 283–319.
- . (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.
- . (2002). «La raison du plus fort (Y-a-t-il des États voyous?)». *Voyous. Deux essais sur la raison*. París: Galilée, 2003, 25–161.



- . (2003a). «Auto-immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida», « La déconstruction du concept du terrorisme selon Derrida», en Giovanna Borradori, editora. *Le «concept» du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre-décembre 2001)*. París: Galilée, 133–244.
- . (2003b) *Genèses, généalogies, genres et le génie. Les secrets de l'archive*, París, Galilée.
- Hamawi, Rodolfo** (2013). «Prólogo». *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 11–12.
- Rinesi, Eduardo** (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.
- Ronell, Avital** (2008). «Derridémocratie». *Colloque International Derrida Politique*. París: ENS.
- . (2011). «Entretien», en Vincent Kaufmann, director. *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*, París: Du Seuil, 290–296.
- Sarlo, Beatriz** (2001). «Raymond Williams: del campo a la ciudad». Prólogo a la edición en español de *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, 11–22.
- Schwarzböck, Silvia** (2016). *Los espantos. Estética y postdictadura*. Buenos Aires: Cuarenta Ríos (Las cuarenta y El río sin orillas).
- Williams, Raymond** (1961). *La larga Revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Horacio Pons.
- . (1971). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de Alcira Bixio.
- Zizek, Slavoj** (1999). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI. Traducción de Clea Braunstein Saal.



Una biblioteca comunitaria por-venir

GABRIELA BARALLE, SOFÍA DOLZANI, MILENA FRANK, MARIÁNGELES GARCÍA, HERNÁN
HIRSCHFELD, KEVIN JONES y LAUTARO MAIDANA

Biblioteca Comunitaria «Esos otros mundos» – Asociación Civil Barriletes

bibliotecabarriletera@gmail.com

En junio de 2015 fuimos invitados por Analía Gerbaudo, Ivana Tosti y Pamela Bórtoli a participar del Curso de Extensión «Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte: metodologías, obstáculos y tensiones», y relatar nuestra experiencia. Asistimos así de una serie de jornadas que nos permitieron la dicha del encuentro entre muchos talleristas, hacedores de la palabra que en diferentes sitios nos encontramos compartiendo certezas, apuestas e interrogantes similares.¹ Finalizado el curso, con el deseo de perpetuar (y modificar en el mismo acto de *guardar*) esas mañanas de sábado que vivenciamos, recibimos de parte de las organizadoras una invitación a formar parte de este libro. Se nos invitaba así a escribir la experiencia.

No se trata de un pedido anónimo, sino que hay nombres propios del otro lado que demandan esta escritura, lo cual nos tienta a ingresar en su juego. La escritura tiene muchas veces en nuestros quehaceres el carácter de una *promesa*: prometemos a los otros compañeros escribir luego del Taller; prometemos a aquellos con quienes tejemos red Informes, Proyectos; nos prometemos a nosotros mismos escribir sobre esa escena, sobre este autor, sobre aquella visita más y con más tiempo. La escritura no es un asunto sencillo para aquellos que habitamos entre textos, mediándolos, marcándolos, prestándolos, construyéndonos territorios firmes desde ellos. Hay un algo más que sucede en el acto de escribir, que lo diferencia del grafismo y que provoca espacios y temporalidades otras. Por eso quizás sea necesario empezar por allí. Por ese *borde de escrituras* que Norma Barbagelata (2008b) ha inquietado con interrogantes que aún deseáramos responder: «vivimos de la magia de las orillas, eternamente desbordadas, siempre rehechas. ¿Qué secreto guardan estas orillas?, ¿secreto de tanta agua?, ¿de tanta presencia amenazante, que deja los ojos anegados por lo que se ve y lo que se borra?» (3).

¹ Este curso se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC–UNL) entre junio y agosto de 2015, dirigido por la Dra. Gerbaudo y contando con modalidad presencial.



Entre lo que se ve y se borra se establece la imposibilidad de una escritura de la práctica que nace de esa falta misma, de la dificultad que tenemos para dar cuenta de lo que hemos visto, oído, tocado. Aunque por otra parte vuelvan sobre nosotros una serie de signos, de escrituras sobre aquello visto, oído, tocado: la escritura de nuestros amigos, la de los autores que hemos leído y buscado, las de antes y de después que vuelven sobre esas escenas. Otras escrituras que parecen solicitarnos la nuestra. Sabemos que no pocas veces hemos querido llegar, presurosos, a esa solicitud.

Esta «posición difícil» desde la que escribimos nos remite a la palabra de otro profesor, Germán Prósperi, quien se acerca al lugar de la literatura infantil en la formación docente y desde allí se ubica en una paradoja, desplazada desde otro imposible (la enseñanza de la literatura):

pensamos la imposibilidad desde la posibilidad, salimos de los libros, para volver a ellos a comprobar una materialidad que sólo nos devuelve la imagen de aquel que sigue deseando, la enseñanza de la literatura nos vuelve deseosos de libros en una lógica en la que la formación interviene decididamente. (2003b:3)

La imagen de aquel que sale de los libros para luego volver a ellos se asemeja a la de los talleristas de esta Biblioteca que salen del sitio de los libros, volviendo con mayor intensidad a ese mismo espacio. En la paradoja, nuestro cuerpo se vuelve el resto que guarda dentro suyo la posibilidad de escribir la experiencia al momento mismo de vivirla, como nos ha enseñado Paulo Freire. Así la escritura reactualiza la experiencia y la transforma, la implica en su propio quehacer.

Escribir la experiencia sería algo así como una demanda im–posible que, sin embargo, se realiza y en la cual, aún así, insistimos.

La Biblioteca Comunitaria «Esos otros mundos», pertenece a la Asociación Civil *Barriletes* y se encuentra ubicada en la sede de la misma, en Courreges casi esquina Perú de Paraná, Entre Ríos. *Barriletes* es una ONG nacida en agosto de 2001, en el contexto de crisis social que vivía nuestro país. Comenzó siendo una revista de calle que bajo ese nombre ofrece desde entonces hasta la actualidad, una alternativa laboral para muchas familias al mismo tiempo que entrama a su alrededor procesos de construcción de identidad y ciudadanía acompañados por la restitución de derechos. Se trata de una revista de emisión mensual, adquirida por los vendedores a un precio inferior al de su ganancia. En este momento, el precio de tapa es de dieciocho pesos y se obtiene a siete pesos. Esta modalidad solidaria dio una dimensión nueva a lo que se entiende en *Barriletes* por comunicación comunitaria, en tanto



que a la vez que se crea una agenda contra hegemónica, los medios a través de la cual ésta se materializa son coherentes con ese fin.

Con esa misma marca comunitaria es que *Barriletes* dio pie durante su trayectoria a espacios culturales, proyectos con la infancia y la juventud, construcción de redes institucionales, trabajo territorial y formación entre otras líneas que formularon los espacios que actualmente conforman la Organización. Además de las ya nombradas Revista y Biblioteca, podemos señalar que *Barriletes* actualmente posee la Radio Comunitaria FM Barriletes 89.3, el Área con niños y niñas dedicada a construir una *política de infancia* (Jones 2015b), el espacio de Biblioteca y un Área de Gestión de recursos y Administración.

En la dinámica de esta Asociación Civil que, a mediados de 2010, como fruto de la intersección entre el trabajo con niños y niñas sostenido en los años con barrios aledaños a la institución y de los diferentes intercambios culturales de los que *Barriletes* se volvía protagonista y escenario, es que se decide organizar un fondo bibliográfico existente en la institución a la vez que recibir donaciones para crear este espacio de Biblioteca. Esta tarea fue llevada adelante tanto por compañeras y compañeros que no se encuentran actualmente en la institución como por otros que aún formamos parte de la misma.

Desde 2012 hasta aquí se fue construyendo el actual equipo de Mediación de lectura que conforma la Biblioteca (Luz Omar, Hernán Hirschfeld, Sofía Dolzani, Gabriela Baralle, Kevin Jones, Mariángeles García, Milena Frank y Lautaro Maidana), a la vez que tuvo lugar un proceso de institucionalización del espacio. Con esta singularidad de nuestra posición en Biblioteca, nos constituimos en *herederos* de prácticas barrileteras en el sentido que Jacques Derrida da al término. Derrida entiende que es heredero aquel que puede llevar la herencia a *otro sitio*, transformándola en una actitud que denomina «fidelidad infiel»: en la infidelidad de dar a lo recibido otros sentidos y fines —e incluso cuestionarlos— encontramos la única manera de ser fieles a la herencia, es decir, de apropiárnosla y llevar adelante su demanda. «No sólo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida», nos advierte Derrida (12). Heredar no es nunca entonces una tarea pasiva, sino más bien un acto en que interviene nuestra voluntad. Escogemos heredar en un gesto que es a la vez afectivo e histórico. Entendemos que la reafirmación del proyecto barriletero dentro de nuestra Biblioteca Comunitaria se establece en la medida en que podemos crear nuevas líneas de trabajo que se ponen en tensión con proyectos anteriores o actuales de la Organización, a la vez que de esta manera nos apropiamos del legado que la historia de *Barriletes*, como proyecto vivo, supone.



Por eso nos interesa señalar que, aunque excede a este texto, la vida institucional de esta Biblioteca Comunitaria sólo puede ser entendida en el marco de esta Organización que da sentido a nuestra labor. Desde allí nos posicionamos como Biblioteca Comunitaria y no como Biblioteca Popular, optando políticamente por un camino determinado de organización posible.

En lo que sigue, daremos cuenta de la experiencia de nuestra Biblioteca a través de tres apartados. En el primero de ellos, explicitaremos los posicionamientos teóricos que nos llevan a entender a la Mediación de lectura como la práctica fundante de nuestra institución. En el segundo, desembalaremos una *cartografía del hacer* que permita rastrear los diferentes talleres que actualmente llevamos adelante. Finalmente, en el tercer y último apartado volveremos sobre el sentido que tiene para nosotros —desde la experiencia vivida— hablar de una «biblioteca comunitaria».

1. La poética de la mediación de lectura

1.1. La apuesta teórica de Michèle Petit

De la mediación de lectura, bajo ese nombre, tenemos noticia en la última jornada de las cuatro que constituyen *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* de Michèle Petit (1999). Petit denominaba mediador de lectura a una figura clave que encontraba, bajo diversas formas, en las entrevistas con jóvenes inmigrantes y de la campaña francesa que sus investigaciones le habían permitido realizar. «El mediador —señalaba— puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo» (155). A partir de esta idea del mediador como aquel que facilita (o revela) la lectura, Petit complejiza su trama al agrupar una serie de características que permiten a esta figura actuar de esta manera: constituye una relación personalizada, no sólo con los libros que media, sino con el sujeto con quien se involucra desde los libros; habilita una hospitalidad que permite poner en tensión las resistencias devenidas del miedo al libro y el tabú social sobre este objeto y la práctica de lectura; sostiene la fantasía de la lectura como aquello que permite traspasar umbrales y acompaña las dificultades, miedos y dichas de este pasaje y, por último, abismando el resto de las características: se trata de un lector que opera desde su propio acervo de lecturas.

De la figura del mediador que Petit construye nos interesa el hincapié puesto en el lector, devenido posible mediador (tallerista, traduciríamos nosotros). Desde este



gesto, Petit corre el foco sobre el cual habían operado múltiples discursos alrededor de la lectura, adjudicando la capacidad o incapacidad para esta tarea a los jóvenes y no a quienes estamos realizando (o dejando de realizar) operaciones que habilitaran esa lectura. A su vez, el poder entender que la figura del mediador en Petit sólo es posible en la presuposición de «aquello que está en juego en la lectura». Este es el punto en que Petit ha instaurado una concepción de la lectura literaria que, rehu- yendo a otras «virtudes» de la misma —como la construcción de ciudadanía o el acceso a la información— pasa a ubicar en el centro de su preocupación la cons- trucción de subjetividad, de simbolización que portaría. El «nuevo acercamiento», la novedad aquí es la escucha atenta a los lectores producto de su metodología de trabajo.

Entre el psicoanálisis y la antropología, Petit crea esa zona difusa que denomina *antropología de la lectura* desde la cual elabora un objeto específico (la lectura de literatura mirada desde la *sorpres*a que nos provocan los lectores) en la cual nos inscribimos. Ya que, como una marca de la oralidad propia del Seminario a partir del cual este primer libro fue publicado, desde ese momento Petit nos posiciona a todos sus lectores como mediadores: «Espero haberles hecho sentir la importancia de lo que está en juego con la difusión de esos textos escritos de los cuales ustedes son mediadores» (1999:154).

Entendemos que es necesario insistir en la mediación de lectura como posicio- namiento teórico en tanto nos permite distanciarnos de las llamadas prácticas de promoción de lectura que encontramos muchas veces —no todas— enlazadas con concepciones de la lectura que no representan la autonomía lectora y la singulari- dad del vínculo a establecer. No es este el espacio para poder reconstruir la forma en que hemos leído, desde nuestra Biblioteca, la trayectoria de Petit (2001, 2008, 2009) pero sí nos tentamos a dejar suelto un hilo de una confesión que su último libro, *Leer el mundo* (2015) nos ofrece.

La escena involucra vacaciones de infancia en la Costa Azul, durante las cuales junto con su primo, recoge folletos de publicidad que algunas personas soltaban en la playa en una verdadera lluvia. En busca de repetir ese gesto, juntaban los papeles para luego arrojarlos en la misma forma en que habían visto hacerlo. Petit confiesa, al otro lado de los años, que «en parte nos tirábamos los papeles a nosotros mis- mos, puesto que apenas los arrojábamos, corríamos a recogerlos». Sin embargo, no todos los papeles tirados podían ser recogidos, de modo que ese juego también ha- blaba, señala Petit, de un «destinatario desconocido». No arrojaban cualquier cosa, advierte, sino «hojas de tintes tornasolados, todas cubiertas de letras».



Será Petit misma quien interprete esa escena ya que explicita un sentido nuevo para ese juego que descubre la verdadera confesión: «Algunas décadas más tarde, arrojé muchas palabras en todos los confines del mundo y todavía lo hago al escribir estas líneas» (84–85). En el descubrimiento de la propia Michèle Petit como mediadora de lectura encontramos que la apuesta atrás de sostener la mediación de lectura como un posible discurso de intervención no es sólo una apuesta teórica sino también íntima.

1.2. Pasajes de la *apuesta* a la *poética*

Elegimos hablar de una *poética* de la mediación de lectura en tanto que encontramos que, en nuestro país, existe una marca constante de escritores de literatura que a su vez devienen ensayistas, dando lugar a una escritura fronteriza que nos permite nombrar nuestras propias prácticas. Este el caso de escritores como Gustavo Roldán, María Cristina Ramos, Graciela Cabal y María Teresa Andruetto. Se trata de un dato que encontramos incluso fuera de nuestro país, en autoras como Yolanda Reyes y Ana María Machado. En este apartado nos ocuparemos de señalar las marcas que sobre la idea de mediación de lectura nos han dejado particularmente dos figuras específicas: Graciela Montes y Laura Devetach.

Si tomamos la idea de *espacio poético* encontraremos que Devetach entrelaza en ella, a la manera de Montes, diferentes elementos como el tiempo, el espacio (transfigurados por la irrupción poética) y las textotecas internas. En *La construcción del camino lector* (2008), parte de entender a la poesía como un modo de «ser y estar» en el mundo. Por lo tanto, la poesía se transforma en un territorio, el cual no se adquiere sino en el cual se ingresa. De allí que la mediación de lectura buscará «entrar en poesía». Se trata de un territorio indispensable para la constitución de la subjetividad humana, que en términos de Petit «hace la vida más vivible». Este territorio se encuentra en constante conquista y construcción. Por ello, Graciela Montes (1999), retomando los estudios de Winicott, llama a este territorio *frontera indómita*. Montes insiste en el carácter de territorio a defender que esta *frontera* posee:

La condición para que esa frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo. La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir consi-



derablemente al angostamiento o ensanchamiento de ese territorio necesario. (1999:52)

La mediación de lectura, entonces, es configurada como una práctica de ensanchamiento de esta frontera. Y en ese marco, como una acción promotora del *derecho a la poesía*. Solo entrelazando los aportes de Petit, Montes y Devetach es que podemos constituir esta perspectiva de derecho.

Nos ubicamos en una posición de lectura que habilita la búsqueda anterior a la palabra escrita, porque como escribe Laura Devetach:

La escritura y la lectura del trazo que nos enlaza a unos con otros, del vínculo que cada ser humano va entablando con otros seres y, también, de la multiplicación de estos vínculos que forman redes y tramas en la vida de las personas. Cada gesto que un individuo hace, puede ser leído, generar palabras que lo nombren, generar escritura. Por eso interesa el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra. Cuando llegamos a la hora de las nanas ya hay un pequeño mundo de trazos, de vínculos posibles de ser leídos, escritos a través de lo sensible. Trazos que después se van entramando en redes. (19)

La intervención de un mediador debe ser respetuosa de ese mundo de trazos. Por ello, un mediador será aquel que facilite el afloramiento de disponibilidades poéticas por parte de sí mismo y de otros sujetos.

De esta manera, en los encuentros de taller se busca generar disponibilidades que permitan a los niños y niñas ingresar en ese territorio de frontera. Esto es, poder ejercer el derecho a la poesía no sólo a través de la lectoescritura, sino en el camino a ella. Un camino que entendemos como autónomo e intransferible. Es en las reflexiones sobre este camino que encontramos a otro escritor, brindándonos su poética al citarlo Devetach:

Es que la poesía es un movimiento hacia el otro, busca ocupar un espacio que en el otro no existe. (...)

El viaje hacia el poema es más importante que el poema. La poesía es patria de los espacios negros y mira la calandria que sale volando de los ojos de un niño porque él la quiso ver. (Gelman)

¿Qué tipo de trabajo implica aceptar la hipótesis que Gelman nos propone, aquella de que «el viaje hacia el poema es más importante que el poema»? Hace un



tiempo sostuvimos durante una siesta en una escuela un taller que solamente consistió en mirar mapas. Y tocarlos, dibujar y escribir alrededor de ellos. Hubo poemas, sí, e incluso libros enteros. Sin embargo, algo parece decirnos que el gesto mismo de estar allí dándonos tiempo los unos a otros entre esos mapas, imaginando viajes posibles y relatando viejos recuerdos de otros países (inventados o no, quién sabe) es algo que sucede sólo porque nuestra intervención así lo permite y que poder leer depende, en gran medida, de esa otra posibilidad. Con Gelman llegamos al momento en que esta poética de la mediación de lectura se vuelve toda ella una poética de Taller.

1.3. El Taller como espacio poético

La última categoría que quisiéramos compartir en el espacio de esta escritura es la de *taller*, que constituye un núcleo duro de nuestro trabajo ya que entendemos al Taller como nuestra principal intervención.

Hemos querido construir una idea de *taller* entendido como «espacio poético» en la medida en que encontramos la recurrencia en Montes y Devetach de referencias a tiempo y lugar como *otros* al momento de «entrar en poesía». Si es el viaje al poema aquel al que deberemos prestar atención, el espacio de Taller debe disponerse como tal. A través del tiempo hemos podido darnos una serie de líneas constantes que configuran lo que ahora presentamos como *taller*.

En primer lugar, se trata de un espacio y tiempos *rutinarios*. Se establecen acuerdos entre los participantes acerca de la frecuencia (semanal, quincenal o mensual) y se establece un sitio específico en que siempre sucederá el Taller (una vereda, la Biblioteca escolar). Esta rutina creemos que se traduce luego en una *hospitalidad*. En medio de operaciones que descentran las expectativas de los niños y niñas con que trabajamos, y que ponen en el centro de la escena otro tipo de contacto subjetivo es necesario permitir al niño contar con *certezas* que lo guíen en el tránsito por la experiencia.

Devenida de esa hospitalidad del Taller, entendemos que se trata de un espacio y tiempo *íntimos*. La intimidad del Taller supone que los integrantes no hablaremos luego de *todo* lo que allí sucede, ubicando desde el comienzo un resto que sólo pertenece a esa experiencia. Esta intimidad es también una forma de *archivo* de cuantos papeles por allí circulan: las escrituras de los niños y niñas son retiradas por los talleristas del espacio en muchos casos, no haciendo públicas a todas y menos sin el consentimiento previo de sus autores.



Entre la *intimidad* y la *hospitalidad*, el Taller es también un espacio donde debe privilegiarse la *ocasión* (Montes 2006) de escritura y lectura. Por ello, apostamos a habitar los espacios desde esta singularidad, corriéndonos de prácticas que, haciendo de la lectura un espectáculo provocan más su ausencia que su promoción. Al comienzo de los espacios, somos muchas veces los talleristas quienes nos mantenemos dentro del Taller leyendo o escribiendo. Esto se debe a una premisa ética: el Taller es ante todo una experiencia que los talleristas debemos construir desde nuestro propio deseo de estar allí sosteniendo esa práctica de lectura/escritura. Esto es para nosotros la *sinceridad*. Pensar al Taller como un espacio sincero supone la difícil búsqueda de no falsear nuestros deseos. Nosotros no llevamos libros a los chicos para sacarlos de la droga, sino porque los libros nos han con-movido y provocado el deseo de su mediación encontrando en el niño, niña con quien trabajamos una escucha e interpelación que nos hacen *jugarnos* en la escena.

Por último, todo Taller es una *textualidad*, un cuento. Sostener una poética de Taller supone que cada espacio se trama desde marcas particulares que devienen relato. Cada encuentro actualiza esa fantasía, extendiéndola de formas insospechadas según sus partícipes deseen. Desde esta escasa caracterización que hacemos aquí del espacio de Taller se puede dejar ver que posicionamos al Tallerista como *autor* de sus prácticas (Gerbaudo) en tanto que la formación que construimos comunitariamente en nuestra institución lo habilita a *firmarlas*.

1.4. Formación e investigación desde estas marcas

Hemos iniciado este texto explicitando el entramado teórico a partir del cual configuramos nuestras prácticas. Ese diseño categorial —que se construye a partir de aquellas palabras que *vamos a buscar* en Montes, Devetach, Petit, (pero también en Derrida y Freud)— nos permite hacerle preguntas a los textos que leemos, pero también escuchar (y dejar seguir resonando) los ecos de una palabra perdida en un taller, de los gestos casi imperceptibles de un niño al pasar de página, de una niña al quedarse detenida frente a una letra o un dibujo. Entendemos la teoría como aquella que habilita un sitio para lo que Cecilia Bajour ha llamado los *ruidos del hacer* (2009). Es así que enlazados a nuestras prácticas, sostenemos diferentes espacios de formación e investigación que no sólo nos permiten interrogar y problematizar nuestro hacer, sino también poner a funcionar en el diseño de los talleres (y en la gestión de la biblioteca misma) aquello que aprendemos allí de la literatura, la teoría, la crítica. Lejos de intentar configurar una metodología para poner en práctica



en la mediación, se trata de generar una disponibilidad de la mirada, para tomar algo de eso que en cada taller, en cada encuentro, acontece desbordándose por múltiples aristas, y que se escapa o disuelve si el ojo es distraído. Se trata de la posibilidad de leer aquello que se escribe en los talleres (aun como la forma de una *escritura invisible*), y aquello que sucede *más allá*, para tomar una serie de decisiones — políticas, éticas, poéticas— que nos permitan pensar una cierta *marcha que se sigue*. Así, desde una posición que se entrelaza de manera problemática en los cruces entre la biblioteca —como parte de la Asociación Civil Barriletes— y los espacios que integramos como estudiantes universitarios, entendemos a la *teoría* no como un artefacto relegado al recinto académico sino (robándole la palabra a Montes) como la gran ocasión (y, sobre todo, el derecho) de *leer* un mundo allí donde — antes de conocer esa teoría— no veíamos nada. Nuestra posición ante la formación, entonces, define de algún modo la forma en la que configuramos nuestras prácticas: elegimos desplazarnos hacia el lugar de la teoría como aquello que nos posibilita pensar las formas de experiencia e intervención en las que estamos involucrados.

Desde los espacios de formación e investigación que sostenemos, entonces, buscamos discutir y problematizar aquellas nociones que atraviesan nuestro hacer pero también sostener esa posición de talleristas como autores de nuestras propias prácticas. Tanto en los Ateneos como en los Encuentros de formación a cargo del Área con niños y niñas de Barriletes, tiene lugar la pregunta sobre cuál es la concepción de infancia *barriletera* a partir de la cual establecemos nuestros vínculos con los niños y niñas que se acercan. En «Viaje olvidado», grupo de investigación que se llevó adelante con encuentros quincenales en la Escuela Primaria N° 1 *César Blas Pérez Colman*, nos hemos transformado junto con Dolly, la bibliotecaria de la escuela, en lectores de literatura infantil para problematizar desde allí —en diálogo con la teoría y la crítica— los modos en que se la ha pensado en Argentina.

Otra práctica ligada a la formación e investigación en nuestra institución es el Taller sobre Mediación, protocolo anual a través del cual puede una persona pasar a formar parte del espacio. Se trata de una práctica que creemos necesaria para construir *acuerdos* sobre lo que se trabajará, y también para explicitar *compromisos* — políticos— con aquello que se hará. Acostumbramos a, entre cuatro y seis encuentros, presentar en este espacio las propuestas teóricas de Petit, Montes y Devetach (como corpus mínimo) para compartir un discurso alrededor de lo que llamamos mediación de lectura.

Por otro lado, en los talleres internos que sostenemos semanalmente, nos reunimos a leer juntos textos teóricos que nos permiten pensar nuestras prácticas desde otros lugares. Consideramos una *provocación* juntarnos a leer Freud, Derri-



da, Barthes desde una Organización Social. A esa provocación apostamos, sabiendo que en ese juego algo afecta el territorio de la organización y los textos teóricos circulantes.

Lo que entra en juego en estos espacios no es sólo lo que sucede en los talleres como *acontecimiento* sino toda esa serie de decisiones previas sobre las que se sostienen: la selección de los textos, las actividades, los materiales que se deciden llevar, o no, los espacios que se decide habitar, los cuerpos allí disponibles, los tiempos, la arquitectura del taller, las decisiones institucionales hacia el interior de *Barriletes* y hacia afuera, el compromiso de talleristas y de quienes asisten, o no, a ellos. Como nos enseña Dalmaroni en relación con la Universidad, toda disposición de una práctica supone la demanda de adopción de una ética: «¿por qué, para qué, cómo estamos aquí juntos —si es que en efecto lo estamos y en caso de que creamos saber qué significa «juntos»— y en estas condiciones?» (132). Así, en ese ejercicio reflexivo de volver sobre las prácticas de nuestra biblioteca para ir hacia ella nuevamente, los espacios de formación suponen el lugar donde sostener la pregunta por la posibilidad de construir a partir de una ética, una política y una poética comunitarias que se piensan y vuelven sobre sí mismas en el propio hacer, una *firma barriletes*.

2. Cartografía del hacer

Elegimos hablar de *cartografía* ya que los mapas permiten múltiples entradas y salidas. También porque los mapas no son simples *redes* sino que ante todo se nos presentan como imágenes plausibles de ser leídas. Insistimos en generar mapas más que redes, en hablar de vínculos más que de contactos.

Se notará también en esta enumeración del *hacer* una marca infantil, en tanto la mayoría de nuestras prácticas están dirigidas y constituidas desde la infancia. La asumimos porque creemos que esa es nuestra manera de hacernos cargo de una cierta responsabilidad necesaria en y desde la *infancia* nombrada por Montes (1998):

Los adultos somos responsables personalmente de los niños porque somos hegemónicos, tenemos el poder. De un lado hay alguien que puede y sabe más —el adulto—, del otro alguien que puede y sabe menos: el chico. Somos los grandes los que tomamos las decisiones, y los que toman decisiones son responsables. (48)



La provocación de Montes está no en enunciar solamente la responsabilidad social, sino más bien en señalar esa otra responsabilidad: la personal. Hacernos responsables *personalmente* de la infancia como asunto público requiere en nuestra experiencia buscar la manera de *heredar* acuerdos sociales amplios sobre la misma y reinventarlos en nuestra apropiación. Leemos la Ley Nacional N° 26 061 de Protección de Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes —sancionada en 2005— como el acuerdo social al que como argentinos adscribimos alrededor de la infancia, y centramos nuestro vínculo con la misma desde su concepto de *protección integral*. Así, la Ley insta mecanismos complejos para garantizar los derechos que los niños y niñas portan, que involucran no sólo organismos estatales sino también a Organizaciones Sociales al tiempo que establece una igualdad categorial de los derechos que explicita que, ante la ausencia de alguno de ellos el resto tampoco está siendo ejercido. Esta característica es parte del cambio de paradigma que esta legislación establece en tanto los niños y niñas han pasado a ser *sujetos de derecho* en este marco. Desde *Barriletes*, tomamos esa integralidad como la necesidad de hacernos presentes en diferentes espacios donde la infancia está en juego. Así creemos que nuestro trabajo se vuelve coherente cuando no estamos solamente en el barrio, sino también en la Escuela, el Hospital, la Biblioteca. Así quisiéramos evitar la ceguera en que muchas veces caemos los militantes sociales al apostar solamente a trabajos territoriales que dan la espalda a las luchas y resistencias que se están dando en otros espacios institucionalizados donde lo público sigue estando en tensión.

2.1. El trabajo territorial. Formas poéticas de habitar la plaza pública

Desde el Área con niños y niñas de Barriletes se llevan adelante dos talleres en las plazas de los barrios Villa Mabel y Paraná V de nuestra ciudad. Si bien estos espacios son coordinados desde el Área mencionada, por el impacto que tienen sobre toda la organización, deseamos mencionar algunos aspectos de la lectura y escritura en estos contextos.

El primero, que llamamos «Una caja llena de» se realiza quincenalmente. El segundo, denominado «Monigotes en la arena», tuvo lugar la primera mitad del año 2015 en el frente del Centro de Salud «Arturo Illia», cada quince días, y luego pasó a tener carácter semanal, llevándose a cabo en una plaza cercana a esta institución.



Ambos Talleres son espacios singulares y complejos, relacionados en tanto existen una serie de marcas comunes que constituyen nuestro *hacer* en territorio.²

El planteamiento de los trabajos territoriales en Barriletes resulta de un devenir que comprende distintos aspectos, ya que se ha interactuado con niños y niñas desde hace varios años. En 2007, con la mudanza de nuestra Asociación al barrio Paraná V, se crea un espacio específico de Talleres que conjugó diferentes actividades destinadas a niños y niñas y que fue sostenido hasta 2014. En 2015, una nueva mudanza de la Asociación nos llevó a repensar los Talleres que realizábamos. Nos inquietaba el modo en que nos haríamos presentes en el barrio tras la mudanza, la forma en que cuidaríamos los lazos que habían sido construidos hasta ese año desde el espacio de la Asociación. Por ello, enmarcamos los objetivos de Taller junto con la propuesta de generar redes en los barrios, entre las instituciones que funcionan allí, las personas que concurren a ellas y nosotros. En este sentido, el taller en Paraná V fue pensando desde un comienzo como un tiempo y espacio en que los niños y niñas pudieran habitar el espacio del Centro de Salud de otra forma. Pese a no ser las mismas nuestras maneras de trabajar y las de dicha institución, el Taller sucedió allí. Eso indica que nuestra presencia operó como insistencia de otras maneras de acercarse a la infancia. Como parte de este trabajo, a fines de 2015 tuvo lugar la inauguración de una Sala Comunitaria en el Centro de Salud construida a partir del aporte de recursos de nuestra organización en un Acuerdo con el Centro de Salud y la organización barrial Mujeres Unidas para la Prevención del Embarazo Adolescente (M.U.P.E.A.).

Esta forma de trabajo conjunto con las instituciones barriales, que nos requiere estar más presentes en el barrio, conocer a los vecinos, contarles qué hacemos en los Talleres, tiene que ver con una dimensión de nuestro hacer que llamamos el «más allá del taller». Se relaciona con las circunstancias que exceden los espacios de taller pero a la vez se repliegan sobre emergentes que no viviríamos de no ser por el espacio de Taller. Entendemos así el trabajo territorial en coherencia con el sostenimiento de un espacio de Taller. Las problemáticas que nos han llevado a plantear la necesidad de tramar apuestas que vayan más allá del taller y supongan la construcción de acuerdos barriales en torno a la infancia se pueden sintetizar en la violación constante de los derechos de los que estos niños y niñas son titulares: dado el desamparo institucional, los modos violentos de subsistencia, el precario acceso al cuidado del propio cuerpo, el analfabetismo, entre otros títulos poco felices.

² Las referencias a estos espacios de taller corresponden al año 2015. Cada año estos espacios son renombrados en tanto que espacios *singulares* en cuya nominación intervienen los niños y niñas que lo habitan.



Nuestro *hacer* en el territorio es parte de una política de infancia que hemos ido construyendo a lo largo de estos años, mediante la reflexión crítica sobre nuestros encuentros con niños y niñas en *Barriletes*. Como da cuenta Carli, en una política de infancia siempre se juega una interpretación de la misma. Así, tanto las actividades de Taller como nuestro accionar «más allá del taller» se realizan de acuerdo a una concepción de los niños como sujetos de derecho, y por ello también como sujetos sensibles.

En ambos Talleres acercamos bienes culturales que nos interpelan de alguna manera: libros, fotografías, canciones. Allí reside una apuesta a la simbolización, y al *derecho a la poesía* que todos quienes habitamos el Taller ejercemos en tanto protagonistas de esa escena.

Una de las actividades realizadas en el comienzo del año en Villa Mabel, tenía que ver con que sean los niños y niñas quienes propongan lo que querían hacer en los talleres, y en función de estas ideas luego, en las reuniones periódicas que sostenemos los talleristas para preparar las actividades, le dimos forma retomando diferentes textos literarios y aportes que cada uno proponía. Esta marca del *deseo* recorre todos los talleres que realiza nuestra Biblioteca, y tiene que ver también con la reflexión constante que se lleva a cabo alrededor de nuestro lugar en estos espacios, porque según sostenemos, un encuentro con un niño siempre implica una vuelta hacia nuestra propia infancia. Por ello es que los Talleres internos funcionan como un espacio de contención y reflexión conjunta sobre las prácticas. Las actividades que se proponen en este espacio responden al nombre que lleva, «Una caja llena de...», verso tomado de un poema de Laura Devetach, que nos invita a guardar palabras y objetos que nos gusten en una caja, o un *álbum*, como lo hicimos hacia el cierre de este año.

En Paraná V por otro lado, los textos seleccionados en la primera mitad del año respondían a una *poética de autor* (Cañon y Stapich), la de la misma Devetach. Con esta propuesta queríamos reunir un catálogo que buscaba afectar el territorio y nuestra forma de habitarlo. Una forma de hacerlo fue la edición artesanal de todos los cuentos y poemas que acercamos al espacio, para que el libro fuera un objeto al que pudiéramos volver y no sólo un elemento extraño que un tallerista trae y lleva consigo de vuelta. En la segunda mitad del año, la propuesta de taller consistió en el armado de una *colección de lectura* (L. García), cuyo denominador común fueron los bichos en la literatura infantil argentina. Con estas lecturas, nos preguntamos qué hacen los bichos en la literatura infantil, cómo aparecen allí y, exploramos territorios textuales e imaginarios en los que aparecían, que terminaban agrandando el territorio real de la plaza.



Al mediar una determinada poética, una *colección* de textos reunidos a partir del deseo de leerlos con un niño, una canción o un título de taller que reúna diferentes poemas o cuentos, como sucedió, por ejemplo alrededor de la palabra *mar* en «Una caja llena de», estamos trabajando para propiciar tiempos y espacios en los cuales *jugar mientras el lobo no está*. Y esto se debe a que elegimos encontrarnos en el barrio no con el sujeto de la carencia sino con el sujeto sensible. Explorando y habitando espacios donde un niño ejerza su derecho a serlo, y también, donde puedan imaginarse otros barrios posibles.

2.2. La escuela pública

Se superponen gestos cuando señalamos la decisión de trabajar dentro de la escuela pública. Como señalábamos en un proyecto de trabajo:

la manera de relacionar infancia y literatura será siempre una decisión ético-política. Por ello, nos parece necesario sostener que a la vez que la Biblioteca se hace presente en la Escuela para defender un concepto de Biblioteca, los textos que allí se mediarán estarán seleccionados a través de la defensa de un concepto de literatura infantil. Desde nuestra Biblioteca, cuando hablamos de literatura infantil lo hacemos pensando en un «edificio en construcción» (Díaz Rönner 2011). Esto es, un sitio al cual los mediadores de lectura estamos aportando continuamente nuevos materiales que, en tanto y en cuanto lleguen a la infancia, se convierten en parte de ese edificio. Esta metáfora del edificio en construcción viene a tratar de sustituir conceptos sumamente moralistas, psicologistas y pedagogizantes de la literatura infantil en Argentina a los cuales Díaz Rönner (1989) se opuso.

Debemos agregar que a esta defensa de un concepto de Biblioteca, seguida de la defensa de una idea de literatura infantil subyace una defensa irrestricta que sentimos compartida con todos los actores de estos espacios: la defensa de la escuela pública. Como decíamos más arriba, entendemos nuestra presencia en la escuela como necesaria en tanto que sólo la escuela puede ser el espacio de las «grandes ocasiones» para retornar a la expresión de Montes (2006).

Para contar las construcciones que se pueden suscitar al triangular el trabajo entre docente, talleristas y bibliotecaria, narraremos los proyectos sostenidos junto con las dos escuelas primarias con las que esta Biblioteca tiene más historia compartida.



En primer lugar, retomamos el trabajo anual sostenido junto con los niños y niñas del sexto grado de la Escuela N° 202 Gaspar Benavento en 2015.³ Se tiene en cuenta que el vínculo con la institución comienza en 2014, con lo cual la presentación de un nuevo proyecto anual suponía establecer una continuidad con proyectos desarrollados anteriormente tanto por la Biblioteca escolar como por el equipo barriletero dentro de esta biblioteca escolar, estando a cargo de la misma la docente Graciela Genre Bert.

El título del proyecto que permitía nombrar lo que allí haríamos mensualmente con 6to grado desde marzo hasta septiembre —*Lecturas y escrituras en la aldea literaria de los niños y niñas. Pasajes y transgresiones*— poseía como uno de los ejes centrales la noción de *aldea literaria*, categoría construida en la desafiante escritura ensayística de María Delia Díaz Rönner para pensar la literatura infantojuvenil como un territorio, donde no sólo hay textos literarios sino también, cuerpos que lo habitan. Cuerpos de niños y niñas, pero sobretodo de adultos que constituyen una jurisdicción para esta aldea. Nos explica Díaz Rönner «homologo ALDEA = INFANCIA + ADULTOS que suben y bajan la barrera de lo permitido, de lo concedido a los niños». Para luego enunciar: «esa sencilla noción de aldea me permite (...) incorporar, dada la arbitrariedad de sus callejuelas, la idea de *contrabandos discursivos* que en ella circulan» (2011:96). Interesa el lugar clave que esta metáfora da a los mediadores en la construcción de una *literatura infantil* en la medida en que supone reconocernos como contrabandistas del canon. Extremando las posibilidades de esta hipótesis: la literatura infantil sería un territorio constituido por todos los textos que nos atrevamos a llevar hasta allí. Si retomamos las traiciones que la misma Díaz Rönner (1988) leyó en el cuerpo de la literatura infantil argentina, el lugar de contrabandistas nos permitía pensar un corpus literario que clásicamente no era llevado a un aula con niños y niñas. Ante el presupuesto ético de construir el corpus con un pasaje necesario de nuestro deseo es que entendíamos que este corpus podía estar constituido por textos que desde otros sitios habíamos encontrado en tanto lectores adultos pero que imaginábamos capaces de interpelarnos en tanto *lectores infantiles*. Fue así que el Proyecto se centró en la configuración de una *poética del jardín*, incluyendo a autores como Arnaldo Calveyra, Diana Bellesi, Reynaldo Ros y Beatriz Vallejos. Poetas que hacían del jardín un *topos* en su obra, un espacio de escritura y un espacio de vida. De esta manera, a medida que los encuentros mensuales iban ocurriendo, a medida que éramos pulverizados por rosas y

³ El sistema educativo de la provincia de Entre Ríos organiza la escolaridad obligatoria de los niveles primario y medio en seis años cada uno.



poemas, nuestra mirada sobre el jardín y sobre la poesía se modificaba (Jones 2015b).

¿Qué les sucede a los niños ante un poema? ¿Qué nos sucede a nosotros (si es que realmente en una instancia de taller podemos enunciarnos desde un lugar diferente al de la infancia)? El taller se constituía como un lugar donde nos dábamos principalmente el tiempo para reflexionar sobre cómo miramos un jardín, sobre cómo la poesía observa/escribe un jardín, sobre cómo volveríamos (luego de haber leído a estos poetas) a mirar y habitar un jardín. Nuestros encuentros se tejían en torno a poemas, escrituras y jardines. ¿Qué leíamos, realmente, en un poema? Quizás lo que leíamos era *la llegada de las margaritas* como dice un poema de Irene Gruss. Quizás lo que leíamos era una forma diferente de habitar un aula, una escuela. Quizás, lo que realmente leíamos era un modo de ser y estar en el mundo.

Durante los ocho meses de trabajo con el grado se construyó un libro, el *Libro del jardín* pronto a editarse, entendiendo que era necesario construir junto con los niños y niñas un *objeto completo* tal como la fantasía didáctica de Roland Barthes propiciaba:

habría que dar a los niños la posibilidad de crear objetos completos (cosa que la tarea no puede ser) en una temporalidad larga. Habría que imaginar casi, que cada alumno va a hacer un libro y que se plantea todas las tareas necesarias para su realización. Sería bueno demorarse en la idea de objeto-maqueta, o de producción en un tiempo en que el producto no esté reificado todavía (...) El alumno debe convertirse, no digo en un individuo sino en un sujeto que dirige su deseo, su producción, su creación. (1975)

El proyecto se movió en un desplazamiento de los límites entre ese niño-lector que se vuelve niño-autor. Ese desplazamiento que tiene al libro como *archivo* de la propuesta didáctica es también un desplazamiento de las posibilidades de una Biblioteca Comunitaria y de una Biblioteca escolar.

Durante la segunda parte del año, desde septiembre a noviembre, sostuvimos en la escuela Benavento otra serie de talleres vinculados con la lectura de los libros-álbum. Esto surgió a partir de preocupaciones que hemos discutido con el equipo y nuestro contacto con niños y niñas y estas materialidades en diversas ocasiones.

En este caso, trabajamos con la comunidad de alumnos del segundo grado de turno mañana con el objetivo de crear un libro-álbum. Esto fue tejiéndose a través de cuatro instancias. En tres de ellas se trabajó con un corpus de textos que relacio-



naban de alguna manera la temática del viaje, algunos de estos textos fueron *Tarde de invierno*, escrito por Jorge Luján e ilustrado por MadanaSadat, *¿Qué tal si?*, *Willy el soñador* y *Las pinturas de Willy*, tres textos de Anthony Browne y *Nocturno*, de Isol. Como se puede ver en la selección, no sólo nos interesaba hablar del viaje en sentido figurado, sino que habilitábamos la interpretación de que la ausencia de alguien en casa, un sueño o una visita de cumpleaños también puedan ser comprendidos como viaje. Por último y a modo de despedida, presentamos el libro álbum realizado por los niños y niñas con una lectura en el patio de la escuela.

Comenzamos los talleres pidiendo un insumo, el del recuerdo. Mostrábamos una página al azar de nuestro libro-álbum por unos instantes a uno de los niños y pedíamos que recuerde lo que vio. Después de eso, cada uno de nosotros se reunía con el grupo de niños que había visto su libro y dibujaban lo que vieron en el instante en un gran cartón de dibujo. Muchos de estos trabajos crearon pequeñas ciudades conectadas con los tópicos del libro-álbum enseñado.

Del mismo modo iniciábamos los demás talleres, donde después de la lectura de *Donde viven los monstruos*, pedíamos el recuerdo de un viaje para que tratara de ser ilustrado en los espacios de dibujo. Al mismo tiempo armamos un inventario de las cosas que llevaríamos en un viaje en hojas pequeñas que serían dispuestas en el libro-álbum gigante. La lectura de este libro se hizo en el patio del colegio con las manos de todos los talleristas sosteniendo el libro y girando las páginas. Si bien no hubo un relato establecido para el libro, los niños y las niñas se animaron a inventar la historia sobre la marcha, como se animaron a hacer durante todos los encuentros sostenidos. Nuestra tallerista, Sofía Dolzani, concluye en la bitácora de ese día: «El mediador tampoco puede proyectar demasiado cómo será esa escena de mediación ya que cada niño, en función de cómo haya decidido viajar, irá marcando el camino a quien se encuentra disponiendo del objeto».

En segundo lugar, retomamos el trabajo dentro de la Escuela N° 1 de Tiempo Completo «Dr. César Blas Pérez Colman», sitio en que sostenemos talleres desde el año 2013. La institución se encuentra dentro del Complejo Educativo «Escuela Hogar Eva Perón» (conocido, a secas, como Escuela Hogar) ubicado en Avenida Don Bosco entre Suipacha y Boulevard de los Constituyentes.⁴

Nuestra llegada fue de la mano de la docente Viviana Nowakowski, quien compartía por ese entonces con la bibliotecaria de la institución, Dolly Amarilla, la fantasía de hacer de la biblioteca escolar un espacio abierto y dinámico donde circula-

⁴ Estas escrituras, junto a otras propiciadas en el Taller sostenido con niños y niñas de Paraná V y Villa Mabel, conforman la publicación *Abracadabras de misterios* (2014).



ran saberes y prácticas diferentes de las usuales. Fue al año siguiente que propusimos el espacio desde la mediación de lectura, pensado ya como taller anual y con los supuestos acarreados de esta práctica. La decisión de trabajar junto con el mismo grupo durante 2014 se convirtió entonces en una marca particular del vínculo con esta institución.

El trabajo posterior se vio enriquecido y dificultado al mismo tiempo por la inestabilidad del cargo docente del curso con el cual trabajábamos. Esta situación en particular puso de manifiesto la necesidad de inscribir nuestro hacer *en* la biblioteca escolar de la escuela, retomando aquel primer vínculo y conversación con la bibliotecaria escolar, y no desde otro espacio o con otro actor institucional. Fue de esta manera que con la colaboración de Dolly, volvimos a sostener durante el 2014 los talleres de mediación de lectura mensuales con el mismo grupo de niños del año anterior, quienes, mientras en sus aulas habían visto rotar a diferentes docentes mes a mes, se encontraban ahora en la biblioteca de su escuela con las mismas personas.

De esta manera aprendimos a conocer y defender las potencialidades que surgen de inscribir nuestro trabajo en las bibliotecas escolares. Porque, además —y aquí corremos el riesgo de generalizar vanamente—, veíamos que la bibliotecaria escolar era imaginada (y vista entonces) como una empleada administrativa más, y su espacio de trabajo como el lugar adonde los niños iban a cumplir un castigo por portarse mal, o como una sala de cine improvisada en los días de lluvia o en las horas libres. Aun cuando estas sean situaciones que seguimos observando, consideramos clave intervenir en las bibliotecas escolares, para así empoderar a sus bibliotecarias. Este *modus operandi* nos ha resultado muy favorable, y en este año 2015 hemos podido archivar parte de esta experiencia de trabajo⁵ y expandirla con el desarrollo de un Grupo de Investigación no rentado y quincenal, dentro de la biblioteca de la Escuela «Pérez Colman» y con Dolly Amarilla, en torno a temas de infancia, literatura infantil y memoria argentina.

Volviendo a las actividades hechas en los talleres, cabe resaltar la mediación de una poética de autor, en este caso de la escritora argentina de literatura infanto-juvenil Ema Wolf. Haciéndonos cargo como mediadores de aquella invitación de Díaz Rönner de acarrear materiales al edificio en construcción de la literatura infantil, nos pareció propicio hacer de la poética de Ema Wolf el conducto axial de varios de nuestros talleres mensuales durante la segunda mitad del 2014. Talleres que tuvieron su cierre al final de ese año, en el cual los niños no sólo pudieron reco-

⁵ Remitimos a la entrevista «Bibliotecas que vuelan» en Bibliografía.



nocer marcas de la escritura de esta autora —como el disparate o el sinsentido— sino que el mismo cierre del taller adquirió otro matiz de significatividad al entroncarse con el final de la escolaridad primaria de los niños.

Ya en el 2015, con el desafío de continuar la labor con otro grupo de niños, elegimos luego de una etapa diagnóstico con primeros, segundos y terceros grados emprender lo que denominamos una *alfabetización poética* en un primer grado. En los talleres de mediación de lectura de esos meses circularon poemas de escritores argentinos como Edith Vera, María Cristina Ramos y Jorge Luján, a partir de los cuales nos lanzábamos junto con esos niños tan chiquitos a la aventura de aprender a leerlos.

¿Qué entendemos por literatura infantil? ¿Por qué apostar a los textos de este campo literario y bajo qué criterios? Nuevamente la atinada crítica de Díaz Rönner nos ha enseñado que existen múltiples aspectos ajenos a la especificidad de la literatura infantil y la experimentación con el lenguaje. La mayoría de estos aspectos se entrometen en los libros infantiles por la irresponsabilidad de los adultos a cargo de este campo de producción (escritores, editores, directores de colecciones, maestros, bibliotecarios, padres, etc.). Así, se deja la vía libre para que las intrusiones —tales como la psicología evolutiva, la pedagogía y sus excesos, el didactismo utilitario y moralizante— traicionen la literatura destinada a la infancia. ¿Qué hacer ante la traición a los libros infantiles, ante la «abuenización» que acorrala (Montes 1990) la literatura infantil?: «Centrarnos en una literatura infantil implica, necesariamente, despojarnos de una suerte de contraliteratura que, con ninguna timidez ni pudor, invade el sector de lecturas para los chicos», contesta Díaz Rönner (1989:43). Tal es así que uno de los anticuerpos que propone esta lectora de literatura infantil es justamente ejercitarnos como lectores críticos de esta literatura para convertirla «sin vueltas, en la mejor de todas» (48).

Por ello es que desde esta Biblioteca buscamos convertirnos en *lectores* de literatura infantil que se dejen afectar, incomodar o conmover por ella para luego acarrear, desde esos lugares a los cuales hemos sido arrastrados, los materiales a un taller —siempre en construcción— de mediación de lectura con niños en una escuela. ¿Por qué tomar riesgos y llevar a la infancia fragmentos de una novela de Arnaldo Calveyra? ¿Por qué insistir en nombrar autores como Laura Devetach para que los niños puedan (re)conocerlos con la misma espontaneidad con que pueden (re)conocer una historieta de Nik? ¿Por qué nos demoramos en prepara un taller —por ejemplo leyendo en un Grupo de Investigación las marcas de la memoria política en *La noche del elefante* de Gustavo Roldán—?



Con todos estos dispositivos de intervención que llevamos adelante en estas dos escuelas de Paraná, no hemos querido sino dar la posibilidad de hacer de las bibliotecas escolares, al menos por una fracción corta de tiempo, un espacio habitable y no de mera visita, como reclamaba Barthes (1984:44). De esta manera, buscamos hacer de las bibliotecas escolares el órgano fundamental para producir en las escuelas ocasiones para el encuentro de una comunidad lectora.

2.3. La Biblioteca del hospital. Salud mental y vínculo transferencial

Desde mediados de 2015 hemos comenzado a trabajar en el Hospital Materno Infantil San Roque de la ciudad de Paraná, donde funciona la Biblioteca Mercedes De Giusto. Allí nos encontramos una vez al mes con un grupo de niñas y niños que concurren al espacio de Salud Mental del Hospital. A través de cada encuentro fuimos provocando ocasiones de escritura y lectura junto a los sujetos con quienes armamos el espacio. Se construyó un corpus de relatos de autoría infantil, dado que allí encontrábamos desde investigaciones anteriores (M. García) una operación que permitía que algo del orden de lo terapéutico surgiera explícitamente en el Taller.

Teniendo en cuenta que este proceso es un proceso íntimo entre talleristas y niños, quisiéramos puntualizar algunas preocupaciones y posibilidades que supone esta experiencia. Ya que pensar un taller de Mediación de Lectura dentro de una institución hospitalaria nos exige tener en cuenta que las intervenciones que realizamos allí, específicamente donde enmarcamos los encuentros, la Biblioteca, tienen implicancias y efectos también en los modos en los que se piensan las prácticas de Salud Mental. Más aún, podemos pensar dialécticamente que nuestra inserción en esta institución es consecuencia de las transformaciones devenidas de la sanción de la nueva Ley Nacional de Salud Mental N° 26 657, con el cambio de paradigma por ello provocado.

En este sentido, compartimos con la Directora de la Biblioteca, Ana Bocedi, una concepción de ese espacio como un dispositivo de atención en Salud Mental. Este dato constituye un corte respecto a otras concepciones de una Biblioteca: aquí el foco se corre respecto de las posibilidades del contacto entre literatura e infancia de las presuposiciones pedagógicas. Es posible acercarnos a modos alternativos de intervención, en este caso, con los niños y niñas que concurren allí; pero también a la posibilidad de pensar un más allá del taller que permita reflexionar acerca de qué efectos tiene propiciar espacios donde la posibilidad de tramitación de ciertas vi-



vencias sea un horizonte y donde la subjetividad y lo saludable sean nuevamente alojados dentro de una institución que suele ocuparse de la enfermedad.

Adentrándonos en nuestras prácticas, nos proponemos, desde nuestro lugar de talleristas, la tarea de buscar en cada niño las huellas de un quehacer poético. Seguimos a Freud (1907) en la perspectiva de pensar que todo niño que juega se comporta como un poeta, a través de la posibilidad de crearse un mundo propio, un mundo íntimo. Ese juego que Montes, con Winnicott, ubica en una *frontera indómita*, puede ser leído entonces como fantasía poética. La tarea del tallerista la podemos concebir como esta presencia que da lugar a que ciertas operaciones y encuentros se produzcan, pero que también se vuelve testigo en su propio cuerpo de estos acontecimientos.

Por las características del espacio, el contexto de la Biblioteca Mercedes De Giusto, existe una tendencia a esperar, atender y leer un *vínculo transferencial* en el Taller. Como sabemos, Freud (1914) piensa la *transferencia* en relación con la especial relación que se establece en un análisis entre el analista y su paciente. Sin embargo, el Psicoanálisis ha podido enseñarnos que el fenómeno de la transferencia se manifiesta en toda relación humana. La diferencia se encuentra en la posibilidad de leer qué sucede allí que establece el Psicoanálisis: qué se está transfiriendo y actualizando en cada vínculo entre sujetos. Hablamos de actualización de otras relaciones y lazos libidinales que vive un sujeto y que se hacen presentes o despiertan al momento de relacionarse con un otro. En este punto podemos pensar nuestro propio hacer desde este lugar.

En un taller como el que proponemos cada vez, en el que se intenta producir un estado de intimidad que permita la apertura hacia un estado que llamamos poético, se producen diferentes manifestaciones en quienes participan. Desde el entusiasmo, la escucha atenta pero silenciosa, la participación en las lecturas, las manifestaciones de cariño hacia los talleristas, a veces en apariencia desmedidas, hasta la presencia de algunas resistencias.

Estos y tantos otros modos de responder a lo que ocurre en un taller por parte de los sujetos que participan, posibilita pensarlos desde un lugar distinto al de la literalidad de las interpretaciones. En tanto en la Mediación de Lectura está (y es necesario que esté) presente una apuesta del tallerista hacia el deseo que lo convoca allí, es consecuente que su propia subjetividad se ponga en juego y que su posición pueda dar lugar a que en el otro también se movilice algo de su propio deseo. En los talleres se propone crear puentes, pero puentes que se sostienen por medio de lazos que indican que allí algo de esos dos sujetos que lo sostienen se está haciendo presente.



A lo largo de los talleres, y de necesarias instancias de formación que acompañan la práctica, hemos dado lugar desde el Equipo a lecturas con relación a aquello que aparece en un taller, como por ejemplo un niño que entrega una carta de amor, o que guarda afectuosamente un poema o un dibujo, o incluso las ausencias, las peleas, las afrentas entre los niños y también hacia los talleristas. Es necesario tener presente que proponer espacios donde se da lugar a la poesía, y a la apertura hacia una sensibilidad distinta a la cotidiana, ya que implica la posibilidad de la metáfora y de la simbolización, tiene efectos subjetivos que en ocasiones no podemos leer porque tienen que ver con procesos íntimos, a veces manifiestos, pero muchos otros latentes, es decir que no se los puede percibir o medir. Y aún así, hay elementos que permiten atisbar algo de lo que allí sucede: por la continuidad de las presencias, por los modos de dirigirse a un tallerista, por la espera entre un taller y otro, por la construcción de un vínculo que tiene la característica muchas veces, de pertenecer a espacios limítrofes entre la propia subjetividad y la del otro.

Este espacio *limítrofe, fronterizo*, que se entrama entre lo más íntimo y lo público y compartido, es un espacio que es necesario cuidar. Uno de los cuidados que sostenemos tiene que ver con la cautela en las respuestas a las demandas que aparecen en cada taller, que dan cuenta de lo que nombrábamos antes como vínculos transferenciales, pero también el cuidado hacia un niño implica poder ofrecer el espacio de taller como territorio donde diversas tramitaciones se producen, más allá de lo que en el momento podamos leer, entender o comprender. Esta es una instancia posterior, pero sumamente necesaria, y permite que luego de la movilización de la que hablábamos acontezca, podamos *darnos el tiempo* de sentarnos a pensar, reflexionar y en conjunto, como equipo, construir los modos de dar respuesta a las inquietudes que van apareciendo.

2.4. Taller poético

Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa

ALEJANDRA PIZARNIK

El *Taller Poético* es una práctica que comenzamos a desarrollar en agosto de 2014 y que desde entonces sostenemos mensualmente. Surge del deseo de encontrarnos en una instancia de taller en la que podamos leer juntos y compartir todo aquello que también nosotros cargamos en nuestro *equipaje poético*. En su origen sentíamos la necesidad de replantearnos una serie de preguntas que articulaban los



talleres que frecuentábamos con otros ámbitos más íntimos de nuestras vidas. ¿Qué leíamos cuando estábamos solos los talleristas que después íbamos al barrio o a las escuelas? ¿Cuándo y cuánto tiempo dedicábamos a nuestras lecturas? Si como mediadores nos interesaba construir caminos lectores ¿cómo nosotros mismos sosteníamos este principio? ¿Qué hacíamos con eso que leíamos y que nos conmovía tanto?

Ante la reflexión de estas preguntas y muchas otras fue que deseamos crear un espacio donde pudiéramos darnos el tiempo suficiente para mediar entre nosotros mismos aquello que como lectores nos interpelaba. Un espacio al que cada tallerista pudiera llevar aquellos textos que lo introducían en una lectura que suele tener lugar entre el *goce* y el *placer*, en el sentido en que Barthes lo plantea.

Así fue que de a poquito el *Taller poético* comenzó a acontecer en nuestra Biblioteca; primeramente en la casa de Barriletes de calle Santo Domínguez los sábados por la mañana, luego en la plaza Sáenz Peña los sábados a la siesta, y finalmente, los sábados por la tarde en la nueva casa barriletera de calle Corruagues. Así fue, también, que fuimos conociendo algunas obras de Arnaldo Calveyra, Juan L. Ortiz, Juan Manuel Inchauspe, Estela Figueroa, Emma Barrandeguy, Susana Thénon, Cristina Villanueva, Agustín González, Diana Bellesi, entre otros. Autores que quizás no habíamos leído hasta el momento ni en la Universidad ni en la escuela pero que alguno de nosotros había encontrado y que deseaba compartir.

Asimismo cada Taller Poético es preparado por dos talleristas, quienes eligen qué poeta va a ser mediado. Es así que en el armado del taller no sólo se juega el deseo de mediar a tal y cual autor, sino que a medida que se lo estudia e investiga previamente en un taller interno, en ese tejido que se trama entre el texto poético y el debate entre los talleristas, se profundizan los lazos que nos vinculan y que nos posibilitan conocernos más los unos a los otros, colocando de por medio a la literatura. Los modos de subjetivar la lectura, aquella lectura que *con-movió* a los talleristas y los movilizó hacia el armado del Taller, se juegan y repliegan cada vez que se piensa el armado, tratando siempre de cuidar que cada hilo con el que cosemos esta escena tenga siempre un matiz entre íntimo y artesanal, volviéndose una característica en la que nos gusta reconocernos. Si, siguiendo a Petit, no se puede dar lo que no se tiene, aquello que «tenemos» y que deseamos mediar es necesario que sea tratado con el cuidado con el que solemos guardarlo. De allí la importancia de los talleres internos mediante los cuales preparamos los talleres.

El Taller Poético se configura, entonces, como uno de los espacios más íntimos que poseemos en este equipo, donde el acontecimiento principal es la lectura en voz alta del poemario elegido por las personas que prepararon el taller. No sabemos si



lo que ocurre allí puede materializarse en escritura, pero nos introducimos en un espacio poético al que ingresamos *con los pies descalzos* como dice María Cristina Ramos (2012). Entrar con los pies descalzos a un taller, entrar con los pies descalzos a la lectura de poesía, es una imagen que se nos vuelve poderosa para explicar lo que allí sucede

porque vuelve al gesto placentero del pie sobre la hierba, pero también a la ausencia de protección de ese pie que puede ser picado. Entrar al poema con los pies descalzos significa despojarnos de defensas, pero también el acompañamiento de algún amoroso mediador que nos sostenga durante la expedición. (Jones 2015a)

Es que la lectura de poesía en voz alta acontece de una manera tan intensa que es casi imposible que quienes nos encontramos en ese momento leyendo podamos despojarnos de los discursos que constituyen nuestros cuerpos y que al entrar en contacto con un poema parecieran hacerse más visibles. Si *la palabra que sana*, como escribe Pizarnik, *dice lo que dice y además más y otra cosa*, en un taller que se construye como un espacio que se vuelve intersección entre lo íntimo y lo público, es necesario permitirnos y animarnos a ser atravesados corporalmente por esas palabras. Acordamos con Dina San Emeterio cuando afirma que «Con una poesía, jamás podremos hacer algo mejor que leerla o escucharla y aspirar a ser tocados por su fuerza y su misterio» (17).

Cuán importante es para que este acontecimiento tenga lugar que haya cuerpos allí presentes. Cuerpos *in situ* dispuestos a ser atravesados por un poema. El Taller Poético es un espacio abierto, público y gratuito. Pero, al mismo tiempo, al interior del equipo, es también una manera de encontrarnos a nosotros mismos habitando el espacio de nuestra biblioteca. Es que si las bibliotecas muchas veces parecieran ser utilizadas para otras cosas más bien administrativas, cuán importante puede ser el gesto de habitar ese espacio leyendo. Sólo de esa manera podemos restituir a una biblioteca la posibilidad de ser un espacio poético. Es decir, la posibilidad de volverse un lugar que habilite el *ser y estar en poesía*. Si como talleristas vamos a defender que la literatura no es sólo un modo de resistencia social y política sino un modo de *estar* en el mundo debemos ser coherentes con nuestros principios éticos y habitar poéticamente (además de los barrios, las escuelas y el hospital) también la institución a la que pertenecemos. Es decir, habitar poéticamente la Biblioteca Esos Otros Mundos, la Asociación Civil Barriletes; y quizás conviene, incluso, animarnos un poco más y habitar poéticamente todos aquellos espacios por los que nuestros cuerpos circulan.



3. La Biblioteca por-venir

¿Hay Barriletes hoy?, nos preguntaban previamente a cada Taller los niños y niñas del Paraná V en el primer año que llegamos a Barriletes. Es una pregunta poderosa, a la que hemos tratado con estos años de responder de múltiples maneras. En ese interrogante los niños y niñas nos han posicionado en un lugar donde nos encontramos trabajando en la hiancia: dando aquello que no tenemos a quien no lo espera de nosotros. Creemos que un Taller, al fin de cuentas, es ese gesto, ese desvío, esa morosidad por la cual nos encontramos aquí respondiendo a preguntas que no nos han hecho, y evadiendo mediante el tiempo del poema, del juego y la escritura aquella que sí nos hicieron al comienzo de la tarde.

Esta Biblioteca proviene, íntegramente, de esa escena. Soñamos el modo de gestión de este espacio comunitario en un Taller, y cada vez que lo recreamos cobra, indefectiblemente, la forma de Taller. Nos parece que ahí reside la marca singular con que nuestros cuerpos, sus historias y aprendizajes, han afectado esta construcción colectiva. Cada uno de los gestores de la institucionalidad de la Biblioteca Comunitaria «Esos otros mundos» es un tallerista. Aquel que gestiona las reuniones con docentes, bibliotecarios, directivos, organismos públicos, aquel que participa de jornadas de formación, paneles y debates, aquel que gira por la ciudad buscando un turno en algún Centro de Salud para una adolescente de Villa Mabel es el mismo sujeto que se acerca con un cuento a la plaza. Es una premisa ética a la que no pensamos renunciar ya que fantaseamos con Talleristas que sean militantes sociales, estudiantes e investigadores *distintos*. Fantaseamos con que luego de vivenciar, de dejarnos afectar y jugarnos en el Taller, no podamos escribir Trabajos Prácticos o Tesis de la misma manera que antes, con que no podamos coordinar una reunión de la misma forma, ni intervenir políticamente de la misma manera que antes lo hacíamos.

En la experiencia, hemos visto cómo el espacio de Taller ha sido el sitio desde donde han salido las discusiones, interrogantes y proyectos que ahora implican a la Biblioteca Comunitaria como un espacio institucional presto a participar de otras polémicas (Panesi). Actualmente, la Biblioteca cuenta con un horario de atención semanal, y un servicio de préstamos de libros para sus socios. Dentro de la misma estamos construyendo un *archivo* de escrituras infantiles provenientes de los talleres que mantenemos. También estamos trabajando para poder enriquecer el catálo-



go que, con diferentes recursos públicos gestionados desde la organización, hemos podido hacer crecer este año.

Nos parece que el proceso de institucionalización, así como de este hacer memoria que aquí evidenciamos, es un gesto de espera. De espera hacia el otro que, como nos ha enseñado Derrida, no sabemos cómo es pero sin embargo debemos hacer todo lo posible por esperar:

Saber «tener en cuenta» lo que desafía las cuentas que deben rendirse, lo que desafía o desvía de otro modo el principio de razón en cuanto se limita a «dar cuentas» (...) no a negar o ignorar esa venida imprevisible e incalculable del otro, también eso es el saber, y la responsabilidad científica. (60)

En ese sentido, esta Biblioteca se institucionalizó solamente para dar cuenta de que somos una Biblioteca por-venir, aquella que solamente es en el momento en que otro la habita y con ello inaugura nuevas esperas y nuevas fantasías.

3.1. Aún así

Aún no sabemos lo que la literatura puede.

ALBERTO GIORDANO, *Roland Barthes. Literatura y poder.*

Llegar al final de esta escritura es un momento propicio para retomar aquellas voces de maestros, esos nombres, con los que iniciábamos. En principio, el nombre de Analía Gerbaudo de quien aprendimos que investigar es preguntarnos por aquello que no se sabe. Esperamos haber podido transmitir, entre líneas, algo del interrogante que nos sigue guiando en nuestras prácticas (ese otro modo de investigar): ¿Qué puede la literatura ante el desamparo, en el desierto? ¿Qué puede una Biblioteca comunitaria como espacio público? ¿Qué pudieron la literatura y la Biblioteca en nosotros que hace que estemos acá?

A Analía también le debemos la invención de esos «artefactitos» que en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (2011) nos abrieron nuestro imaginario. Un imaginario que los ha desplazado desde esa *zona de borde* que es la didáctica de la literatura hacia la mediación de lectura, quizás no para otra cosa que para descubrir gozosamente que allí residen nuevos bordes. De aquellos artefactos teóricos la idea de *fantasía de intervención* que allí presentaba y luego fue ajustando



hasta la propia idea de nano-intervención que titula este libro, ha provocado conversaciones, discusiones y deseos de nuestra parte.

Las fantasías de intervención siempre estarán entre el *cuento* y la *práctica* y vienen a dar nombre a aquello que quisiéramos provocaran nuestras intervenciones. Hemos leído en este tiempo cómo cada Taller supone la superposición de fantasías que, abismándose entre sí, diseminan nuestras prácticas de un espacio a otro. La Biblioteca es para nosotros una usina de fantasías: haciéndonos cargo de la fuerza de este concepto en tanto que si algo tiene de trágico el deseo es que siempre se cumple.

Nosotros somos aquellos que volvemos a la escuela, a la plaza, a la hamaca en una repetición constante a la espera de otra cosa, de nuevos finales. De Germán Prósperi aprendimos a preguntarnos, sin temores, por esas posiciones íntimas en la lectura de la literatura infantil (2003a, 2003b) y de la misma infancia (2015) que nos mueven a ese *ritornello* que implica mantener la mirada atenta a la niñez. En «Decir el mar: algunas hipótesis sobre la formación docente», ese texto que citábamos al comienzo y al que, también, volvemos, Germán realiza dos operaciones que nos parecen claves para pensar nuestras prácticas. Por un lado, descubre aquello que, por tan claro, no veíamos: que ha sido la propia literatura de la cual han salido estos deseos que suponen otras escenas que, yendo más allá de la lectura y la escritura, sólo se sostienen en los propios libros, regresando a ellos en cuanto podemos. El desafío es encontrar la manera de habitar esa paradoja: algo para lo que encontramos ciertas pistas cada vez que en los espacios de Taller los niños son quienes nos enseñan a leer allí donde no habíamos visto nada. La segunda de esas operaciones es la *sorpres*a que Prósperi nos deja para el final de su texto en la medida en que enuncia cómo la *falta* puede ser una hipótesis. La *falta* produce *excesos* nos advierte Germán, a lo que del otro lado de la hoja sonreímos, en una complicidad dichosa.

Y de la falta vuelta exceso nos desplazamos, quizás no casualmente, hacia una escena reciente. En una mañana de diciembre cercada por la lluvia, mientras cerrábamos este escrito, Norma Barbagelata nos recibió en su casa para ser entrevistada para la revista *Barriletes*. Durante una hora (el tiempo de la entrevista, el tiempo de análisis) pudimos vincularnos con ella a través de lo que hemos querido sostener con este escrito: una conversación. A ella la citábamos hacia el comienzo, y a ella regresamos ahora y durante la entrevista, al requerirla respecto de una pregunta que uno de sus ensayos nos lanza, la pregunta por el *corazón*:



Sabemos que la palabra *corazón* es excesiva, inmensa, y al mismo tiempo, está devaluada, banalizada y mercantilizada, abundan los ositos de peluche con corazones que dicen «te quiero»... Recordamos que Marguerite Yourcenar decía «el corazón es algo que se vende en las carnicerías». Aún así, deseamos encontrar un lugar para el corazón, un puerto donde alojarlo que no sea los ositos de peluche ni las carnicerías. (2008a:293)

En ese *aún así* de Norma leemos a Petit, a Montes, a Devetach en su búsqueda de fronteras, en su irse hasta las fronteras; leemos a Díaz Rönner y su búsqueda de metáforas que nos permitan, todavía, nombrar una literatura infantil posible; leemos a Germán y a Analía en aquello que, como *enseñanza implícita* nos han transmitido con sus voces. Nos leemos, a través de esas voces, a nosotros mismos y nos inscribimos en el proyecto teórico y ético que Norma propone.

Hay que vivir cerca de nuestras verdades, nos decía Norma esa mañana. Algo de esa lectura de la literatura que es entre íntima y social se ha desplazado a esta Biblioteca —también ella entre lo íntimo y lo público—, algo que nos hace creer que una Biblioteca Comunitaria puede ser un buen puerto para alojar al corazón.

Paraná, 30 de diciembre de 2015

Bibliografía

- AA. VV.** (2014). *Abracadabras de misterios*. Selección a cargo de Luz Omar, Milena Frank y Kevin Jones. Paraná: Barriletes.
- Amarilla, Dolly y Graciela Genre Bert** (2015). «Bibliotecas que vuelan». Entrevista. *Barriletes* 166.
- Barbagelata, Norma** (2008a). «Lo que inquieta al corazón», en Graciela Frigerio y otros (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante, 293–307.
- . (2008b). «Efectos de la lectura y la escritura». *Del prudente saber* 6, 3–11.
- Barthes, Roland** (1975). «Literatura/Enseñanza». *El grano de la voz*. México: Siglo XXI, 242–251. Traducción de Nora Pasternac.
- . (1984). «Sobre la lectura». *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 39–50. Traducción de Fernández Medrano.
- Bocedi, Ana** (2015). «Pasadizos secretos». Entrevista con Kevin Jones y Mariángeles García. *Barriletes* 167. Consultado el 30 de diciembre de 2015 en



<http://bibliotecabarriletera.blogspot.com.ar/2015/08/pasadizos-secretos-la-experiencia-de-la.html>

Cañón, Mila y Elena Stapich (Comp.) (2013). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.

Carli, Sandra (2006). «Notas para pensar la infancia en la argentina (1983–2001). Figuras de la historia reciente», en Sandra Carli, compiladora. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 19–56.

Dalmaroni, Miguel (2013). «El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase». *Educación, Lenguaje y Sociedad* 10, 129–156.

Derrida, Jacques y Élisabeth Roudinesco (2001). *Y mañana qué...* México: Fondo de Cultura Económica, 2003. Traducción de Víctor Goldstein.

Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Díaz Rönnér, María Adelia (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.

---. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.

Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. Traducción de Stella Mastrangelo.

Freud, Sigmund (1907). «El creador literario y el fantaseo». *Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, 123–135. Traducción de José Luis Etcheverry.

---. (1914). «Puntualizaciones sobre el amor de transferencia». *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, 159–176. Traducción de José Luis Etcheverry.

García, Laura (2015). «Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina». *El taco en la brea* 2, 80–118.

García, Mariángeles (2015). *La ficción en la infancia*. Tesis de grado. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Gelman, Juan (2000). «Dentro y fuera de la lengua». Palabras al recibir el Premio Juan Rulfo. Consultado el 30 de diciembre de 2015 en <http://www.pagina12.com.ar/2000/00-11/00-11-26/contrata.htm>

Gerbaudo, Analía (Dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/Rosario: Ediciones UNL/Homo Sapiens.

Jones, Kevin (2015a). «Con los pies descalzos». *Barriletes* 160. Consultado el 30 de diciembre de 2015 en

http://bibliotecabarriletera.blogspot.com.ar/2015_01_01_archive.html

---. (2015b). «Niños ante un poema. Una escena para las prácticas pedagógicas vueltas jardín». *Semana de las prácticas pedagógicas*. Diamante: Instituto Superior de



- Profesorado. Consultado el 30 de diciembre de 2015 en <http://bibliotecabarriletera.blogspot.com.ar/2015/04/ninos-ante-un-poema-una-escena-para-las.html>
- . (2015c). «Sobre las infancia(s) barrileteras» *Barriletes* 165. Consultado el 30 de diciembre de 2015 en <http://bibliotecabarriletera.blogspot.com.ar/2015/06/sobre-las-infancias-barrileteras.html>
- Montes, Graciela** (1990). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- . (1998). «La infancia y los responsables», en Graciela Montes y Ana María Machado. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005, 47–52.
- . (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Panesi, Jorge** (2003). «Polémicas ocultas». *Boletín* 11, 7–18.
- Petit, Michèle** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Diana Luz Sánchez.
- . (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Diana Luz Sánchez.
- . (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano. Traducción de Diana Luz Sánchez.
- . (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano. Traducción de Diana Luz Sánchez.
- . (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Vera Waksman.
- Prósperi, Germán** (2003a). «Transformaciones en la configuración del campo de los estudios sobre literatura infantil o *aquello que nadie deja de buscar*», en Germán Prósperi y otros. *Literatura para niños y jóvenes. Lectura, crítica y enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL, 7–23.
- . (2003b). «Decir el mar: algunas hipótesis sobre la formación docente». *Primer encuentro sobre literatura para niños y jóvenes: El lugar de la literatura en la recomposición de la trama social*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Mimeo.



---. (2015). «Niños raros: escenas de infancia en el hispanismo transatlántico». *Tercer coloquio de avances de investigación*. Santa Fe: Centro de Estudios Teórico Literarios (CEDINTEL) (FHUC – UNL). Mimeo.

San Emeterio, Dina (1995). «Primera clase de “Metodología y Análisis del texto literario”», en AA. VV. *Dina y las letras. Homenaje a Dina San Emeterio*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2002, 15–19.

Ramos, María Cristina (2012). *Aproximaciones a la poesía y a la narrativa para niños: los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar editorial.



Lectobus. Lectura en Movimiento

Para que a todos nos cobije un mismo cielo de palabras

ALICIA BARBERIS, EMILIA CHARRA, LARISA CUMÍN, SANDRA PALAZZO

Fundación Lectobus

aliciabarberis@yahoo.es

Lectobus. Lectura en Movimiento es un proyecto de promoción de lectura que nació inspirado en la mítica *Andariega* de Javier Villafañe, para llevar narraciones orales, libros y lecturas, a niñas y niños. Como así también, espacios de reflexión y entrenamiento a madres, padres, abuelos, docentes y bibliotecarios, de la ciudad de Santa Fe y de toda la provincia.

Entendiendo la literatura como un bien cultural y la mediación de lectura como un compromiso social, desde *Lectobus* pretendemos tejer redes con la comunidad: familia, escuelas, bibliotecas y otras instituciones, empresas y organismos, con la intención de asumir un compromiso en forma conjunta, para que el derecho que tienen las niñas y niños de acceder a la lectura, pueda cumplirse.

El proyecto se inició en abril de 2012 y está organizado por *Editorial Palabrava* y *Sindicato de Luz y Fuerza*. Cuenta con el apoyo de Industrias Frigoríficas Recreo, Vicentín SAIC, y Williner, empresas lácteas, que colaboran bajo la figura de padrin@s.

También recibimos la colaboración de editoriales y organizaciones que realizan donaciones de libros: Ed. Colihue, Salim Ed., Calibrosco, Comunicarte, Amauta, Del Eclipse, El Mangrullo, Plan Nacional de Lectura y Fundación Mempo Giardine-lli.

Equipo de Lectobus

Fundación: Patricia Severín, Carlos Picech, Alicia Barberis

Organizadores: Sindicato de Luz y Fuerza y Editorial Palabrava

Padrinos: Industrias Frigoríficas Recreo, Vicentín S.A.I.C, Williner empresas lácteas.

Idea y coordinación general: Alicia Barberis.



Coordinación y ejecución de programas: Larisa Cumín, Emilia Charra, Sandra Palazzo.

Equipo de Revista: Alicia Barberis, Álvaro Dorigo, Noelia Mellit, Omar Vega.

Fundamentación

Lectobus entiende la literatura como un bien cultural y la mediación de la lectura como un compromiso social. Coincidiendo con Laura Devetach, consideramos que para casi todos los chicos, la vida se va llenando de palabras, de historias o fragmentos de historias, de cosas dichas por los adultos, de cantos, juegos verbales, poesías populares, cuentos, que vienen de la mano de otros, acompañados del gesto, del afecto, de todos los sentidos.

La literatura y el habla cotidiana se mezclaban en una oralidad no comprendida todavía. (...) La palabra entraba por todo el cuerpo. Eran palabras con olor a humo, gusto a buñuelos, mandarinas verdes, ardor en los labios, un chirlo en la cola, moras calientes, la tonada de la región del Litoral, la fuerza o suavidad de una mano que nos ataba el moño a la cabeza, el olor a mate que aún no tomábamos. Eran, son, palabras en el cuerpo. (99–100)

El acercamiento a la lectura nace desde mucho antes del contacto con la palabra escrita. Por eso consideramos tan importante el juego y la oralidad, el rescate de cuentos y poesías populares, la narración de historias enmarcadas en encuentros afectivos y lúdicos con los chicos, como así también el trabajo de concientización con madres, padres y abuelos, para que no descuiden su rol de transmisores.

El acceso a la lectura es un derecho que tienen todas las niñas y niños, y es obligación de los adultos responsables de la formación infantil y de la sociedad en su conjunto, velar para que ese derecho se cumpla.

Teniendo en cuenta las diferentes realidades que pueden observarse debido a la influencia de los diversos entornos sociales, nos hemos planteado trabajar con niños y adultos de barrios vulnerables, y con chicos, maestras, maestros y familiares de escuelas públicas de toda la provincia, especialmente aquellas alejadas de grandes centros urbanos, con el objetivo de generar espacios inclusivos, donde la lectura, el juego y el arte nos ayuden a encontrarnos.

Leemos en activa y creciente dialéctica con nuestra realidad y con los libros.



Así empezamos a desear los libros en los que viven las palabras. El problema es que en nuestros países latinoamericanos hay millones de niños que tienen absolutamente empobrecido el primer término de esta ecuación: la realidad. Y el segundo término, los libros, ni siquiera está a su alcance. Por eso creo que la tarea del maestro o maestra lectores es inapreciable, muy especialmente en el ciclo inicial, para enriquecer el espacio poético interior y el compartido con elementos valiosos que sirvan a los niños para la vida. De esta forma tendrán herramientas para confrontar con una cultura tan llena de ofertas «chatarra» y también de tantos libros disfrazados de literatura. En manos del Estado queda distribuir con mayor justicia el bien común y la cultura. Y en manos de los ciudadanos, trabajar para que eso se cumpla. (101)

Sabiendo que la lectura otorga la llave al conocimiento, posibilita el desarrollo del pensamiento y favorece el análisis crítico, y que la imaginación es fuente y disparador del desarrollo de la creatividad, no creemos necesario abundar sobre sus valiosos aportes en la formación infantil.

Gianni Rodari, escritor, pedagogo y periodista italiano, ha destacado la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, sobre todo por el poder de liberación que puede tener la palabra. Estamos en un todo de acuerdo con él, cuando afirma: «El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (9).

Como lectores asiduos tendremos la oportunidad de imaginar otras potenciales realidades, de construir una representación diferente de nosotros mismos, y eso nos alentará a formar parte activa en la construcción de nuestro propio destino, más allá del camino trazado de antemano por circunstancias personales.

Objetivos

El principal objetivo de este proyecto es acercar a niñas y niños a la lectura, a través de distintas estrategias basadas en el juego y el arte, para generar un vínculo afectivo y gozoso en torno al libro.

Queremos difundir la narración oral como un hecho artístico capaz de emocionar, de favorecer la propia oralidad infantil, y de provocar el deseo de leer.

Buscamos también que las niñas y niños puedan expresarse a través de la palabra y el arte, ya sea a través de narraciones orales y lecturas en voz alta realizadas por ellos, como también de producciones literarias y expresiones plásticas.



Pretendemos socializar la lectura en ámbitos no convencionales, para que se viabilice como un momento de encuentro placentero con el otro y con los libros.

Nos proponemos, además, que los adultos encargados de la formación infantil: maestros, bibliotecarios, padres, abuelos, encuentren un espacio de reflexión y entrenamiento de sus propias capacidades como mediadores de lectura, y que asuman luego esta responsabilidad a lo largo del tiempo.

También deseamos difundir manifestaciones artísticas que tengan que ver con la literatura infantil y juvenil, la narración oral y sus hacedores, como así también proyectos, recursos y estrategias para la formación de lectores.

Consideramos que para que este proyecto trascienda lo efímero y se instale en la sociedad en forma permanente, se deben tejer redes que permitan que familias, escuelas, bibliotecas, instituciones, empresas asuman el compromiso de promover la lectura desde la más temprana infancia en forma conjunta. Es por eso que convocamos a instituciones, organismos y empresas, y, fundamentalmente, a los adultos responsables de la formación infantil: padres, abuelos, docentes, bibliotecarios, estudiantes y otros interesados, a participar activamente en este proyecto.

Para lograr nuestras metas proponemos tender puentes entre las personas y la literatura a través de un viaje de doble vía: por un lado, acercando libros, talleres de narración, mediación y lectura, charlas y encuentros, para niñas, niños y adultos. Y, por otra parte, propiciando que los que participen en esta travesía, puedan viajar hacia el interior de sí mismos y encontrarse con sus propias emociones, gustos y saberes a la hora de construir su propio camino lector, o de ayudar a otros a que lo construyan.

Programas y acciones del proyecto

Desde 2012 hemos puesto en marcha diversos programas y acciones:

1. *Palabras bajo el sol*: talleres estables de lectura, narración oral y creación literaria para niñas, niños y adultos en barrios vulnerables de la ciudad de Santa Fe, con encuentros a lo largo de todo el año. En 2016 hemos abierto, además, un espacio para que los propios chicos que concurren al taller, se transformen en mediadores, leyendo en voz alta y narrando oralmente en forma grupal, y acompañando en la lectura individual, a otras niñas y niños, dentro del ámbito escolar del propio barrio.



2. *Mochilas de lectura*: funcionan a modo de bibliotecas ambulantes, para que niñas, niños y adultos de cada barrio puedan seguir leyendo en sus casas, llevando libros en préstamo.

3. *La ruta de los libros*: este programa consiste en la realización de jornadas intensivas de lectura, narración y reflexión, en localidades del interior de la provincia.

4. *Cuentos en ronda*: similares a las del programa anterior, estas jornadas intensivas de lectura y narración, se realizan en museos, con invitación a las escuelas cercanas.

5. *La revista de Lectobus*: de distribución gratuita, en papel y en soporte virtual en nuestro sitio web, con posibilidad de realizar una lectura *on line*, o de descargarla: www.lectobus.com.ar

6. *Sumando voces*: este programa consiste en la realización de talleres y encuentros con artistas y mediadores, abiertos a la comunidad. En 2013 se realizaron eventos con Diana Tarnofky (Argentina), en 2014, con José Antonio Núñez Ukumari (Perú) y en 2015, con Diego Zeballos Luna (Perú). Estamos organizando un nuevo evento para el mes de septiembre de 2016.

7. *Con aire de cuento*: Micro radial semanal, sobre lectura y literatura infantil, a través del programa Radio Portable, de LT10 Radio Universitaria (2015).

8. *La calle de los libros*: encuentros de lectura y arte en las calles de los barrios donde se llevan adelante los talleres (2015).

9. *Había una vez un libro*: proyecto que supuso la publicación de un libro realizado por los asistentes a los talleres estables de los tres barrios mencionados, gracias al aporte del concurso Ingenia (2015).

1. Palabras bajo el sol

Este programa lleva adelante talleres con niñas y niños, y también con adultos, a lo largo de todo el año, en barrios de la ciudad (en el primer año también se realizaron en localidades cercanas), brindando además, actividades de extensión comunitaria a escuelas y jardines de cada lugar:

Con niñas y niños:

Se realizan narraciones orales, lectura en voz alta, lectura silenciosa de diversos libros de literatura infantil especialmente seleccionados, y se abren luego espacios de expresión plástica y creación de textos literarios, en forma colectiva e individual.



Los participantes, además, leen en voz alta y narran cuentos a sus compañeros, y socializan lecturas y narraciones en otros espacios.

Con adultos:

En los mismos sitios se realizan charlas y talleres de narración oral y lectura, selección de textos, y estrategias de mediación lectora. Al finalizar 2012, luego de haber participado durante todo el año en estos talleres, una de las madres del Barrio Loyola: Sandra Palazzo, se incorporó al equipo de Lectobus como coordinadora del taller que funciona en el Solar del barrio mencionado.

En 2012:

1. Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
2. Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur.
3. Biblioteca Amanecer, de Arroyo Leyes, extendiendo a Escuela 30.
4. Biblioteca Domingo Silva, de Rincón, extendiendo a Escuela 16, Castañeda.
5. Biblioteca de la cuadra Las Glebas, extendiendo a Escuela Denis.
6. Escuela N° 53, Estanislao López, de Santa Fe.

En 2013:

1. Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
2. Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur.
3. Biblioteca de la cuadra Colastiné Sur y Solar La Guardia.

En 2014:

1. Vecinal Villa del Parque, extendiendo a Escuela y Jardín Cristo Obrero.
2. Biblioteca de la cuadra Loyola y Solar del Barrio Loyola Sur, extendido a la plaza.
3. Solar del barrio Las Delicias, extendido a la plaza del lugar.
4. Solar La Guardia, extendido al Jardín de Infantes de La Guardia.

En 2015:

1. Vecinal Villa del Parque.
2. Solar del Barrio Loyola Sur.
3. Solar La Guardia.

En 2016:

1. Vecinal Villa del Parque y Escuela Cristo Obrero.



2. Solar del Barrio Loyola Sur y Escuela.

3. Solar La Guardia y Escuela.

2. Mochilas de lectura

En cada uno de los sitios en donde funcionan los talleres barriales, existen mochilas que funcionan como bibliotecas. Actualmente, estamos confeccionando bolsas para que se preserven los libros en los traslados (taller–hogar) y organizando un sistema para que sean los propios niños y niñas quiénes realicen el control y seguimiento de los préstamos. También estamos diseñando una propuesta lúdica para que las niñas y niños puedan elaborar una bitácora de viaje, y así dejar registro de su propio recorrido lector.

3. La ruta de los libros

A través de este programa se realizan actividades en una jornada intensiva, con niñas, niños y adultos, en escuelas, bibliotecas o centros culturales de localidades de la ciudad capital y de toda la provincia.

Los encuentros con alumnos y docentes se organizan en ambos turnos dentro del horario escolar, y se coordina con cada institución: el horario de la charla–taller que generalmente se hace en la misma jornada, y está abierta a la comunidad.

El encuentro con niños, niñas y docentes, se inicia con un espectáculo de narración oral dirigido a todo un ciclo (120 chicos, aproximadamente). Luego continuamos con un taller de lectura, en el que los chicos se agrupan por grado con su docente respectivo, reciben una bolsa con libros especialmente escogidos —una bolsa por cada grado—, y un libro recomendado para que cada maestra o maestro lo lea a su grupo en voz alta. Después de la lectura compartida, los chicos reciben libros (de los que están en las bolsas) para leer solos, en pareja, o en pequeños grupos.

Si las condiciones del tiempo lo permiten, elegimos un espacio no áulico: patios, parques, o plazas cercanas, para disfrutar de la lectura al aire libre. Al finalizar el tiempo pautado, se hace una asamblea de lectores con el grupo total, en la que uno, dos o hasta tres representantes por grado, hace una breve exposición según decida: una recomendación de alguno de los libros, una reseña, una crítica positiva o negativa, o un breve comenario sobre la experiencia. Con esta asamblea se pretende que las niñas y niños participen en forma lúdica, que reflexionen sobre la lectura reali-



zada y que pongan en práctica su propia oralidad, ejercitando además, su derecho a participar y tomar la palabra. Para finalizar, se narra o da lectura a un último cuento al grupo total.

Desde 2012 a 2015 se llevó La Ruta de los Libros a: Sarmiento, Felicia, Egusquiza, La Pelada, Santo Domingo, Ceres, Pilar, San Cristóbal, San Justo, todas de la provincia de Santa Fe. Y al Colegio Don Bosco y la Escuela Raimundo Peña, de la ciudad de Santa Fe.

Fuimos invitados a participar a través del Centro del Conocimiento, en escuelas de la ciudad de Posadas y en la Feria del libro infantil y juvenil de la ciudad de Oberá, Misiones. Llegamos también a las localidades de Suardi y Arrufó, con más de 1200 alumnos, y a El trébol, a tres escuelas con más de 1400 alumnos.

4. Cuentos en ronda

Este programa consiste en un encuentro intensivo dentro de un museo, en el que brindamos un espectáculo de narración oral y lectura, un taller y una asamblea de lectores, en forma similar a lo que se realiza en La Ruta de los Libros.

Se realiza a lo largo de todo un año con encuentros mensuales, invitando a las escuelas del barrio.

Lo hemos desarrollado en el Museo Etnográfico (2013), en el Museo Municipal López Claro (2014), ambos de la ciudad de Santa Fe, con invitaciones a escuelas de la zona y en el Museo de la Costa (2015), de la ciudad de San José del Rincón, con invitaciones a escuelas de la misma ciudad.

5. La revista de Lectobus

A través de esta publicación se busca fortalecer la promoción de la lectura, difundiendo reseñas de libros, entrevistando autores e ilustradores, compartiendo proyectos y estrategias, y difundiendo espacios donde habitan los libros, a través de notas sobre bibliotecas y librerías. La revista se presenta en dos formatos: en papel y virtual, y puede descargarse directamente desde nuestro sitio: www.lectobues.com.ar Llevamos catorce números publicados.

6. Sumando voces



Este programa pretende ofrecer un espacio de reflexión y aprendizaje, tanto para las personas que conformamos el equipo de Lectobus, como para otros interesados, para quiénes abrimos la propuesta.

En el año 2013 nos acompañó Diana Tarnofky, de Buenos Aires, Argentina, quien coordinó talleres sobre intervenciones poéticas a través de PUP (Pequeños Universos Portátiles) y Susurradores.

En 2014, José Antonio Núñez Ukumari, narrador oral de Lima, Perú, ofreció un espectáculo de narración oral y música, y una charla sobre las diferentes técnicas y recursos a utilizar.

En 2015 el psicólogo y narrador oral Diego Zeballos Luna, de Lima, Perú, brindó un espectáculo y una charla sobre recursos para narrar en situaciones de encierro.

Para 2016 estamos organizando talleres con María Héguiz, actriz, narradora, y fundadora de la escuela de Lectores Narradores Sociales.

7. Con aire de cuento

Durante el año 2015 hemos llevado adelante micros radiales en el Programa Radio Portable, en LT10, radio universitaria, con la idea de difundir literatura infantil y juvenil, y también reforzar estrategias para acercar a la lectura de manera lúdica. Los micros fueron organizados en forma conjunta con el taller Los Palabreiros, y están colgados en sitio web, para quien quiera escucharlos:

Con Aire de Cuento - ¡Todos los audios! - LECTOBUS, Alas de Papel...

alasdepapellectobus.blogspot.com/2015/08/con-aire-de-cuento-todos-los-audios.html

8. La calle de los libros

Este programa consistió en una serie de encuentros que se realizaron durante el año 2015 en cada uno de los barrios donde se desarrollan los talleres, como forma de promocionarlos y también de visibilizar la lectura y el arte, haciendo que los libros salieran a la calle, y que se celebre la lectura a través de actividades lúdicas y expresivas.



9. Había una vez un libro

Gracias al premio obtenido con el concurso Ingenia 2015, pudo realizarse un libro creado por las niñas y niños que asisten a los talleres, con textos literarios individuales y colectivos, expresiones e intervenciones plásticas, en el interior y tapas. Actualmente, está en proceso de diseño y edición.

Evaluación de logros y dificultades

Partiendo del análisis de las actividades desarrolladas y cotejando sus resultados con los objetivos trazados, podemos afirmar que a lo largo de estos años se han cumplido muchas de las expectativas, tanto en los talleres estables, como en las escuelas, institutos, centros culturales, museos y bibliotecas donde llevamos adelante jornadas intensivas de uno y otro programa. Lo mismo ha sucedido con las publicaciones de nuestras revistas, realización de micros radiales y organización de encuentros con artistas invitados.

Pero también nos hemos encontrado con dificultades que debimos y debemos sortear.

Los problemas más comunes con los que nos enfrentamos, fueron las complicaciones de los adultos de los barrios (generalmente zonas muy vulnerables), para lograr una continuidad con los talleres de reflexión y entrenamiento. Las problemáticas están generalmente originadas por problemas laborales, mudanzas, dificultades familiares. Es por eso que analizamos y evaluamos en forma permanente, diferentes estrategias para resolver esta problemática.

El objetivo que aún no alcanzamos es contar con un vehículo utilitario que nos permitiría visibilizar más el proyecto y poner en marcha una serie de actividades que venimos programando para llevar libros y lecturas a espacios públicos en forma continua.

Tanto en Barrio Loyola como en La Guardia, hemos tejido tramas con los Solares Municipales, que ofrecen infraestructura y apoyo. En el barrio Villa del Parque se tejen tramas con la comisión del centro vecinal, se ha logrado incorporar a una mamá como asistente y se ha logrado dar difusión al proyecto en forma continua a través del periódico *La Voz de Villa del Parque* (para este periódico una de las niñas, ya adolescente, que continúa asistiendo al taller, está escribiendo distintas notas).



Para 2016, hemos logrado reforzar la participación con la escuela barrial (en Villa del Parque), para lograr un mayor intercambio y compromiso con los adultos. En los otros dos barrios, aún no pudimos coordinar ningún encuentro, por trabas burocráticas, y estamos planeando acercarnos al Ministerio para lograr vencerlas.

Para la segunda parte del año, estamos diseñando una serie de encuentros con la intención de crear un voluntariado de lectoras y lectores, que pueda ser desarrollado luego, cuando contemos con el vehículo, a través de actividades de lecturas y narraciones en espacios públicos, con lo que ampliaríamos más aún nuestra propuesta.

Reflexiones finales

Como decíamos al principio, Lectobus nació inspirado en la mítica Andariega de Javier Villafañe, y nuestra idea era (y es) disponer de un vehículo — acondicionado e intervenido por artistas plásticos, diseñadores e ilustradores— para recorrer espacios públicos y localidades llevando distintas propuestas.

Mientras resolvemos la movilidad anhelada, podemos decir que el colectivo que pretendíamos se fue transformando en otro.

En un colectivo humano, construido con manos y voluntades, con esfuerzos y alegrías, que día a día busca propiciar un acercamiento gozoso a la lectura, a la comunicación oral, a la literatura. Que intenta crear nuevos espacios de encuentro: lúdicos, inclusivos, socializantes, creativos, placenteros, formativos, afectivos, donde el hacer y explorar con otros permita el acceso a otras vías para la construcción del conocimiento, y posibilite la expresión y la comunicación como nuevas maneras de encontrar sentido a nuestras vidas.

Distinciones

* Finalista Premio Vivalectura 2014 entre más de 500 proyectos presentados – Ministerio de Educación de la Nación y Fundación Santillana

* Premio Ingenia 2015 – Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.

* Premio Ingenia 1016 – Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.



Algunas experiencias de taller y dinámicas de trabajo

Desde un libro, a otro libro...

ALICIA BARBERIS

Esta actividad se llevó adelante en la Biblioteca Popular Amanecer, de Arroyo Leyes, durante cuatro encuentros consecutivos, en el primer año de Lectobus (2012).

Partimos de la lectura en voz alta del libro *El Zoo de Joaquín*, de Pablo Bernasconi. Se hizo luego una lectura de las imágenes, analizando con qué objetos había jugado el artista para crear sus personajes. Se les propuso buscar materiales diversos y traerlos para el siguiente encuentro, para que ellos mismos pudieran crear personajes fantásticos como había hecho el autor.

Para el siguiente encuentro vinieron con el material pedido, pero el entusiasmo había encendido la mecha, porque también trajeron personajes contruidos en sus casas con elementos de todo tipo: maderas, plumas, cartón, envases descartables, verduras, caracoles, restos de elementos diversos. Volvimos a leer el libro, y a leer las imágenes. Descubrían nuevas cosas en las que antes no habían reparado.

La consigna en ese segundo encuentro fue escribir un texto breve para cada personaje, a modo de caracterización, y hacer una muestra con ellos sobre uno de los muebles de la biblioteca, para que todos podamos observar y admirar la creación de cada participante. La consigna era mostrarlo, y presentar su obra, explicando las dificultades con las que se encontraron, y leyendo luego el texto que acababan de producir. (Uno de los chicos fabricó un pirata con un calabacín, y tuvo que buscar luego la manera para que no se pudriera, y lo consiguió, volviéndolo a hacer y pasándole barniz).

En el tercer encuentro, eligieron diversos personajes, propios y de otros, para inventar una historia. Escribieron el texto, a mano o en computadora, según eligieran, en forma individual o por parejas. Luego leyeron los escritos al grupo total, y recibieron las devoluciones, que les permitieron reflexionar, y hacer ajustes.

En el último encuentro, armaron libros artesanales con tapas de fibro fácil (que se les llevó cortado a medida), haciendo el lomo con tela de fiselina, ilustrando el interior y las tapas con fibras. Se cerró la actividad con la lectura en voz alta de los cuentos y relatos creados por ellos y decidieron dejar los libros y esculturas en exposición hasta el cierre de los talleres.



El proceso de toda la actividad, se muestra a través de imágenes en el siguiente PP:

<https://www.dropbox.com/s/ov9f5pi7g35yul3/DESDE%20UN%20LIBRO%20A%20OTRO%20LIBRO.ppt?dl=0>

Qué nos dicen las miradas

EMILIA CHARRA

En el barrio La Guardia llevamos adelante una propuesta orientada a la lectura de las miradas: se les facilitaron a los chicos múltiples libros de cuentos y se les sugirió que vayan recorriendo las miradas de los personajes (qué decían, qué expresaba, cómo era la lengua de ese *mirar*) y que luego seleccionaran una mirada que por algún motivo los haya atraído. A continuación, debían representar lo que esa mirada expresaba en unos ojos propios (creación plástica con goma eva de diversos colores y otros papeles afines). Por último pegamos todas las miradas en un afiche colectivo y salimos al patio...

Pero allí recién comenzaba el juego. Hicimos dos hileras (móviles) y nos paramos enfrentados, propusimos mirarnos entre nosotros: qué maravilla lo que fuimos descubriendo.

Qué sucede cuando nos miramos?

Primero, impera el silencio, al comienzo incómodo, luego un silencio suave, que se corrompe con la primera risa, y a ella le siguen varias carcajadas. ¿Y por qué no? Nos da risa mirarnos porque esto implica vernos. Vernos. Entonces es difícil, claro, mantener las miradas, y que no se dispare hacia otros puntos, pero se los sugiero: sostener la mirada implica ver al niño niña que está enfrente... Sucede que no estamos acostumbrados, les explico.

Finalmente, todo resulta de lo más emotivo, construimos un puente, tejimos un hilo que nos llevó directamente a esa ventana del otro, es decir, a encontrarnos, a conectarnos en ese lugar del instante de la mirada mutua.

Preguntones

LARISA CUMIN

En Villa del Parque trabajamos con una selección de versos del poemario *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda. Iniciamos el taller sentados sobre una al-



fombra dispuestos en ronda y abrimos el juego con una pregunta ¿Quién es Pablo Neruda? Algunos chicos y chicas ya habían escuchado ese nombre y lo vinculaban a la poesía y al amor. Hablamos un poquito sobre otros aspectos del autor, su biografía, su militancia, el nombre de otros libros y otras formas de su poesía, para luego presentar el libro de las preguntas, se hace hincapié en que es un libro póstumo. A partir de ahí leemos algunos versos/preguntas como ejemplo. Algunos chicos manifiestan no entender del todo cómo es eso de un libro con preguntas, y qué tipo de preguntas eran esas. Entonces seguimos interrogando: *¿Ustedes no tienen de esas preguntas que nadie les supo responder? ¿O preguntas raras que nos hacen quedar pensando un rato largo? ¿preguntas de esas que creemos que nadie antes se preguntó?*

Entonces ahí todo se vuelve un mar irreverente y preguntón, y los chicos empiezan a hacer preguntas: *¿Quién es Dios? ¿Si Dios nos creó a todos nosotros quién creó a Dios?* (Luzmila), *¿Quién tuvo la horrible idea de inventar la escuela?* (David), *¿Qué son las galaxias? ¿Quién inventó los números?* (Natalia), *¿Cuál es el último número de todos?* (Bety), *¿Cuántas estrellas hay en el cielo?* (Camila).

Después se reparten tarjetas dadas vueltas con preguntas extraídas del libro, cada participante debe elegir algunas al azar y leerlas en voz alta, y comienza espontáneamente un juego de intentar dar respuestas, o pensar en la metáfora y el poder de la pregunta. Y se activa una especie de diálogo diferido, entre autor y lectores, (¿qué otra cosa sería la lectura sino?):

–*¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces?* (Neruda). *Porqué están celosos* (Lucía).

–*¿Charlará el humo con las nubes?* (Neruda). *¿No, no charlan, discuten, discuten porque el humo es negro, y las nubes son blancas entonces lo discriminan* (Luzmila).

–*¿Por qué el sombrero de la noche vuela con tantos agujeros?* (Neruda). *¿Qué es el sombrero de la noche? Ahhh! sí, los agujeros son las estrellas* (Cami y Nati).

Luego se invita a los participantes a escribir y crear sus propias preguntas, se dispone un piolín de pared a pared con tarjetas en blanco tendidas como si fueran ropa al sol. Cada participante deberá agarrar la tarjeta que quiera y escribirle una pregunta y volverla a colgar.

Surgieron algunas de estas preguntas:

¿Por qué confunden a los japoneses con los chinos? ¿Dónde terminan los colores? ¿Por qué hay perros? ¿Y si no existiéramos? ¿Quién inventó a Dios? Por qué nacemos? ¿Por qué el perro tiene pelo? ¿De dónde salen los colores? ¿Por qué so-



mos tímidos cuando nos tiramos un pedo? ¿Cuándo nos morimos? ¿Por qué los perros se huelen la cola? ¿Qué harías sin celular, no existiría el mundo? ¿Quién le da color a la vida? ¿Por qué nos tiramos besos? ¿Quién inventó el universo entero? ¿Por qué el lobo no aúlla? Porque no tiene boca. ¿Quién le puso nombre a Dios? ¿Qué pasa en el cielo? ¿Cuántas estrellas existen? ¿Por qué la naranja naranja se llama naranja y el limón amarillo, limón?

Luego, para finalizar, llevamos las preguntas afuera e intervenimos la vereda de la Vecinal.

Luzmila tiene una remera naranja como esa naranja de la pregunta, delante dice Villa Carlos Paz y detrás «lu mila» el espacio vacío es una letra «d» arrancada de la estampa, en uno de los talleres nos contó que su abuela le trajo de regalo esa remera con su nombre escrito mal. Una de las preguntas que se hizo es: *¿Por qué me llamo Luzmila? ¿Hay algo más tonto en la vida/ que llamarse Pablo Neruda?*» se preguntó el poeta.

¿Será que las preguntas nos pueden ayudar a saber quiénes somos, quiénes queremos ser, o a dudar de todo eso?

I

Por qué los inmensos aviones
no se pasean con sus hijos?
Cuál es el pájaro amarillo
que llena el nido de limones?
Por qué no enseñan a sacar
miel del sol a los helicópteros?
Dónde deja la luna llena
su saco nocturno de harina?

II

Si he muerto y no me he dado cuenta
a quién le pregunto la hora?
De dónde saca tantas hojas
la primavera de Francia?
Dónde puede vivir un ciego
a quien persiguen las abejas?
Si se termina el amarillo



con qué vamos a hacer el pan?

III

Dime, la rosa está desnuda
o sólo tiene ese vestido?
Por qué los árboles esconden
el esplendor de sus raíces?
Quién oye los remordimientos
del automóvil criminal?
Hay algo más triste en el mundo
que un tren inmóvil en la lluvia?

IV

Cuántas iglesias tiene el cielo?
Por qué no ataca el tiburón
a las impávidas sirenas?
Conversa el humo con las nubes?
Es verdad que las esperanzas
deben regarse con rocío?

X

Hasta cuándo hablan los demás
si ya hemos hablado nosotros?
Qué diría José Martí
del pedagogo Marinello?
Cuántos años tiene Noviembre?
Qué sigue pagando el Otoño
con tanto dinero amarillo?
Cómo se llama ese cocktail
que mezcla vodka con relámpagos?

La valija de doña María

SANDRA PALAZZO

La valija de Doña María es un libro de Graciela Montes, con ilustraciones de Oscar Rojas, publicado por Editorial Quipu. Partiendo de imágenes, narramos la



historia donde María encuentra en un camino del bosque, una valija, y dentro de ella una caja y dentro de la caja, un sombrero y dentro... cada vez que abre un nuevo objeto encuentra algo diferente para abrir.

La lectura fue una invitación a descubrir, a abrir, la metáfora que se construye a partir de la reiteración y el paralelismo a la manera de las cajas chinas.

La consigna fue pensar ¿Qué nos gustaría encontrar en una valija en el bosque? ¿Qué guardaríamos en una valija?

Las producciones plásticas que hicieron a partir del texto fue guardado luego en una valija, y enviado a los chicos y chicas que participan en los talleres de La Guardia, y luego se repitió la actividad y los participantes de La Guardia mandaron a su vez la valija a Villa del Parque.

La actividad se desarrolló en el marco del programa «La Calle de los Libros», que se realizó en la plaza del barrio Loyola, donde también se intervino el espacio con las producciones de los niños.

Enlaces de dropbox

Presentación del proyecto completo a través de imágenes – PowerPoint:

<https://www.dropbox.com/s/xo3bvl2ggc4is4e/LECTOBUS%20COMPLETO.ppt?dl=o>

Presentación de algunas actividades con niños en los talleres Palabras bajo el sol:

<https://www.dropbox.com/l/s/VotzGuIMbat9jc9c62dZHt>

Fotos de algunas de las actividades

<https://www.dropbox.com/l/sh/8SPVHIUOdPpTftfsc0ZUnn>

Presentación en PowerPoint, de la actividad «Desde un libro a otro»:

<https://www.dropbox.com/s/ov9f5pi7g35yul3/DESDE%20UN%20LIBRO%20A%20OTRO%20LIBRO.ppt?dl=o>

Bibliografía

Almada, María Elena y otros (2001). *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial.



- Barberis, Alicia** (2001). *Viaje hacia los cuentos*. Buenos Aires: Edebé/Colihue, 2011.
- Bernasconi, Pablo** (2006). *El zoo de Joaquín*. Buenos Aires: Brujita de Papel, 2011.
- Bettelheim, Bruno** (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona/Buenos Aires: Crítica/Grijalbo, 1991.
- Blanco Lidia y otros** (1990). *Los nuevos caminos de la expresión*. Buenos Aires: Colihue.
- Castronovo, Adela y Alicia Martignoni** (1994). *Caminos hacia el libro*. Buenos Aires: Colihue.
- Devetach, Laura** (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, María Adelia** (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: El Quirquincho/Lugar Editorial, 2001.
- Freire, Paulo** (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2004. Traducción de Stella Mastrángelo.
- Giardinelli, Mempo** (2006). *Volver a leer*. Buenos Aires: Edhasa.
- Machado, Ana María** (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Matthews, Gareth** (1983). *El niño y la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela** (1989). *La valija de doña María*. Buenos Aires: Quipu, 1990.
- . (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- . (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, Walter** (1987). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Petit, Michèle** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Yolanda** (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Rodari, Gianni** (1973). *Gramática de la fantasía*. México: Comamex, 1987.
- Sarto, Montserrat** (1998). *Animación a la lectura*. Madrid: SM, 2000.



«Tras la huella de la mandrágora»: una propuesta de intervención con la literatura en barrios de la ciudad de Santa Fe

PAMELA V. BÓRTOLI

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

pbortoli@conicet.gov.ar

DANIELA CONIGLIO

Universidad Nacional del Litoral

conigliodaniela@hotmail.com

A modo de presentación

La propuesta de intervención denominada *Tras la huella de la Mandrágora* nace en el año 2012, en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Institucional (PEII) de la Universidad Nacional del Litoral, titulado «Intervenciones con la literatura», dirigido por Analía Gerbaudo y coordinado por Ivana Tosti.

Esta propuesta recuperaba una experiencia desarrollada en Tucumán por el grupo creativo «Mandrágora» a cargo de Rossana Nofal y Ana María Guerrero, y consistió en la implementación de talleres de lectura y escritura destinados a niños y niñas en edad escolar, provenientes de diferentes barrios de la ciudad de Santa Fe, con el objeto de promover prácticas de lectura literaria y escritura creativa que ligaran el arte con la propia vida.

La propuesta recuperó también los resultados de investigaciones realizadas en el marco del CAI+D 2005–2008 *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura en el nivel EGB3: notas para una agenda didáctica actualizada* y el CAI+D 2009–2011 *Obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela secundaria: diagnóstico y propuestas de intervención*. Los datos que arrojaron estas dos investigaciones se retomaron para diagramar las prácticas de intervención planificadas en nuestro proyecto, y se pautó la comunicación de las acciones y sus efectos, a los fines de dar continuidad a la articulación entre investigación y extensión.



El equipo de trabajo estuvo conformado por profesores, becarios y estudiantes avanzados del Profesorado en Letras de la FHUC; algunos a cargo del diseño de las propuestas para taller, otros a cargo de su ejecución en el territorio.¹

De esta forma, desde el año 2012 y mediante un convenio firmado con la Municipalidad de la ciudad, los talleres se llevaron a cabo en los solares municipales,² a los que asistían los chicos del barrio. Durante la primera etapa del proyecto, trabajamos en ocho solares municipales situados en los barrios La Boca, Barranquitas, San Pantaleón, Villa Teresa, Los Troncos, El Abasto, Pompeya y San Agustín, a los que asistíamos con una frecuencia quincenal.

Al año siguiente la experiencia nos obligó a replantearnos esa frecuencia. En las asambleas mensuales de autoevaluación del trabajo los talleristas manifestamos la importancia, en primer lugar, de realizar encuentros con mayor frecuencia dado que muchas veces éstos se cancelaban por diversos motivos externos al taller (lluvias, ausencia de los chicos, feriados, tiroteos, etc.) y la distancia entre un encuentro y otro superaba los 15 ó 21 días. Esta intermitencia dificultaba recuperar lo trabajado anteriormente y además debilitaba el vínculo que teníamos con los chicos.

Además, el hecho de trabajar simultáneamente en cuatro lugares distintos no siempre nos permitía lograr la estabilidad y concentración necesaria para preparar el trabajo y reflexionar sobre el mismo. Por otro lado, la finalización del taller al sexto encuentro siempre nos dejaba una sensación de truncamiento: algo que había empezado a gestarse, ya se terminaba. Una ruptura por la que ni los chicos abrazados a nuestras piernas o corriendo detrás del vehículo que nos llevaba de vuelta ni nosotros mirándolos por la ventanilla estábamos dispuestos a pasar. ¿Se había ido difuminado la frontera en cada encuentro y no queríamos volver a verla? Si hay algo que posibilita el encuentro con el otro es salirse de sí, (des)encontrarse para volverse a mirar.

Teniendo como base los diagnósticos, hicimos ajustes sobre el cronograma de actividades porque necesitábamos generar mayor continuidad en el trabajo, lo que implicó reducir el número de solares a cuatro y multiplicar la cantidad de encuentros por taller.

¹ La coordinación de los talleres estuvo a cargo de Ivana Tosti y los tutores Daniela Coniglio y Mariano Pagés. Mientras que Celeste Abba, Pamela V. Bórtoli, Leonel Cherri, Larisa Cumin, Ángeles Ingaramo, Emilia Spahn, Paula Yódice tuvieron a su cargo la realización de los talleres en los solares.

² Los solares son espacios municipales en los que se realizan diversas actividades destinadas a la comunidad, tales como apoyo escolar, copa de leche y deportes.



Acerca de los objetivos

Los objetivos que guiaron la propuesta fueron los siguientes:

- Habilitar un espacio y un tiempo para el encuentro con los textos, con otros lectores y con la propia experiencia de lectura.
- Ligar la lectura de literatura a otras formas del arte y el juego.
- Animar la conversación literaria.³
- Producir escrituras de diferentes tipos.
- Suscitar curiosidad por la lectura.

Nuestros marcos de referencia

De la experiencia desarrollada por Mandrágora en Tucumán recuperamos fundamentalmente sus presupuestos alrededor de la *lectura* y la *escritura* como procesos ligados a la utopía de una sociedad más igualitaria. Específicamente, retomamos su concepción de lectura como la posibilidad de apropiación colectiva de los mismos relatos y de escritura como posibilidad de inscripción de la propia voz en el mundo. A estas concepciones, y tomando como centro su dimensión performativa, le sumamos los aportes proferidos por la antropóloga Michèle Petit sobre la potencia de los *encuentros* en los que interviene la lectura o el objeto libro. Dice la autora:

Los seres humanos se constituyen siempre en la intersubjetividad, y sus trayectorias pueden cambiar de rumbo después de algún encuentro. Esos encuentros, esas interacciones, a veces son propiciadas por una biblioteca, ya sea que se trate del encuentro con un bibliotecario, con otros usuarios o con un escritor... O que se trate también, claro está, de encuentros con los objetos que allí se encuentran. (53)

Así la lectura predispone también una relación nueva con los otros, en la medida en que ésta propicia la experiencia de la intersubjetividad. De allí que el equipo haya asumido como principio básico garantizar la continuidad de los encuentros,

³ Seguimos aquí la perspectiva de Aidan Chambers, quien sostiene que ésta se trata de una conversación que habilita no sólo el relato de una experiencia de lectura, sino el de la propia experiencia de vida, y que puede ser el mejor entrenamiento para hablar sobre todas esas otras cosas que hay en nuestras vidas, en las vidas de los lectores.



porque su interrupción o clausura derivaría en acciones más negativas que su misma instalación.

De la experiencia de Mandrágora apreciamos a su vez la premisa de poner en valor el cuidado de sí; algo a lo que contribuyen tanto los buenos libros como los buenos alimentos.⁴

Finalmente, trabajamos con la figura del *mediador cultural* (Petit), porque entendemos que su presencia es fundamental allí donde las prácticas de la lectura y la escritura aparecen desatendidas. Es precisamente en esos contextos donde la promoción de la lectura adopta un sentido distinto de la mera difusión de los textos o de una intervención escolarizante. De lo que se trata más bien es de habilitar espacios que permitan traspasar umbrales, hacer hallazgos, elaborar un mundo propio.

Acerca de los materiales de lectura

Para la selección de los materiales de lectura privilegiamos textos coloridos, libros–objeto, libros–álbum, a partir de los cuales construimos series que los pusieran en diálogo, en torno a un tópico (identidades, lo extraño, viajes, ciudades, entre otras). Lo que nos interesó fue construir *series de lectura* que recuperaran la desnormalización de los géneros y de las clases en general (la familia, la especie, la ciudad, los estereotipos de belleza, los nombres).

Para la presentación, convite y exploración de los libros por parte de los chicos, montábamos una escenografía: manteles de tela y canastas de libros, dispuestos en el pasto al aire libre. Esta reminiscencia del día campo se proponía como un modo de interacción libre de los sujetos con los textos.

Sobre el diseño de actividades

Las actividades de cada taller se organizaron alrededor de tres momentos:

⁴ El hecho de llevar comida a los talleres fue bastante discutido en el interior del grupo. En un primer momento, acordamos que la comida no sólo era una excusa para reunirnos, sino que también constituía algo que formaba parte de la experimentación. Luego, empezamos a cuestionarnos respecto a lo que llevábamos para comer: ¿está bien llevar comida chatarra o tenemos que llevar comida saludable?, ¿qué cultura alimenticia estamos generando?, ¿qué expresan cada una de nuestras elecciones? Este debate, estuvo fuertemente marcado por un diálogo que se dio entre los chicos y que, afortunadamente pudimos apuntar. Mientras ofrecíamos una Coca-Cola para el cierre del taller, uno de los chicos no quería tomar y otro le decía: «probá, probá, es rico, es la gaseosa de los chetos» (Taller en Barranquitas. Noviembre de 2012).



–*La exploración libre de los textos.* Con el objeto de descubrir qué hacían los niños con los libros (qué miraban, qué leían, qué decían sobre ellos, cuáles eran sus preferencias). Nos interesaba escucharlos hablar sobre libros para saber qué obstáculos y qué alicientes presentaba la lectura literaria.

–*La lectura propiamente dicha y la conversación literaria.* Recuperando a Chambers en *Dime* (1993), nos propusimos animar la conversación sobre los libros, con la idea de que si los niños aprenden a hablar sobre los textos podrán hacerlo sobre todas esas otras cosas que hay en sus vidas. Adoptamos para ello la «estructura» que sugiere el propio Chambers en su obra, un repertorio de preguntas que ayuden a los niños a hablar de sus lecturas, a descubrir y a compartir su comprensión, que les permitan decir lo que piensan y sienten.

–*Producción de textos.* A partir de la lectura oral, se construyeron colectivamente personajes, relatos y diálogos; así como creaciones plásticas a través del diseño de viñetas y dibujos libres.

Lo que la literatura puede en los talleres

De los encuentros de taller, nos sorprendió principalmente la actitud de los chicos frente a la lectura de los textos literarios: éstos comenzaban a leer algún libro, y luego, lo abandonaban. Tiempo después volvían y lo retomaban para continuar con su lectura. Una representación moderna y escolarizada de la lectura, planteada como una acción que remite a la individualidad y al silencio (Chartier 1987, Chartier y Bourdieu, de Certeau) nos llevó a interpretar esta manera de relacionarse con el texto como una posible manifestación de desinterés en torno al material propuesto. Sin embargo, con el paso del tiempo, y a partir de los diálogos que se fueron gestando con los participantes del taller, pudimos constatar que los asistentes se hallaban interesados en los textos que les ofrecíamos (inclusive nos pedían algunos para llevárselos a su casa, o leían más de dos veces el mismo libro) y que la lectura fuera de la escuela, en el espacio específico del taller, se manifestaba para ellos de manera más libre, más espontánea, menos protocolar. En directa vinculación con esto, se destaca otro rasgo de las lecturas que usualmente practican los chicos en el marco del taller: su carácter colectivo.

Si durante los primeros encuentros, buscábamos que cada uno leyera individualmente o en pequeños grupos algún libro —reproduciendo de esta manera nuestros propios patrones escolares de lectura—, muy pronto reconocimos que éstos



reiteraban insistentemente la petición de leer ante nuestra escucha y la de sus compañeros. En efecto, muchos de ellos se negaban a leer si no lo hacían para otro.

En relación con esto, Roger Chartier (1987) y Michel de Certeau han señalado que tanto las capacidades como las condiciones de lectura son históricamente variables, advirtiendo que leer no siempre supuso un acto privado, íntimo, que reen-vía a la individualidad.

Reconociendo la importancia que para estos chicos tenían estas formas colectivas de abordar los textos, les propusimos trabajar sobre una producción escrita que los involucrara de forma conjunta, como cierre de los talleres. Para esto, a partir de la lectura del cuento *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi —un relato sobre un extraño ser llamado Tuk que «no es gato, ni pez, no es tortuga, ni ratón»— sugerimos a los chicos crear nuevos personajes para habitar la aldea de Tuk. Seleccionamos, luego, uno de los personajes presentados, y en grupos los invitamos a completar una suerte de «cadáver exquisito», asignando una pregunta a cada grupo: ¿quién es y dónde vive?; ¿qué superpoderes tiene?; y ¿con quién se encontró? Para finalizar, ordenamos en un relato disparatado las propuestas, y entre todos resolvieron la última pregunta: «¿Qué pasó entonces?».

La inscripción de la voz de los chicos en calidad de autores supone, como ha dicho Chartier, un acto de creación de sentidos en el que juega un papel determinante la historia de vida del propio sujeto. En esta línea, el autor propone el uso de la categoría de *apropiación* (1991) para marcar el rol activo que poseen los sujetos en los procesos de lectura y escritura, transformando, reformulando y excediendo aquello que reciben (Rockwell).

Tomar la palabra e inscribirla en el mundo

Michel de Certeau diferencia en el acto de la lectura, el *leer el sentido* del *descifrar la letra*. Según el autor, antes de este desciframiento el lector activa la formulación de hipótesis sobre los sentidos del texto desde su propia memoria cultural; una construcción que será apenas corregida en el segundo acto. En esa dirección es posible leer algunos de los relatos orales producidos por los chicos en el taller, en los que aparecían elementos y situaciones propios del género fantástico (el peligro de los reptiles en la isla, el monstruo que vive debajo de la cama de Pertolago, el ahorcado que «le hace compañía» en su habitación), como también referencias a creencias populares (los toros odian el rojo: Toroauto odiaba a Pertolago y quería luchar con él porque tenía los ojos rojos).



Las producciones de los chicos se distanciaron del texto disparador *Tuk es Tuk*, dando lugar a un relato nuevo, en el que se colaban elementos de sus propias experiencias. Por ejemplo, en la Boca (la punta del barrio isleño sobre el delta del Paraná), Ogrocebolla produjo una inundación por hacer llorar a Cocoavestruz. En San Pantaleón (barrio al que se accede por una calle entre el Cementerio Municipal y el Israelita), a un hombre se le voló el corazón y así nació Lito, el corazón con alas. En Barranquitas (el barrio donde se encuentra Club Atlético Unión), los seres que habitan la aldea de Tuk tienen carnicería, kiosco y hasta una cancha de fútbol. En los Troncos (barrio aledaño a un hospital en construcción), los pajaritos se lastiman y se les hace tan difícil llegar al hospital que en el camino se los comen las mariposas. En el Abasto (barrio del mercado de productores) Caro, la Famimano se la pasa comiendo frutas y verduras y tiene que cuidarse de las bocas olorientas.⁵

Entre el don y la deuda

Para concluir, mencionamos algunos de los interrogantes que nos aportó esta práctica y que han disparado muchas conversaciones en los encuentros entre talle-ristas. Confiamos en que estos mismos pueden despertar intercambios similares en otros espacios... ¿Qué es lo que la literatura puede?, ¿cómo es posible intervenir con la literatura?, ¿qué convidamos cuando convidamos comida?, ¿por qué proponer leer literatura?, ¿qué literatura proponer?, ¿qué significa poner el cuerpo en estos espacios? Si bien no pretendimos dar respuesta a estas preguntas, nos permitieron problematizar una serie de interrogantes en torno a las vivencias personales desde la memoria⁶ (Jelin) y el relato de las experiencias.

Si una certeza nos guía en el taller es que, como hemos dicho, éste constituye un espacio de encuentro en el que los participantes no sabemos exactamente con qué nos vamos a encontrar, qué vamos a intercambiar, dar o recibir, qué vamos a gene-

⁵ Los videos producidos como resultado de los talleres se encuentran disponibles *on line* en los siguientes sitios:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=FqkZICTw8ek

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=OibW4fWRdC4

<http://www.youtube.com/watch?v=osyCjiLNQkE>

http://www.youtube.com/watch?v=rmUWzUOgY_I

<http://www.youtube.com/watch?v=enk73CPr3O0>

⁶ Consideramos fundamental la noción de «memoria», ya que constituye una herramienta que permite la posibilidad de «historizar», es decir «de reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas» (Jelin:2).



rar si es que generamos algo. Sabemos, no obstante, que en el espacio confluyen nuestros cuerpos, y lo que a ellos atañe, junto a una serie de objetos (libros, pero además lápices, papeles, lentejuelas, lana, entre otros tantos) con los que nos relacionamos para formar este laboratorio de sensaciones. El taller es una propuesta para experimentar la lectura, la literatura, la escritura, los lazos que desde allí se instauran, donde se ponen en juego las percepciones y las imaginaciones individuales y colectivas.

De esta forma, los talleres que impulsamos desde el colectivo *Tras la huella de la mandrágora* fueron un espacio de producción y participación tanto de quienes dimos el taller como de quienes lo recibieron. «Dar» y «recibir» no son en este marco palabras casuales. Retomando la tesis de Analía Gerbaudo, que a su vez se apoya en la idea derrideana del «don» y la «deuda», en el taller sucedió algo que a veces se pasa por alto: fueron los chicos los que dieron, los que aportaron creatividad, originalidad y sorpresa.

Bibliografía

- Bórtoli, Pamela y otros** (2013). «“Tras las huellas de la mandrágora”: una propuesta de intervención con la literatura en barrios de la ciudad de Santa Fe». *Primer Coloquio de avances de Investigaciones del CEDINTEL* [en línea]. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 7 de junio de 2016 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf
- Chambers, Aidan** (1993). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. Traducción de Ana Tamarit Amieva.
- Chartier, Roger** (1987). *A história cultural entre práticas e representações* [en línea]. Lisboa: Difel. Consultado el 19 de diciembre de 2013 en <https://www.dropbox.com/s/toahl2oaqgoovtk/Chartier.%20textos%2C%20impressos%2C%20lecturas.pdf?m>.
- . (1991). *The Cultural origins of the French revolution*. Durham: Duke University Press.
- Chartier, Rorger y Pierre Bourdieu** (2002). «A leitura: uma prática cultural». *Práticas de leitura* [en línea]. São Paulo: Estação Liberdade. Consultado el 23 de noviembre de 2014 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/996/99617936017.pdf>



- De Certeau, Michel** (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Ediciones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Gerbaudo, Analía** (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba/Sarmiento editor.
- Jelin, Elizabeth** (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Legnazzi, Claudia** (2005). *Tuk es Tuk*. Buenos Aires: del Eclipse.
- Petit, Michèle** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011. Traducción de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez.
- Rockwell, Elsie** (2000). «La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura». *DiversCité Langues* [en línea]. Consultado el 12 de febrero de 2013 en <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>



Una Torta Bomba para pensar el peronismo

LEANDRO BEIER

Museo del Puerto

leabeier@hotmail.com

MARÍA CELIA VÁZQUEZ

Universidad Nacional del Sur

vazquezmariacelia@gmail.com

*¿Cómo que los pobres coman pan? Por lo menos pan dulce o hablemos
de buenas proteínas*

DANIEL SANTORO

1. El Museo del Puerto. El ciclo «Del Aula a la Cocina»

El Museo del Puerto es una institución pública y comunitaria dedicada a la historia y el presente de Ingeniero White, puerto y pueblo de Bahía Blanca. Su trabajo tiene como base la implicancia con vecinos y trabajadores de la comunidad y la articulación a distintas escalas de los proyectos desarrollados: de la vida cotidiana a la historia del país y de ahí al mercado mundial. En ese sentido por ejemplo, un «repasador» de cocina se puede volver un objeto privilegiado de indagación: su rol específico en la práctica de cocinar, las historias personales que contiene (si fue un regalo o no, si recuerda a alguien, si es de colección), la información en su material (¿fue una bolsa de trigo antes y después se reutilizó?), sus vínculos con la industria nacional textil, etc. De este modo el museo se asienta sobre una perspectiva materialista de la historia recuperando el concepto de «totalidad»: ¹ se trata de pensar en simultáneo todas las relaciones sociales del presente habitualmente escindidas. De acuerdo con esto también, el tiempo privilegiado del museo es el presente. En todo caso la historia es una herramienta para volverlo más denso, para pensarlo en una extensión mayor, pero su potencia, su mirada crítica, se mide sólo en tanto pueda intervenir en el hoy.

¹ En 1923 el marxista húngaro György Lukács en su libro *Historia y Conciencia de clase*, postulaba que lo definitivo del Materialismo Histórico no era su énfasis en lo económico sino en la totalidad.



Uno de los espacios privilegiados del museo es la Cocina. Para el museo la historia empieza en el estómago, a partir de una comida un cuerpo se pone en funcionamiento y produce la historia. En la Cocina se indagan las prácticas de cocinar y comer, su pasado, su presente. Cada fin de semana cocineras barriales y grupos de trabajo (sindicatos, colectividades, etc.) traen sus tortas y las venden mientras también músicos populares tocan durante la tarde. La cocina también es un Aula. Funciona como espacio de encuentro entre docentes, alumnos, y por ejemplo, trabajadores portuarios, que cuentan sus condiciones de trabajo antes y después del ciclo de privatizaciones en el ámbito portuario.

Durante el 2015 el museo propuso un ciclo denominado «Del Aula a la Cocina» para el cual se convocó a una serie de docentes a que preparen una torta como recurso «didáctico». ¿Qué cuestiones supone esta propuesta?: En principio, que la historia se comprende y se discute no sólo a través de textos y discursos sino que se puede pensar a través de todos los objetos que nos rodean, porque la historia es concreta y material. Luego, que una torta supone un cuerpo que la hace, la comparte y otro que la va a comer, cuerpos en movimiento. Finalmente, que una torta supone un momento de encuentro y alegría y ese también es un modo posible de abordar la historia.

En el marco de esta iniciativa y en virtud de nuestra trayectoria en el estudio de la cuestión peronista, fuimos invitados a participar en ocasión del 17 de Octubre, Día de la Lealtad para los peronistas.²

2. Acerca de por qué una torta peronista incluye a Barthes y una cobertura de fondán naranja

Mientras pensábamos en el «armado conceptual» de la torta fuimos evaluando distintas posibilidades, por ejemplo, se nos ocurrió que podríamos apelar a algo parecido a aquello que Barthes define como «símbolo referencial», es decir, a un ícono emblemático del peronismo en el ámbito de lo comestible, como es el pan dulce; también pensamos en la opción de una torta cuya forma y estructura en capas/pisos superpuestos representara de un modo más o menos esquemático las

² Leandro Beier es Licenciado en Letras; actualmente se desempeña como Director del Museo del Puerto. Ha estudiado el peronismo clásico, especialmente, la figura de Eva y las lecturas críticas de *La razón de mi vida*. María Celia Vázquez se desempeña como Profesora titular de «Teoría y crítica literaria I». Cuenta con una vasta trayectoria en el estudio de los debates intelectuales en el contexto del peronismo de los años cincuenta.



fases históricas («los cuatro peronismos» de Alejandro Horowicz), pero finalmente concluimos en que nos interesaba antes que promover el reconocimiento de una imagen más o menos cristalizada, despertar una actitud interrogativa acerca de los dilemas que implica la inscripción simbólica del peronismo en el campo político y cultural de los últimos cincuenta años en la Argentina. Al optar por las disputas en torno a los sentidos que adquiere esa palabra para muchos maldita, primero invocamos el peronismo bajo la forma del litigio, luego actualizamos sus múltiples acepciones como un modo de advertir acerca de la imposibilidad de definirlo de un modo unívoco. En consecuencia, advertimos también que sería más adecuado pensar en plural y hablar de peronismos.

Por consiguiente, para la elaboración de la torta ensayamos una especie de desvío de las representaciones clásicas y ortodoxas del peronismo, al rehuir tanto de la copia de motivos referenciales como de aquellos sentidos más obvios. Estrictamente, lo que quisimos fue abrir el campo de sentido, evocar los peronismos como un significativo vacío mientras apelábamos a los diversos sentidos en disputa menos para reafirmar una identidad que para problematizar, poner en riesgo, incomodar. De alguna manera, podríamos decir (de nuevo con Barthes) que pensamos la torta como «un hojaldre de sentidos que siempre permiten subsistir al sentido precedente, como en una formación geológica, decir lo contrario sin renunciar a lo contradictorio» (Barthes:57). En conclusión, si nos inclinamos por un significativo vacío, no fue porque no estuviésemos dispuestos a reconocerle contenido a ese fenómeno político, social y cultural al que percibimos por demás complejo, sino porque, al hacer estallar la polisemia, quisimos asumir la ambigüedad que encierra el término «peronismo». De esa manera intentamos deconstruir el sentido unívoco de la identidad política y poner en crisis la marcada tendencia a usar el «peronómetro» como instrumento de medición de la lealtad al interior del movimiento peronista.

Por otra parte, estaba la cuestión de la temporalidad en la que se fijaría nuestra perspectiva. No obstante hubiésemos podido optar por «quedarnos en el pasado» (por citar una frase célebre de un presidente ¿peronista?) y desde allí acudir a la memoria colectiva a través de los símbolos o emblemas peronistas, preferimos, en cambio, pararnos en el presente de la coyuntura inmediata, y dejarnos interpelar por aquellos dilemas políticos estrictamente contemporáneos, entre los cuales se distinguían los interrogantes que se abrían en torno al peronismo con la etapa final de la campaña presidencial. De ahí que, por ejemplo, decidiéramos que la cobertura de la torta fuese de fondán naranja haciéndolo coincidir con el color que identificó tanto la gestión como la campaña electoral de quien en ese entonces era el gobernador de la Provincia de Buenos Aires y candidato presidencial por el Frente para la



Victoria, Daniel Scioli. Ya desde la superficie la torta interpelaba acerca de si el na-



ranja era el color insignia con el que se identificaba el peronismo actual pero también acerca de si el sciolismo representaba el piso o el techo para las aspiraciones políticas y electorales del

movimiento.



3. Listado de ingredientes y sentidos posibles de la torta

Con la torta horneada y decorada se abren nuevas líneas de sentido, cuyos significantes son los ingredientes, el volumen, la cobertura y el cotillón. Para su elaboración, la cocinera Paola Marino, primero eligió como materia prima una *harina* que se encontraba dentro del programa de «precios ciudadanos» promovido por el gobierno kirchnerista, luego se esmeró en el batido para que el bizcochuelo quedase alto y espumoso de modo tal que se pudiesen repartir porciones generosas entre los asistentes a la presentación. El resultado de esa manufactura laboriosa a la que de-



nominamos «torta bomba» fue un bizcochuelo de *chocolate* enorme con abundante relleno de *dulce de leche* y *merengue*, cubierto por una gruesa capa de *fondán*.

Qué sentidos del peronismo se materializan en esa torta sustanciosa, elaborada con ingredientes hipercalóricos y con espeso relleno. En principio, los ingredientes seleccionados remiten a aquellas conquistas sociales del peronismo, o mejor, a eso que el artista plástico Daniel Santoro denomina «democratización del goce», en alusión al otorgamiento del derecho de los sectores populares a gozar de objetos y consumos más allá de los estrictamente necesarios para una supervivencia digna. La conquista de ese derecho es el resultado de políticas impulsadas por el estado de bienestar social durante el peronismo que, cuando gobierna, promueve la movilidad haciendo de los pobres consumidores de clase media. El potencial revolucionario que según Santoro posee dicho movimiento consiste en la inversión de la lógica capitalista mediante la democratización del goce entendida como concreción, puesta en acto de aquella premisa de que a los pobres no hay que darles cosas de pobres, sino todo lo que les faltó en la vida.

Ahí hay un gesto muy revolucionario que, en algún punto, es el uso contra la naturaleza de la idea misma del capitalismo. El capitalismo no está para la democratización del goce, sino que crea una especie de pirámide a través del consumo, de los logros, de los triunfos, de los individuos, logra establecer una jerarquía de goces. Y el peronismo viene a cuestionar esa jerarquía del goce y dice: «Todos van a gozar». (Santoro, 2012)

En línea con esta interpretación, la torta bomba elaborada con ingredientes calóricos, copioso relleno y vistosa cobertura es en sí misma un objeto de goce. Por consiguiente, se presenta como sinécdoque, como una parte de ese vasto conjunto de conquistas sociales alcanzadas por tod@s. Consecuentemente, se suma al variado repertorio de objetos que incluye desde la Ciudad Infantil hasta los chalecos californianos. A su vez, como la torta es un objeto a compartir entre los asistentes al museo, su partición en porciones materializa la acción política de democratización, que podríamos sintetizar según el lema del gobierno kirchnerista, como «torta para tod@s».

Mientras que el peronismo aspira a que los sectores populares experimenten la felicidad que supone la posibilidad de deleitarse con platos sabrosos, como la torta, cuya degustación incita a «pasarla bomba» (precisamente de esa búsqueda de bienestar depende el carácter excesivo de las políticas sociales impulsadas por los gobiernos peronistas), la izquierda marxista y trotskista, en cambio, se limita a la conquista del pan como un medio de saciar esa necesidad básica que es el hambre. En



conclusión, la torta bomba, al mismo tiempo que en virtud de su desmesura se afirma como una conquista social peronista, se define como la contra imagen del pan y, por consiguiente, de aquellos sentidos de austeridad y frugalidad que le asigna la izquierda a las reivindicaciones sociales, según reza el estribillo de la canción popular española citada por Santoro: «cuando querrá el Dios del cielo que la tortilla se vuelva. Que los pobres coman pan y los ricos mierda mierda». Desde la perspectiva del peronismo, observa Santoro, la consigna de que los pobres coman pan es un horror, un castigo, una cosa espantosa: «No se hace una revolución, no se sacrifican generaciones para que los pobres solamente coman pan»(Santoro 2014).

Por otra parte, el dulce de leche, el merengue, el chocolate, el fondán son todos ingredientes pesados. En ese sentido la torta peronista es una torta *antilight*, de acuerdo con el imaginario social de los gustos populares. Por consiguiente, se contraponen a aquellos sabores, e incluso a la estética, característicos de la repostería *gourmet*, que se presume consumida preferentemente por aquella franja social más pretenciosa y con intenciones de parecer *cool*, esa misma que en los años cincuenta Jauretche estigmatizaba como «medio pelo» y «tilinguería». En definitiva, esta torta con relleno explosivo, *antigourmet y antilight* cae pesada como si fuese una bomba para el estómago; de ahí el nombre que le pusimos. De todos modos esto también supuso algunos problemas. El primero: si, al proponer una torta conforme al imaginario del gusto popular, no terminaríamos por reafirmar aquellas perspectivas del peronismo más dogmáticas que queríamos evitar, es decir, ¿no estaríamos exagerando, sobreactuando el carácter «plebeyo» del peronismo? El segundo ¿con tanto dulce de leche en el relleno no acabaríamos reforzando esa definición del peronismo como un fenómeno cultural estrictamente acotado a lo nacional y popular, o mejor, al *nac and pop*? En otro orden de cosas, el elogio de lo plebeyo también entra en crisis con la lógica impuesta por la democratización del goce según la cual los sectores populares querrían acceder a disfrutar de aquellas mismas cosas que disfrutaban los de clase media. En síntesis, imaginamos que en la actualidad, la democratización del goce apuntaría al acceso a un paladar gourmet. Fernando Casullo observa a propósito de la gastronomía política en el contexto kirchnerista:

En principio podríamos mencionar que la mesa servida kirchnerista fue en general menos plebeya y más classmediera. Los cambios más notorios en las costumbres alimentarias de estos años mostraron así una tendencia más caracterizada por consumos propios de unos sectores medios en pleno proceso de expansión (algo similar a lo que se vivió en gran parte de América Latina). Efectivamente, dentro de un framework que abrevó mucho de una tendencia mundial de entronización pop de la



gastronomía, los últimos fueron años donde nuestras limonadas se llenaron de jengibres, nuestras ensaladas de rúculas y nuestros guisos de cardamomos. El Kirchnerismo aire acondicionado resulta así la línea más consistente para pensar el período, con la capacidad de sectores medios bajos de poder probar bastante del consumo más sofisticado. Redistribución de la riqueza con Francis Mallmann haciéndonos un asado. Peronismo Nesspreso.

En conclusión evaluamos la posibilidad de reemplazar el dulce de leche identificado como «el invento argentino» por excelencia, casi como un emblema de la «argentinidad», por algún otro dulce más apropiado al gusto gourmet, por ejemplo, la mermelada de arándanos. Sin embargo, la materialidad terminó imponiéndonos sus límites: al consultar con Paola acerca de la posibilidad de hacer el relleno con esos dulces nos dijo que la torta se deformaría, que la capa de fondán no se sostiene si no es sobre la base de un relleno más pesado.

Asimismo el significante bomba de nuestra torta abre un campo de sentido que se extiende más allá de lo digestivo. Por un lado, la torta bomba cae pesada del mismo modo que cae pesada la historia del peronismo en la Argentina: para los sectores antiperonistas es indigerible, para los «del palo», imprescindible, para unos y otros, insoslayable. En definitiva, el carácter pesado que, gracias a sus ingredientes, literalmente posee la torta, se proyecta como alusión metafórica del peso que sin duda posee el peronismo en el contexto de la historia política argentina. Por último, el significante bomba tomado en un sentido literal sintetiza momentos clave de la historia del peronismo: el bombardeo de Plaza de Mayo que tuvo lugar, en junio de 1955, en el marco de las acciones destituyentes que antecedieron al derrocamiento de Perón, las bombas molotov arrojadas por la militancia obrera en el marco de la resistencia con el peronismo proscripto, y finalmente los atentados con explosivos que se adjudicó la organización Montoneros en el contexto de la lucha armada en la década del setenta.

4. El bestiario como cotillón

El cotillón se compone de cinco figuras: un león, un caballo blanco con pintas negras, un sapo, un pingüino y un gorila. Este conjunto de animales, cuya figuración se mueve entre la gracia y la monstruosidad, compone el bestiario peronista. Los dos primeros aluden, o para decirlo con mayor precisión, citan imágenes



del repertorio iconográfico y discursivo de Perón. El caballo pinto evoca aquella foto emblemática que, si bien fue tomada en 1950, se impuso luego como «un póster eterno de unidades básicas y sindicatos», en la que se retrata al Presidente Perón erguido sobre su caballo, en ocasión de encabezar un desfile en conmemoración del Año Sanmartiniano. El león, en cambio, remite a esa metáfora zoomórfica mediante la cual Perón se alegoriza para definirse como «un general pacifista, algo así como un león hervíboro», en alguna de las últimas entrevistas previas a su regreso al país en 1973. Al traer a colación la imagen del león hervíboro quisimos reponer esa lengua retórica saturada de *ocurrencias* que se identifica con el habla política de Perón. La figura del sapo a su vez remite al refrán popular al que también hizo referencia Perón, según cita Horacio González, «la actividad del político consiste en tragar un sapo todos los días». Se integra en su condición de animal fabuloso a la «zoología fantástica de las acciones humanas» (González:348). Como observa González en los discursos de Perón «El león y el sapo son los extremos de la vida moral, el primero con su fuerza nobiliaria y el segundo en su clonesca torpeza huidiza. Al definirse la política por lo alto, se pide un estadista firme, pero moderado, al definírsela por lo bajo, se acepta la ingestión de lo desabrido o lo repugnante» (348). El pingüino, en cambio, evoca con un sentido menos metafórico que referencial a ese presidente electo que llegó a gobernar el país después de la crisis del 2001, desde el Sur de la Patagonia. Finalmente, el gorila representa el epíteto injurioso mediante el cual los peronistas designan a sus adversarios antiperonistas.

Más allá del sentido que posee cada animal en particular, el cotillón interpretado en su conjunto, visto como bestiario sugiere otra injuria, en este caso, lanzada por los antiperonistas: el aluvión zoológico. Al hacerlo, pone en escena la nominación de lo otro como una cuestión clave en el contexto del primer peronismo. Durante las décadas del cuarenta y cincuenta, se constata una proliferación de nombres (la lista incluye desde «turba ensoberbecida» hasta «horda de desclasados», «malevaje», «chusma», «populacho», «cabecita negra») que apuntaban a designar



ese hecho innombrable que representó la irrupción de los sectores populares y trabajadores en la escena pública, para la burguesía y las clases medias (representadas bajo un amplio espectro político que se extiende desde los conservadores al socialismo). Aquello sustraído del lenguaje, lo innombrable del peronismo convoca al animal o al monstruo. Según la observación de Paola Cortés Rocca, el matiz despectivo que posee la imagen del «aluvión zoológico» procede de esa figuración animalizada o monstruosa mediante la cual se «señala que la clase popular solo puede representarse y concebirse como pura corporalidad» (Cortés Rocca:186). Pero si apelamos a aquel epíteto es para distanciarnos irónicamente de esa interpretación que estigmatiza a los peronistas como monstruosa desfiguración del cuerpo popular. Lo que quisimos poner en escena es menos la perspectiva del otro que el mecanismo de apropiación de la voz por parte de los injuriados como recurso de inversión irónica. Esa autorreferencia como bestias remite a su potencial político disruptivo en lugar de afirmar el carácter animal, no racional, que pretenden asignarle sus detractores.



5. Repartir la torta

El día de la presentación de la torta en el museo, se invitó a vecinos de la comunidad, profesores de la universidad, estudiantes, etc. Repartir y comer la torta también implicó un debate. Para una colaboradora de la asociación de Amigos del Museo del Puerto, el peronismo «es uno y se va adaptando». Otra vecina recordó con emoción que había pasado parte de su infancia en un orfanato y cuando llegó el peronismo cambiaron las comidas en el lugar, más abundantes y variadas. Un sindicalista planteó a su vez que al cotillón le faltaba «un camaleón y una yegua». Cada uno de los participantes se llevó a su vez una «servilleta conceptual» donde se planteaban los interrogantes que disparaba la torta bomba en relación con el peronismo.

Bibliografía



- Barthes, Roland** (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Casullo, Fernando** (2015). «Hacia una gastronomía política del kirchnerismo» [en línea]. *Revista Panamá*. Buenos Aires. Consultado el 22 de febrero de 2016 en <http://panamarevista.com/hacia-una-gastronomia-politica-del-kirchnerismo/>
- Cortés Rocca, Paola** (2010). «Política y desfiguración: monstruosidad y cuerpo popular», en Claudia Soria, Paola Cortés Rocca, Eduardo Dieleke, editoras. *Políticas del sentimiento. El peronismo en la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo, 181–196.
- González, Horacio** (2007). *Perón: reflejos de una vida*. Buenos Aires: Colihue.
- Santoro, Daniel** (2012, 8 de diciembre). «El peronismo nos constituye culturalmente» Entrevista a Daniel Santoro [en línea]. *Tiempo Argentino*. Consultado el 20 de febrero de 2016 en <http://http://tiempoargentino.com/nota/19353/el-peronismo-nos-constituye-culturalmente>
- . (2014, 29 de diciembre). «Peronismo y goce: un diálogo con Daniel Santoro sobre Lacan y Evita» [en línea]. *Pájaro rojo*. Consultado el 20 de febrero de 2016 en <http://http://pajaroroyo.com.ar/?p=11810>
- Vázquez, Pablo Adrián** (2014). «Perón y su caballo pinto» [en línea]. Consultado el 22 de febrero de 2016 en <http://chubutparatodos.com.ar/2014/01/02/peron-y-su-caballo-pinto-por-pablo-adrian-vazquez/>



Jitanjáfora. Crear redes a través del lenguaje y la literatura

MILA ALICIA CAÑÓN

Universidad Nacional de Mar del Plata

macanon@mdp.edu.ar

CAROLA HERMIDA

Universidad Nacional de Mar del Plata

crlhermida05@gmail.com

1. Caracterización del proyecto

En el presente texto abordamos una descripción de la historia, el accionar y los proyectos que llevamos a cabo los integrantes de la Asociación Civil *Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*. Esta Organización no gubernamental (ONG) marplatense con diecisiete años de trayectoria tiene como principal objeto social el fomento de la lectura literaria y las vivencias estéticas entre niños y jóvenes y para ello desarrolla diversas tareas orientadas a la formación de mediadores culturales. *Jitanjáfora* pretende crear un ámbito para el debate acerca de los problemas de la literatura para niños y jóvenes, desde el cual se genere una red de comunicación entre sujetos o entidades que trabajen estos temas, abriendo la posibilidad de diseñar y «alimentar» una base de datos del grupo con bibliografía específica; valorar la investigación como medio para la capacitación y el perfeccionamiento docente; formar agentes multiplicadores; promover la capacitación de los docentes; optimizar el uso de los materiales disponibles en las instituciones; construir espacios de creatividad a partir de la lectura y la escritura críticas y finalmente transferir las experiencias realizadas a través de publicaciones (tanto de divulgación como académicas) y comunicaciones en encuentros y jornadas. Con estos propósitos, entonces, establece vínculos con los diferentes actores sociales y las instituciones que comparten los mismos propósitos y lleva a cabo las propuestas culturales, estéticas, educativas y sociales que abordaremos en esta comunicación.

1.1. Cultura, literatura e infancia



ayudar a los lectores a ingresar al gran tapiz para entretejer en él sus lecturas. Alentarlos en la aventura de apropiarse de la historia, del sedimento de las significaciones, de los relatos, los mundos de la imaginación, los universos de la cultura, las ideas.

GRACIELA MONTES, *La gran ocasión*

Infancia, subjetividad y cultura son hebras de una trama que los adultos podemos entretejer con compromiso y tiempo, con dedicación y creatividad. Los niños y jóvenes tienen derecho a que se les reconozca, respete y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenecen y más aún, a que se los incite para participar activamente en la construcción de las manifestaciones artísticas y culturales de su comunidad. Es desde este lugar que en la Asociación Civil *Jitanjáfora* trabajamos desde hace más de 17 años con el objetivo de enriquecer el encuentro y las vivencias estéticas y específicamente literarias para la infancia. Por eso nuestro lema: «Por una infancia protegida y alegre. Por niños y jóvenes que encuentren en el lenguaje una herramienta, un juguete, una caricia. Por adultos que apuesten a la lectura y la literatura para abrir puertas y diseñar imaginarios».

Consideramos que esta labor requiere articular redes entre aquellos a quienes nos preocupa la infancia y pensamos que la literatura y la experiencia artística son un espacio para construir subjetividad y diagramar mundos posibles. Como sostiene Luis Sánchez Corral:

Hoy, más que nunca, sumidos como estamos —y como están, con mayor peligro que nadie, los niños— en la precariedad de una cultura intensa y extensamente uniforme y automatizada, sumidos incluso en la precariedad unilateral de unos hábitos y unas sensaciones que se prescriben por el imperativo del marketing, hoy, más que nunca, insistimos, se hace necesaria la percepción insólita de lo real, la transmutación del objeto cotidiano en objeto estético. La práctica significativa literaria justifica la necesidad de su presencia, precisamente desde este punto de vista, porque se comporta como uno de los reductos del hombre y del niño donde se opera esa deseable transmutación. (186)

Desde esta concepción, nos preocupa no sólo que la infancia lea, sino qué lee la infancia, qué propuestas estéticas se le acercan, qué estados de lectura se promueven, qué búsquedas propician los textos literarios que se publican para los niños, las niñas y los jóvenes. Frente al camino fácil de elegir libros que disciplinen, que



«transmitan valores» o «saberes socialmente válidos», nos interesa difundir y promover aquellos que optan por un recorrido más complejo, incierto y azaroso, que valoran la diversidad y los desafíos, en lugar de la homogeneidad; que buscan la multiplicidad de lecturas y la construcción de sentidos en lugar de la interpretación única y dirigida. No basta con promover la lectura, ya que a menudo se la usa como un medio para imponer y naturalizar determinadas representaciones. Como dice Consol Ródenas, con frecuencia:

Los adultos consideramos que los niños estarán a salvo de desviarse del buen camino, si controlamos y animamos democráticamente sus lecturas; es decir, si se educan de acuerdo con el canon formativo que nosotros tenemos como bueno. Somos más rousseaunianos de lo que aparentamos ser. En principio, en el medio y en el final, no sólo se controla la lectura, sino al propio sujeto. Al fin y al cabo la lectura, como viaje o como verbena, sigue siendo un pretexto ilustrado de democrática y social colonización de la infancia. (28)

Frente a esto, sostenemos que si eligen textos desafiantes, cuestionadores y abiertos estamos formando no sólo lectores más críticos, sino sujetos que tienen la posibilidad de interrogar y construir alternativas. Si promovemos el encuentro con libros y propuestas estéticas que articulen estos «protocolos de lectura» (Chartier 1993: 8), estamos apostando no sólo a delimitar ciertas prácticas de lectura, sino también a construir determinadas subjetividades y ciertas formas de sociabilidad. Por eso nos preocupa la calidad estética de los libros para la infancia, ya que como diría Analía Gerbaudo, se trata de «objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos» (2011: 25-26).¹

Desde esta concepción de la literatura, del lenguaje y del lector quienes formamos parte de *Jitanjáfora* sostenemos teórica y críticamente nuestra labor. Por esto, las prácticas literarias que impulsamos no apelan necesariamente al público infantil, sino más bien a un lector modelo abierto a los desafíos, a los interrogantes, a la experimentación. Es válido recuperar aquí entonces las advertencias que plantea María Teresa Andruetto con respecto al uso de ciertos «rótulos»:

¹ A partir de este constructo de Gerbaudo, «objetos que importan», reformulación a su vez del de J. Butler, «cuerpos que importan», nos hemos referido al valor de la selección de textos literarios y la importancia del encuentro entre los lectores en formación y los libros literarios de calidad en Cañón; Hermida, A.C. y Hermida, C.



El empleo de esos rótulos (literatura infantil/literatura juvenil y en ese marco, literatura en valores/literatura para educación sexual/literatura con temática ecológica/literatura sobre buenas costumbres (...) y tantos otros casilleros que podríamos llenar) presupone temas, estilos y estrategias y sobre todo la marcada destinación y predeterminación de un libro con respecto a cierta función que se supone que éste debe cumplir. Se le atribuye a la literatura infantil la inocencia, la capacidad de adecuarse, de adaptarse, de divertir, de jugar, de enseñar y sobre todo la condición central de no incomodar ni desacomodar, y así es como están muy poco presentes otros aspectos y tratamientos y cuando lo están aparecen con demasiada frecuencia teñidos de deber ser y obediencia temática o de sospechosa adaptabilidad curricular. (35)

En función de lo dicho, nuestros objetivos son consolidar redes sociales para difundir la literatura para niños de calidad; formar mediadores culturales; ofrecer alternativas de capacitación; crear espacios de lectura en el seno de comunidades vulnerables; poner a disposición de la comunidad libros desafiantes; generar instancias de publicación y circulación gratuita de libros. Nos interesa contribuir a la consolidación de prácticas de lectura cada vez más variadas y ricas, especialmente en aquellos sectores más vulnerables.

Si, como dice Valeria Sardi, «la práctica de lectura a partir de determinados textos permite la construcción de determinada identidad estructurada en ciertos valores, conocimientos, costumbres y hábitos» (39), entonces nos interesan aquellas instancias en las que configuran subjetividades que cuestionan, abiertas a la multiplicidad de voces y miradas; que instalan una moral lectora que no propicia la «utilización» de la literatura como un «disparador» para acceder a otros saberes o como un reservorio de normas y valores que se deben transmitir y legar a la infancia o la juventud. Al contrario, trabajamos en pos de una práctica que se aleja de la univocidad y del consumo utilitarista de los textos literarios y favorece en cambio un abordaje plural y crítico, propio de la recepción artística.²

Desde este posicionamiento teórico, ideológico, estético y político desde hace quince años llevamos a cabo una labor sostenida, que cuenta con el apoyo de diversas instituciones, profesionales, artistas y editoriales que contribuyen con nuestra tarea y se suman a las acciones con que año a año intentamos dar respuesta a nuestros objetivos. Como somos una asociación sin fines de lucro y no contamos con ningún tipo de subsidio, tanto los premios y distinciones que hemos recibido, como este acompañamiento han sido centrales en la vida de nuestra ONG.

² Nos hemos referido a estas cuestiones y hemos profundizado en la justificación de este enfoque y el planteo de propuestas en Cañón y Hermida.



1.1.1. La historia

Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura comenzó a funcionar en el año 1998, cuando un grupo de graduados y docentes universitarios, nos autoconvocamos con el objetivo de compartir inquietudes en torno de los libros, de los niños y adolescentes y de la promoción de la lectura. Preocupados y ocupados en todos los niveles del sistema educativo del que la Universidad es parte, imaginamos por esa misma razón, que quienes habíamos tenido la oportunidad de concurrir a sus aulas teníamos la obligación y la ocasión de ofrecer parte de nuestro tiempo en pos de estas cuestiones. Como fruto de estos encuentros, cuando la vida cultural del país era sólo hilachas, nació en 1999 el grupo de extensión universitaria *Jitanjáfora*, radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, desde la Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil del Departamento de Documentación, a cargo de Elena Stapich y Mila Cañón. Entre 1999 y 2000 llevamos a cabo el proyecto «Leer la infancia», en el marco del cual ofrecimos talleres, encuentros y espacios destinados a la promoción de la lectura. Nuestro segundo proyecto como grupo de extensión se tituló «Literatura/lectura/escuela», ya que nuestros principales destinatarios en ese entonces fueron los docentes de los distintos niveles. Así, ofrecimos seminarios, cursos y encuentros con autores. A partir de 2005 asumimos la forma de una Asociación Civil sin fines de lucro, a la cual se sumaron docentes de todos los niveles, bibliotecarios, directivos y mediadores en general. Esta nueva estructura nos permitió trabajar desde una forma institucional más flexible, pero nos exigió también establecer contactos con otras instituciones ya que si bien muchas de nosotras continuábamos vinculadas profesionalmente con la Universidad, otros miembros de desempeñaban en otros espacios. Por esto, tuvimos que buscar lugares nuevos donde funcionar y generar convenios. Por esos años nos abrieron sus puertas bibliotecas, como la Rateriy, donde por algún tiempo se alojó nuestro fondo bibliográfico y se realizaron los préstamos; escuelas, como el Instituto Peralta Ramos o la EEST N° 3, en cuya sala de profesores llevamos a cabo las reuniones; sindicatos, como SADOP, donde también funcionó nuestra biblioteca durante un par de años; asimismo contamos desde el principio con el apoyo de las editoriales que, gracias a la confianza manifiesta en nuestra labor, nos ofrecen periódicamente donaciones de sus novedades y facilitan a menudo las gestiones para que podamos invitar a escritores e ilustradores a sumarse a las diversas acciones formativas y de difusión que llevamos a cabo.



Finalmente, desde principios de 2014, la UNMdP nos ofreció un espacio en el cual funcionar e inaugurar oficialmente así «La biblioteca de Irulana», sede de la ONG que aloja los cientos de libros de literatura para niños y didáctica de la lengua y la literatura que hemos reunido a lo largo de años de trabajo. Allí, entre las ilustraciones originales del proyecto de pintado de la sede de Pablo Bernasconi, Istvansch, Irene Singer y Mónica Weiss, llevamos a cabo muestras plásticas, encuentros, meriendas literarias, préstamos de libros, consultas, presentaciones, talleres, etcétera.

De este modo, desde 1999 hemos consolidado en nuestra ciudad y la zona un espacio de reflexión y trabajo respecto de las prácticas de lectura y de escritura y la Literatura para niños y jóvenes. Los objetivos generales que orientaron desde entonces nuestra tarea se relacionan con la conformación de un grupo cuya producción resulte en una transferencia directa a la comunidad. Para esto, establecimos nexos entre la actividad académica y los graduados/docentes que se encuentran insertos en los espacios comunitarios. Nuestro propósito desde entonces ha sido formar recursos humanos y constituir un espacio de consulta y asesoramiento para las personas e instituciones relacionadas con la temática.

En este momento, somos más de treinta socios que comprometemos parte de nuestro tiempo en este proyecto que no prioriza las jerarquías, damos nuestro trabajo, ideas, ofrecemos gestiones, y formamos parte, al mismo tiempo, de una comunidad que escucha, que hace, que lee y aprende. Inicialmente la tarea más fuerte fueron las jornadas *La literatura y la escuela* que sostenemos desde el difícil 2001 argentino y que constituyen la acción pública más visible de la ONG, sin embargo, nuevos aires, nuevos socios con ganas e ideas, instalan y sugieren acciones que tratamos de llevar adelante. Gracias al apoyo y reconocimiento de la gente y de diversas instituciones, y principalmente por el aporte de las editoriales, como hemos dicho, ofrecemos a la comunidad una biblioteca especializada en promoción de la lectura y literatura infantil y juvenil de la región y desde aquí, desde hace años promovemos la capacitación a través de acciones concretas y constantes. A ellas nos referiremos a continuación.

1.1.2. Las acciones

lo que está en juego es un presente posible de inclusión para que los chicos, pero también muchos ciudadanos, no queden afuera, no sean



relegados y no se autoconvenzan de que hay un mundo que no les pertenece. La cultura letrada no puede ser la fiesta de unos pocos.

GUSTAVO BOMBINI, «Sentido y eficacia de las políticas públicas de promoción de la lectura»

Cuando en 1999 elegimos como nombre para nuestro grupo *Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*, el concepto de «red social» no estaba teñido del barniz tecnológico que presenta hoy. Por ese entonces pensábamos en tejer redes entre instituciones que se sintieran interpeladas por los mismos desafíos. Desde esta mirada trabajamos desde hace años en *Jitanjáfora*, convencidos de que vale la pena soñar y luchar por la literatura, la lectura y la escritura. Con este fin entramamos «redes» entre aquellos que aspiran a generar espacios para la libertad, la ficción y la creatividad. Por esto, las llamamos «redes sociales», porque creemos que la experiencia de la lectura es subjetiva y subjetivante, a la vez que profundamente social. Sabemos que leer puede ser «leer con otros» (Colomer), en particular cuando esos otros necesitan del acompañamiento del lector adulto para llegar al libro, y desde esta premisa valoramos el rol de los mediadores que pueden acercar sus gustos, sus saberes y sus dudas a los demás, que pueden escuchar y aprender con los otros, que pueden dar lazos y puntadas para que la red se fortalezca y crezca. Dado que, como dice Graciela Montes «siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer» (2007:32), llevamos adelante programas diversos que permiten tejer estas redes, afianzarlas, trenzarlas.

1.1.2.1. Capacitación y formación de mediadores

Una de las principales acciones que llevamos a cabo desde la ONG son aquellas orientadas a la formación de mediadores de lectura. Tal como sostienen Margarita Holzwarth, Beatriz Hall y Adriana Stucchi, «ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna» (17). Si bien las autoras se refieren específicamente a los docentes, nosotros nos valemos de este concepto para reunir en él a todos aquellos que se interesan por la formación de lectores, desde diversos roles: abuelos narradores, abuelos cuenta cuentos, bibliotecarios, maestros, profesores, estudiantes que realizan trabajos voluntarios, padres, etc. Estos agentes necesitan estar en contacto con los clásicos de siempre



pero también con nuevas propuestas editoriales; necesitan vivenciar encuentros estéticos, formativos e incluso lúdicos que les permitan vincularse con la literatura y el arte en forma personal y comunitaria; necesitan espacios para compartir experiencias, preguntas, problemas, alternativas; necesitan escuchar a los especialistas, a los escritores, a los libreros y docentes que se dedican a estas tareas con ímpetu y entusiasmo. Por esto, en Jitanjáfora ofrecemos diferentes dispositivos tendientes a consolidar la formación de estos mediadores.

1.1.2.1.1 Las Jornadas la literatura y la escuela

Tal como mencionamos más arriba, una de las acciones más conocidas que lleva a cabo Jitanjáfora son las *Jornadas la literatura y la escuela* que se desarrollan en nuestra ciudad desde el año 2001 en forma ininterrumpida.³ En ellas se dan cita escritores, ilustradores, libreros, editores, especialistas, investigadores, docentes, directivos, bibliotecarios, estudiantes y mediadores en general, interesados por la promoción de la lectura y en la literatura para niños y jóvenes. Se trata de un encuentro en el que se organizan conferencias, exposiciones, muestras artísticas, feria del libro infantil y juvenil, mesas de experiencias, talleres, proyecciones, presentaciones de libros, entrevistas públicas, etcétera.

En estos quince años hemos recibido la visita de escritores e ilustradores como Graciela Montes, Ricardo Mariño, Esteban Valentino, Lucía Laragione, Carlos Silveyra, Iris Rivera, Mónica Weiss, Istvansch, , Margarita Mainé, Nora Hilb, Mario Méndez, Laura Devetach, Gustavo Roldán, María Cristina Ramos, Alberto Pez, Roberto Cubillas, Liliana Bodoc, María Teres Andruetto, María Wernicke, Cecilia Pisos, Graciela Repún, Adela Basch, María Inés Falconi, Pablo Bernasconi, Liliana Cinetto y Paula Bombara. También nos han acompañado especialistas en el campo de la promoción de la literatura y la literatura para niños y jóvenes como Gustavo Bombini, María Emilia López, Nora Lía Sormani, Sandra Comino, Silvia Itkin, Susana Itzcovich, Lidia Blanco, Diego Rojas, Daniela Azulay, Paula Labeur, Mónica Bibbó, Marcela Carranza y Valeria Sorín, entre otros.

Una de las características más distintivas de estas Jornadas son los talleres que invitan a la lectura, escritura y reescritura de textos literarios en consonancia con las temáticas, invitados y homenajes que articulan cada encuentro.⁴ A menudo es-

³ El detalle de las actividades llevadas a cabo en cada uno de estos encuentros, los invitados que asistieron, las comunicaciones que se compartieron y demás puede consultarse en: <http://www.jitanjafora.org.ar/jornadas0.htm>

⁴ Algunas de las experiencias llevadas a cabo en estos talleres se incluyen en Stapich y otros y Stapich (2008).



tos espacios creativos propician la interacción con la música, la expresión corporal o las artes visuales. Las relaciones con otros lenguajes artísticos se manifiesta también en las muestras y espectáculos que habitualmente acompañan estas jornadas.

En estas ocasiones también nos interesa compartir experiencias y temas de investigación, por lo cual hemos llevado a cabo también mesas de comunicaciones de las cuales han participado docentes y mediadores de distintos lugares del país.⁵

1.1.2.1.2. Seminarios, talleres, cursos y charlas

Más allá de esta actividad intensiva que nos congrega una vez al año, desde la ONG ofrecemos distintos dispositivos orientados a la formación de mediadores. Así, hemos dictado a lo largo de estos años seminarios de extensión universitaria, a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la UNMdP; cursos de Capacitación Docente en Sindicatos Docentes y diversas instituciones educativas; talleres en el Centro de Investigación Educativa de la ciudad de Mar del Plata; talleres y cursos de capacitación docente en nuestra sede; charlas con especialistas; encuentros con autores; grupos de estudio y reflexión; ateneos dirigidos a estudiantes y docentes, etcétera.

Además de estas acciones destinadas principalmente a aquellos mediadores que se desempeñan dentro del sistema educativo formal, brindamos también talleres orientados a los «abuelos narradores» o a los «abuelos lee cuentos» y a los voluntarios que llevan a cabo tareas de promoción de la lectura en espacios no formales.⁶ Así, ofrecemos encuentros en nuestra sede; entrevistas públicas abiertas a la comunidad; maratones y rondas de lectura; clínicas para escritores e ilustradores; etcétera.

1.1.2.1.3. Meriendas literarias

Un ámbito más descontracturado pero igualmente formativo se construye en las «meriendas literarias», encuentros mensuales destinados a la comunidad en general durante los cuales abrimos la biblioteca al público y organizamos «mesas de libros» estructuradas a partir de alguna temática en particular a modo de «itinerarios de lectura» (lo grande y lo pequeño; libros con frío; perros y gatos; etc.). A partir de la exploración y la lectura libre invitamos a un intercambio oral que permite

⁵Las actas que reúnen dichas comunicaciones también se encuentran disponibles en nuestra página web.

⁶Algunas de las actividades que llevamos a cabo pueden consultarse en: <http://www.jitanjafora.org.ar/formacion.htm>



socializar las lecturas realizadas, presentar autores y títulos, leer en voz alta, compartir experiencias, etcétera.

1.1.2.2. Publicaciones

Dado que uno de nuestros objetivos, como hemos dicho, es crear redes entre agentes e instituciones que se preocupan por la lectura y la promoción de la literatura para niños y jóvenes, consideramos prioritario generar publicaciones que permitan socializar experiencias, divulgar investigaciones, editar textos literarios de calidad, reseñar novedades, etc. En función de esto, *Jitanjáfora* lleva adelante distintos programas que originan la publicación de materiales de interés para el campo, tanto *on line* como en formato tradicional.

1.1.2.2.1. Libros teóricos

Como fruto del trabajo realizado en talleres, seminarios y cursos de extensión universitaria, a lo largo de estos años hemos publicado libros que reúnen estas experiencias y desarrollan tanto sus fundamentos teóricos como algunas propuestas concretas.

Así, en 2004 se editó *El piolín y los nudos*, libro en el que describíamos algunos de los talleres realizados en el marco de las jornadas «La literatura y la escuela»: «Leer como los dioses», referido a la lectura de textos mitológicos; «Entre monstruos, fantasmas y gigantes», en torno a la literatura de terror y sus parodias; «Palabras largas, cortas, amarillas y violetas», sobre la lectura literaria en el Nivel Inicial; así como otros capítulos que abordaban la problemática de los talleres de lectura y escritura en la escuela primaria o aquellos dirigidos a adolescentes, e incluso la propuesta de un «metataller» destinado especialmente a coordinadores de este tipo de experiencias.

En 2006, aparece un nuevo volumen colectivo titulado *El Rompecabezas de la lectura. Sobre inclusiones, exclusiones e incursiones*, sobre el cual como señala Gustavo Bombini en su prólogo:

Es la propia dialéctica del ir y venir de la práctica al texto lo que permite, en esta segunda publicación del grupo vislumbrar la apuesta, entender los recorridos, acordar con ellos o discutirlos con entusiasmo, ponerlos a jugar en el contexto de los aportes de otros grupos y de otros especialistas, echarlos a rodar para que en su encuentro con



mediadores y docentes —los privilegiados destinatarios de este libro— cada uno de ellos —y entre todos— armen su propio puzle, sin extraviar ninguna pieza. (2006:13)

En 2008 publicamos *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*, libro en el cual se desarrollan conceptos teóricos en torno a esta forma de trabajo y se exponen propuestas diseñadas para diferentes contextos y destinatarios de diversas edades.

Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación es la última producción del grupo y se encuentra en prensa. Se trata de un volumen colectivo que define la noción de «itinerario de lectura», destaca las posibilidades que ofrece en la formación de lectores y presenta diversos itinerarios para recorrer con niños y jóvenes. Brinda a su vez, algunas sugerencias para construir la mediación entre los textos seleccionados y los lectores, así como orientaciones didácticas, críticas y teóricas.

1.1.2.2.2. *Antologías de literatura infantil ilustrada. Los oficios del lápiz*

Además de los libros teóricos y metodológicos que hemos enumerado, desde la ONG nos ha preocupado siempre también crear espacios que difundan a los nuevos escritores e ilustradores y para dar a conocer sus obras, más allá desde las exigencias del mercado. Con este fin, en 2007 se publicó el primer tomo de *Los oficios del lápiz*, antología de literatura infantil ilustrada, surgida como fruto del concurso literario y el posterior concurso de ilustración que *Jitanjáfora* organizó en 2006. En aquella oportunidad se desempeñaron como miembros del jurado literario Julio Neveleff, Cristina Galli, María Cristina Ramos, mientras que el de ilustración estuvo compuesto por Lucila Soldavini, Ana Clara Hermida y Cristina Lombardi. El libro incluyó además de los textos e ilustraciones premiadas, un prólogo de Istvansch y como *bonus track*, la letra de la canción «Las palabras», escrita por Iris Rivera.

Los oficios del lápiz 2 se publicó en 2009. Los jurados del concurso literario que se llevó a cabo el año previo fueron Liliana Bodoc, Iris Rivera y Elena Stapich; los del concurso de ilustración, Leicia Gotlibowski, Sergio Ralli y Andrea Visintin. La temática que convocó a los participantes fue «Animales de tinta y papel», por lo que el libro incluye también un poslogo en el cual Elena Stapich presenta un recorrido en torno a la presencia de estos personajes en ciertos géneros y autores destacados especialmente en el campo de la LIJ nacional.

En 2011 se puso en marcha el concurso titulado «Como si la risa pudiera molestar», en diálogo con *Como si el ruido pudiera molestar* (Roldán), ya que la idea en esa ocasión fue rendir homenaje a los escritores que abordan la literatura para niños desde los diferentes matices del registro humorístico. Nos acompañaron como



jurados del concurso literario Silvia Shujer, Laura Giussani y Elena Stapich, en tanto que los ilustradores fueron Istvan Schritter, Ana Camponovo y Tania de Cristóforis. Con los trabajos ganadores en 2013 publicamos *Los oficios del lápiz 3*, que incluyó también una colaboración de Andrés Sobico, «Mi MEW» y un artículo crítico sobre el humor en la literatura para niños en nuestro país, escrito por María José Troglia y Claudia Segretin.

Se acaba de presentar *Los oficios del lápiz 4* que reúne los trabajos ganadores de los concursos convocados a partir de la temática «La fiesta de la palabra», en consonancia con las diversas actividades que llevamos a cabo para festejar la lectura y la literatura en el marco de los quince años de *Jitanjáfora*.

1.1.2.2.3. *El banco de recursos*

También, la ONG ofrece en su página web un «banco de recursos» que se actualiza mensualmente, en el cual se incluyen recomendaciones de libros que contienen reseñas críticas sobre los títulos más canónicos del campo de la literatura infantil, así como de las novedades editoriales; itinerarios de lectura que permiten establecer relaciones entre los textos reseñados en la página y también otros que vinculan libros clásicos y nuevos, incluyendo sugerencias para orientar el trabajo de los mediadores; experiencias realizadas en ámbitos no formales y «experiencias de aula» que describen múltiples ideas llevadas a cabo en contextos escolares; sugerencias de títulos para fechas especiales, como las vacaciones, navidad, día del niño, etc.; reseñas de sitios de interés, así como el catálogo en línea de nuestra biblioteca.⁷

La calidad de los materiales publicados, la permanente actualización del banco, el número de visitantes y la variedad de recursos que aquí circulan hicieron que en el año 2012 obtuviéramos una mención especial en la edición del Premio *Vivalectura* a raíz de este trabajo.

1.1.2.2.4. *Los boletines. Palabras de Jitanjáfora*

Desde el año 2001 y en forma ininterrumpida *Jitanjáfora* publica los boletines titulados *Palabras de Jitanjáfora* que reúnen artículos críticos y teóricos, reseñas bibliográficas sobre los autores más consagrados del campo de la LLJ, sugerencias y recomendaciones de libros, así como entrevistas y noticias vinculadas con nuestro tema de interés. Entre sus colaboradores se encuentran Gustavo Bombini, Mariana Castro, Mila Cañón, Lucía Couso, Carola Hermida, María José Rizzo, Claudia Se-

⁷ <http://www.jitanjafora.org.ar/bancoderecursos2.swf>



gretin, Elena Stapich, Romina Sonzini, Soledad Vitali, Fernanda Perez, Raquel Piccio y María José Troglia, entre otros.

Estos boletines se publicaron inicialmente en papel y se distribuyeron en forma gratuita en las *Jornadas la literatura y la escuela*, así como en las distintas actividades que lleva a cabo la ONG. Los últimos han aparecido directamente en línea, en tanto se han digitalizado la totalidad de los números, que se encuentran por tanto disponibles en nuestra página web.⁸

1.1.2.2.5. Reseñas literarias en la prensa periódica. Literatura de mayor a menor

Las publicaciones que hemos mencionado anteriormente están destinadas en forma privilegiada a docentes, bibliotecarios y estudiantes que consultan nuestra página o participan de las actividades formativas que llevamos a cabo. Sin embargo, nuestro objetivo es llegar también a aquellos mediadores no especializados, como padres, abuelos y todos aquellos que se preocupan por formar lectores en el ámbito doméstico o comunitario. Son sujetos que tal vez no concurran a una jornada de literatura, no recorran librerías dedicadas a la didáctica de la lectura o consulten páginas web sobre el tema. Por esto, nos interesa también estar presentes en medios de divulgación más generales. En función de esto y gracias a un acuerdo con el diario *La Capital* de la ciudad de Mar del Plata, publicamos desde hace años, todos los domingos recomendaciones literarias en su «Suplemento cultural», como lo hiciera desde 1981 hasta 1988 María Adelia Díaz Rönner. Esto constituye una experiencia interesante, ya que no es frecuente que un medio local incluya y sostenga semanalmente una columna dedicada a la literatura para niños, como la que está a cargo de Jitanjáfora, «Literatura de mayor a menor».⁹

1.1.2.3. La biblioteca de Irulana

A partir de los contactos que a lo largo de los años establecimos con diferentes editoriales, instituciones y mediadores reconocidos, *Jitanjáfora* pudo reunir a través de donaciones un importante fondo bibliográfico. Durante los primeros años de funcionamiento de la ONG, estos textos circulaban exclusivamente entre sus socios y se utilizaban para las actividades formativas que llevábamos a cabo en diversos ámbitos. A medida que el número de volúmenes fue creciendo en variedad, canti-

⁸ <http://www.jitanjafora.org.ar/boletin8.htm>

⁹ <http://www.lacapitalmdp.com/contenidos/cultura/>



dad y calidad nos propusimos conseguir los recursos materiales que permitieran establecer un sistema de préstamo dirigido a otros lectores y usuarios. Así, en principio logramos ubicar los libros en la biblioteca Ing. Julio Rateriy, pero con una circulación aún limitada; luego nos abrió sus puertas el Sindicato de Docentes Particulares, lo que posibilitó que los libros estuvieran al alcance de socios de la ONG y afiliados, y finalmente, gracias a un convenio con la UNMdP, contamos con el espacio y generamos los recursos necesarios para que finalmente los libros lleguen a múltiples lectores a través de diversos programas y dispositivos.

En febrero de 2014 inauguramos «La biblioteca de Irulana», sede de la ONG donde se alojan los miles de libros que hemos ido reuniendo a lo largo de estos años. Su catálogo figura en línea, abierto a la consulta de todos los interesados. Muchos de los volúmenes se encuentran además reseñados en la misma página, como hemos visto en el apartado anterior. Los libros están habilitados para el préstamo a domicilio y la consulta en sala. En este marco, como hemos dicho, se organizan también jornadas y actividades especiales para presentar las novedades editoriales y ofrecer espacios para la lectura comunitaria.

A su vez, dado que los usuarios de la biblioteca son mayoritariamente docentes, estudiantes de carreras vinculadas con la promoción de la lectura y mediadores, desde la biblioteca implementamos diversas propuestas orientadas a sostener estas labores. Así, por ejemplo, el programa «Libros en Viaje» consiste en el préstamo de distintas «valijas» que reúnen un número importante de libros de literatura, acompañados de orientaciones didácticas, cartillas, guías y materiales especialmente elaborados por los integrantes de la ONG, para ser utilizadas en forma prioritaria en instituciones del ámbito público.

1.1.2.4. El voluntariado. Puntos de lectura para imaginar

*La conquista del lenguaje que le otorga al niño poderes de
abstracción e imaginación inusitados, también le revela la cara
invisible de un mundo complejo y no exento de sombras.*

YOLANDA REYES. La casa imaginaria

En el año 2011 los socios de *Jitanjáfora* diseñamos el programa de *Puntos de lectura para imaginar* a través de cual hemos estado desarrollando en forma ininterrumpida actividades de promoción de lectura en espacios vulnerables de la ciudad de Mar del Plata y alrededores. En este marco, voluntarios de entre 20 y 70



años asistimos regularmente a brindar talleres de lectura en distintas instituciones que ofrecen asistencia a niños y jóvenes (escuelas, comedores, centros de protección de la niñez, entre otros).¹⁰ Consideramos el desarrollo del lenguaje atravesado por lo literario como un medio de promoción social y escolar, a través de la literatura como un modo de expandir el imaginario infantil.

Puntos de lectura para imaginar es uno de los únicos voluntariados de lectura regulares y *ad honorem* de la ciudad de Mar del Plata y la zona. Otros proyectos existentes poseen alguna articulación con el Estado, el Municipio o empresas privadas, por lo que es, en esos casos, una actividad rentada para los coordinadores. Esto genera que muchas instituciones se contacten con nuestra ONG para solicitar la participación de las voluntarias, a la que muchas veces no podemos dar respuesta por falta de fondos.

Los objetivos que estructuran este trabajo:

- *promover el encuentro de los niños con la palabra a través de actividades lingüístico/literarias, lúdicas y estéticas desescolarizadas.

- *generar puntos de lectura en cuatro comunidades vulnerables de la ciudad de Mar del Plata que favorezcan la difusión de las prácticas de lectura y escritura como medios de promoción social mediante la realización de talleres de lectura y escritura.

- *motivar la formación de mediadores culturales entre niños–jóvenes y la cultura mediante el encuentro en jornadas y talleres de capacitación;

- *fortalecer el uso del lenguaje en la primera infancia como medio de sociabilidad, promoción escolar y social.

En función de esto, las principales actividades que realizamos en el marco de este programa son:

- *Planificación del proyecto para cada sede

- *Construcción de escenas sensibles e íntimas de lectura en cada visita

- *Visita de escritores y artistas a las sedes: Fiestas de lectura

- *Talleres de lectura y escritura

- *Promoción de lectura con adultos (familiares y referentes institucionales)

- *Publicación de boletines de difusión para padres y mediadores

- *Capacitaciones permanentes para voluntarios y coordinadores del proyecto

¹⁰ Algunas de las instituciones de Mar del Plata y la zona a las que hemos asistido a lo largo de estos años son: el Centro Marcelino Champagnat, el Jardín Maternal del Complejo Penitenciario de Batán, las Escuelas Primarias Nº 8, 48, 65, 71 y 74, las escuelas Secundaria Nº 47 y 69, el Centro Educativo Complementario Nº 801, los Jardines de Infantes Nº 13 y 929 y la Sala Maternal del Escuela Secundaria Nº 15.



*Publicación de libros (2012 y 2014), artículos y ponencias con análisis de experiencias.¹¹

Es de destacar entonces que este programa de la ONG pretende servir de espacio de capacitación para los voluntarios y referentes institucionales adultos de las sedes. De esta manera pensamos también el voluntariado como una herramienta indispensable en el desarrollo de prácticas de lectura sostenida que apelen a la calidad de las intervenciones en los espacios asignados. Dentro de las formas de capacitación se encuentran: diálogo con especialistas invitados (Silvia Paglieta, del *Plan Nacional de Lectura*, Ana Siro, Martín Broide y Javier Maidana, de *Puentes culturales*, entre otros); reuniones de capacitación internas coordinadas por una especialista de la ONG; difusión interna de boletines teóricos; gestión de escritura de material crítico de análisis de las experiencias vividas, entre otros. En este último caso, establecimos la categoría de registro, por medio de la cual analizamos las intervenciones realizadas a la luz de los enfoques sostenidos, con el fin de realizar producciones como las ya indicadas anteriormente.

El programa pretende empoderar a las comunidades en las cuales se inserta a través de la formación de los referentes adultos que coordinan las actividades en los distintos centros como mediadores culturales y construir conjuntamente los rincones lectores para cada uno.

Dos ejes fundamentales organizan nuestras acciones del voluntariado: la continuidad y la diversidad. Nuestro proyecto apela a sostener los encuentros en el tiempo pero cada uno reviste el carácter de único, es diseñado desde lo estético, desde la selección rigurosa de los materiales y la planificación pormenorizada de las intervenciones, con el propósito de construir escenas sensibles de encuentros con el otro y con los lenguajes estéticos. Por esto, trabajamos a demanda cubriendo las sedes posibles respecto de la cantidad de voluntarios, y sostenemos vínculos directos de hasta dos años con las instituciones en visitas quincenales, para establecer la continuidad que genera la confianza, e intentamos seleccionar comunidades diversas desde lo geográfico y la población —destinatarios, barrios, tipos de instituciones, etc.— con el fin de ofrecer también experiencias de lectura variadas y por supuesto, también recíprocamente aprender de ellas.

Este programa a su vez ha formado parte del *Voluntariado universitario* desarrollado por la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación y coordinado por la UNMdP, marco en el cual nuestra ONG ha sido seleccionada para promocionar la lectura, la oralidad y el jue-

¹¹ Los libros pueden consultarse en <http://www.jitanjafora.org.ar/elpiolinylosnudos.htm>

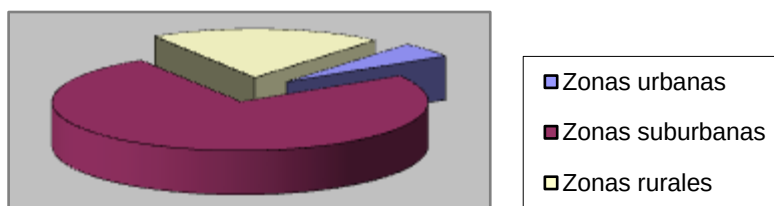


go en distintas sedes de la ciudad. Este modo de articular acciones, producto de la posibilidad que da el Ministerio de Educación a través de cada Universidad, permite concretar aún mejor, prácticas socioculturales programadas. Asimismo, durante 2014 y 2015 se ha trabajado en forma mancomunada con el movimiento *Puentes Culturales*.¹²

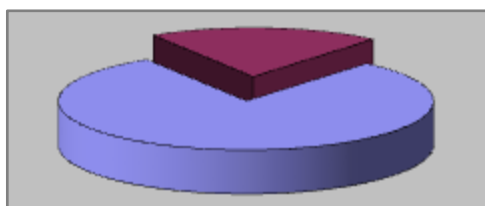
A lo largo de los años de realización, desde *Puntos de lectura para imaginar* hemos avanzado notablemente. Uno de los indicadores es la demanda de participación que existe en distintas instituciones de educación formal y no formal. Distintos sitios solicitan la presencia constante, el asesoramiento y la coordinación de actividades conjuntas.

En *Puntos de lectura para imaginar* damos prioridad a la infancia, con la que trabajamos directamente, pero, además, pensamos en todos los que con ella se vinculan: adolescentes y adultos (padres, docentes, referentes institucionales, entre otros), como posibles mediadores futuros. Es decir que como voluntarios tenemos una doble misión: compartir escenas de lectura con los niños, y a la vez intentar fomentar prácticas lectoras en los adultos, entendiéndolos como posibles mediadores de lecturas futuras.

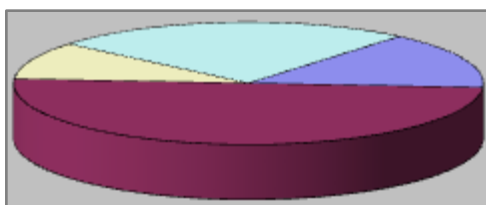
He aquí algunos gráficos que muestran los ámbitos y destinatarios del programa:



¹² Sobre este movimiento ver <http://www.puenteseculturales.com.ar/>



- Educación formal (escuelas de Educación Primaria, Secundaria e Inicial, Salas maternas)
- Educación no formal



- Niños de 0 a 3 años
- Niños de 3 a 13 años
- Jóvenes
- Adultos

Dentro del ámbito específico donde se ha desarrollado, observamos también un gran interés de los adultos destinatarios indirectos en seguir conociendo estrategias de promoción de la lectura, participando de instancias de capacitación para poder dar continuidad a las tareas sostenidas por las voluntarias.

Las comunidades destino que se eligen o postulan para participar como sedes de las prácticas del voluntariado son enriquecidas por los mediadores de lectura de *Jitanjáfora* a través de libros, juegos y propuestas artísticas con el fin de alimentar las trayectorias personales respecto del lenguaje y el arte. Es por ello que este proyecto pretende generar espacios de encuentro entre los niños, los mediadores culturales y la palabra frente a la necesidad de que la comunidad se fortalezca y que cada niño avance en sus procesos de simbolización, imaginación y desarrollo del lenguaje por los caminos del arte.

Los niños llegan a la escolarización con diferentes grados de apropiación de la lengua según sus contextos de vida y la estimulación lingüística, lectora y estética. Los alumnos de jardín de infantes, sala maternal y de la escuela primaria de las comunidades con las que se trabaja poseen escasas competencias relacionadas con el lenguaje, la lectoescritura y experiencias estéticas que los fortalezcan en sus proce-



sos cognitivos y lingüísticos de apropiación de la cultura escrita, por lo que se alfabetizan cada vez más tarde y más precariamente y, de este modo, los niveles de fracaso escolar —y con ello social— tarde o temprano emergen.

Por lo dicho, este programa que sostiene la ONG se funda en las teorías, prácticas sociales y experiencias (Ferreiro 1999, 2001 y otros; Vigotsky; Bonnafé; Montes 1999; Patte; Amado; Stapich 1996) que creen y sostienen que el acceso al lenguaje y al arte desde la primera infancia es un bien y un derecho social, que quienes lo poseen no sólo no fracasan y permanecen en la escuela, sino que desarrollan su subjetividad para pensarse y pensar con otros, para escuchar y ser escuchados, para elegir y defender su palabra.

En este sentido, los miembros del proyecto poseen experiencia en el sector educativo y en tareas comunitarias que sostienen este enfoque: voluntariado universitario, organización de acciones (jornadas para mediadores, talleres en zonas urbanas y rurales, asesoramiento en comunidades diversas), participación como asistentes en capacitaciones de *Jitanjáfora* (jornadas, cursos y talleres), entre otras.

Pensar la lectura en la infancia como una práctica social y subjetivante puede motivar proyectos de promoción social como éste, fundado en las teorías, prácticas sociales y experiencias que sostienen que el acceso al lenguaje y al arte desde la primera infancia es un bien y un derecho social (Petit, Reyes, etc.).

En reconocimiento por esta labor, este programa fue seleccionado por ALIJA para representar a la Argentina en la edición 2015 de los Premios ASAHÍ.

2. Logros

Desde aquel grupo de extensión universitaria que inició sus tareas en 1999 hasta la ONG que conformamos en la actualidad hemos hecho un largo recorrido. Este camino nos ha permitido entretejer las redes de las que hablábamos en el inicio de este texto: hemos inaugurado nuestra sede que cuenta con la única biblioteca especializada en literatura para niños y jóvenes de la región. La posibilidad de contar con un espacio propio nos ha permitido ofrecer cursos y talleres en forma sostenida a lo largo del año; fortalecer el sistema de préstamo de libros; organizar actividades artísticas y formativas variadas y consolidar los vínculos entre distintas instituciones. El camino recorrido nos compromete a seguir trabajando en pos de la construcción de redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, desde el arte, lo lúdico, la creatividad y la invención, ya que como dijera Maite Alvarado, el



trabajo con la invención implica un trabajo sistemático y riguroso (...), implica una transformación del conocimiento, el conocimiento que los chicos tienen acerca de la realidad y del mundo y la posibilidad de plantearse hipótesis, de conjeturar, de construir mundos posibles, que les permitan a su vez evaluar la realidad presente. (223)

Entretejer experiencias entre la literatura y la infancia es el camino que hemos elegido para lograrlo. Por esto, a lo largo de estos años hemos instaurado la tradición de las «Jornadas la Literatura y la Escuela» que se han convertido en un espacio de capacitación y encuentro destacado en el campo de la promoción de la lectura y la literatura para niños y jóvenes; hemos generado publicaciones de textos teóricos, críticos y literarios de calidad; hemos conformado un espacio formativo y de capacitación consolidado en nuestro campo; hemos articulado un programa de voluntariado de características únicas en la zona, etcétera.

A partir de esta labor, hemos recibido a lo largo de estos años el reconocimiento y el apoyo de diversas instituciones que han confiado en nuestro trabajo y han querido destacarlo. Así, gracias a esas acciones sostenidas en forma ininterrumpida, en 2009 se nos propuso ser filial de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina, sede del IBBY —International Board on Books for Young People—).

Este reconocimiento a nuestra tarea, así como los premios y distinciones que hemos recibido han sido alicientes que nos han impulsado a profundizar nuestro compromiso. Así, en 2005 obtuvimos diversos reconocimientos. En 2008 fuimos finalistas en la edición del premio *Vivalectura*, instaurado con el objeto de estimular, fomentar y rendir homenaje a las experiencias más destacadas en materia de promoción de la lectura. Se trata de una iniciativa emprendida por el Ministerio de Educación de la Nación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la cooperación de la Fundación Santillana. En 2011 la Fundación El Libro nos galardonó con el Premio Pregonero a la institución y al año siguiente obtuvimos una nueva mención en la edición 2012 del premio *Vivalectura*. Finalmente, tal como mencionamos, *Jitanjáfora* fue nominada para el Premio IBBY–ASAHI de promoción de la lectura 2015 que se otorga bienalmente a dos grupos o instituciones cuyas actividades sean juzgadas como contribuciones especiales a los programas de promoción de lectura para niños y jóvenes.

3. Obstáculos



*Entonces Irulana se puso de pie en su banquito... y gritó bien pero
bien fuerte, lo más fuerte que pudo gritar: ¡IRULANA!*
GRACIELA MONTES, Irulana y el Ogronte. Un cuento de mucho miedo

Los principales obstáculos con los que nos enfrentamos como institución son los mismos que enfrentan todas aquellas que se sostienen a través del trabajo voluntario. No contamos con recursos ni financiamiento externo, lo que implica que todos los socios de la ONG nos dedicamos a ella *ad honorem*, con las restricciones que eso envuelve. Todas las actividades se sostienen gracias al esfuerzo desinteresado de sus participantes, lo que restringe las posibilidades, los horarios, las oportunidades.

El formato institucional que hemos asumido, una Asociación Civil sin Fines de Lucro, si bien nos brinda un marco formal desde el cual sostener nuestro accionar, también nos condiciona y limita poniéndonos trabas burocráticas que a menudo nos cuesta resolver. La mayoría de los socios de la ONG tenemos una formación vinculada con lo educativo, lo literario, lo artístico y estos grupos exigen también la participación de profesionales de otros ámbitos para sostener las cuestiones administrativas que una institución de este tipo exige.

Otra dificultad importante, vinculada con lo mencionado anteriormente, es el hecho de no poseer una sede propia. Actualmente, este obstáculo se ha solucionado por unos años gracias al convenio que hemos firmado con la UNMdP, en virtud del cual hemos podido inaugurar nuestra sede y la Biblioteca de Irulana, llamada así en honor a un entrañable personaje de Graciela Montes. Irulana, la protagonista del cuento homónimo, es una niña pequeña que se enfrenta sola al Ogronte que se come su pueblo entero. Es la única que no sale corriendo cuando él se enoja. Se para en su banquito verde y grita su nombre tan fuerte que la I se convierte en un hilo largo que logra atraparlo, la R queda rugiendo como una mariposa furiosa que hace caer al Ogronte en el pozo profundo que cava la U. Con la LANA de Irulana se teje una luna que ilumina la oscuridad, lo cual permite que los habitantes de su pueblo regresen.

Quienes estamos desde hace tanto tiempo participando de este proyecto nos sentimos en algunos momentos como Irulana: pequeñas e intimidadas por las dificultades que enfrenta cualquier grupo que funciona sin recursos, dependiendo de la voluntad y compromiso de sus integrantes y amigos. Sin embargo, como ella creemos en el poder de la palabra que puede conjurar los peligros e iluminar la oscuridad, convocar a los demás a unirse en pos de un objetivo valioso y compartido: comprometernos para transformar aquellas realidades que nos duelen e interpelan.



Jitanjáfora es también una palabra, pero es una palabra fuerte, sonora, que puede ligar, unir, tejer, sostener. Por esto, sabemos que desde el banquito verde que es nuestra ONG, podremos pararnos para gritar fuerte esa palabra con la que sabemos que es posible, tender puentes, abrir puertas y diseñar imaginarios.

Bibliografía

- Alvarado, Maite** (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Amado, Elba** (2005). «Abrir la puerta para ir a leer: de niños, libros y maestro». *Tucumán en tiempo de lectura*. Red federal de formación docente continua.
- Andruetto, Teresa** (2008). «Hacia una literatura sin adjetivos». *Imaginaria* 242. Consultado el 22 de agosto de 2016 en <http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Bombini, Gustavo** (2005). «Sentido y eficacia de las políticas públicas de promoción de la lectura» *Encuentros. 15 años del Ce.Pro.Pa.Lij*. Santa Cruz: Manuscritos Libros, 29–42.
- . (2006). «Prólogo». *El Rompecabezas de la lectura. Sobre inclusiones, exclusiones e inclusiones*. Mar del Plata: Jitanjáfora, 11–13.
- Bonnafé, Marie** (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano.
- Butler, Judith** (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Cañón, Mila; Ana Clara Hermida, Carola Hermida** (2014). «Estado lector. Prácticas de lectura y construcción de subjetividades en el Operativo Nacional de Entrega de Libros (2011–2012)» *Actas de las VIII Jornadas de Sociología*. Ensenada: Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Consultado el 22 de agosto de 2016 en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa36Canon.pdf/view?searchterm=None>
- Cañón, Mila y Carola Hermida** (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chartier, Roger** (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Colomer, Teresa** (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Ferreiro, Emilia** (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2001). «Leer y escribir en un mundo cambiante». *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, Analía** (Dir.) (2011). «El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria» *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens/Universidad Nacional del Litoral, 17–27.
- Holzwarth, Margarita; Beatriz Hall y Adriana Stucchi**, (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata: DGCyE.
- Montes, Graciela** (1999) *La frontera indómita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: MECyT.
- Patte, Geneviève** (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, las lecturas, las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michel** (1999). *Nuevos acercamientos a la lectura y a los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Yolanda** (2008). *Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político*. Consultado el 22 de agosto de 2016 en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>
- Ródenas, Consol** (2001). «Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto». *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 134, 26–35.
- Roldán, Gustavo** (1987). *Como si el ruido pudiera molestar*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sánchez Corral, Luis** (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sardi, Valeria** (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Stapich, Elena** (1996). *Con ton y con son. La lengua materna en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Aique.
- . (Coord.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stapich, Elena y otros** (2006). *El Rompecabezas de la lectura. Sobre inclusiones, exclusiones e incursiones*. Mar del Plata: Jitanjáfora.
- Vygotsky, Lev** (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro

SILVIA DELFINO

Universidad de Buenos Aires

silviadelfino2003@yahoo.com

JUAN PABLO PARCHUC

Universidad de Buenos Aires

jparchuc@hotmail.com

Agradecemos a Analía Gerbaudo y a Ivana Tosti esta oportunidad de compartir nuestras experiencias en el Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Conocemos sus proyectos porque han abierto nuevos umbrales respecto de los debates que involucran nuestra relación con la literatura y la cultura no sólo como objeto de nuestras investigaciones sino de nuestras prácticas como docentes y activistas. Especialmente porque esta convocatoria se produce a partir del proyecto «Nano–intervenciones con la literatura y otras formas del arte» en el que Analía plantea la complejidad de la extensión universitaria a partir de aquellas operaciones que «ceñidas a la pequeña tarea» reformulan nuestros vínculos «en el juego de la recepción» (Gerbaudo 2012). Nos interpela así a interrogar la relación crítica que enlaza las prácticas y materiales simbólicos con la posibilidad de desnaturalizar nuestras propias rutinas académicas e imaginar mundos de transformación colectiva.

Para dialogar con este desafío, vamos a intentar caracterizar nuestras experiencias de extensión a partir de las condiciones en que se produjeron y cómo sus objetivos se enmarcaron en los proyectos UBACyT en los que participamos como docentes de la cátedra de Teoría y Análisis Literario «C» que dirige Jorge Panesi en la carrera de Letras de la FFyL y en las acciones del «Área Queer» (hoy Programa Queer) que integramos desde 1994 en la misma facultad.

Desde 2005 participamos del Programa UBAXXII de educación superior¹ en establecimientos penitenciarios federales como extensionistas y docentes de la Carrera de Letras en los centros universitarios del Complejo Penitenciario Federal de la

¹ Para una historización del funcionamiento del programa UBAXXII y del Programa de Extensión en Cárceles ver Parchuc (2014b y 2016).



CABA (ex Unidad 2 de Devoto) y, en Ezeiza, en los complejos penitenciarios federales I de varones y IV y Unidad 31 de mujeres. En 2010 propusimos talleres de escritura y reflexión sobre derechos humanos por géneros, orientación sexual e identidad de género en el Módulo VI de Ezeiza (destinado a personas autopercibidas y visibilizadas como gays, bisexuales y trans). Este módulo se institucionalizó a partir de las luchas de diversos colectivos trans y, especialmente, de la propuesta de la dirigente de ATTTA (Asociación de Travestis, Transexuales y Transgénero de Argentina), Claudia Pía Baudracco por la situación que vivió cuando fue violada y sometida a esclavitud sexual en 2005 en la cárcel federal de Marcos Paz en la Provincia de Buenos Aires.

En 2011 propusimos convocar a diferentes equipos con el objetivo de recuperar y compartir nuestras actividades con las diversas áreas, departamentos, secretarías y programas de la facultad y otras unidades académicas que intervienen en contextos de encierro. A partir de esos encuentros, se creó el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la FFyL. Este programa no sólo dio mayor institucionalidad y proyección a nuestras actividades en el marco de UBAXXII, sino que posibilitó una articulación con movimientos sociales y políticos que luchan por los derechos de las personas privadas de libertad y liberadas.

De hecho, nuestro ingreso al Programa UBAXXII tuvo la singularidad de haber estado fuertemente orientado por nuestras prácticas como activistas. Desde 1994 participamos del Área Queer de FFyL tratando de vincular nuestras experiencias en distintos movimientos contra la represión con las luchas políticas por los derechos LGBT. Nuestro primer objetivo fue constituir un espacio crítico coordinado por militantes, personas vinculadas a la producción estética y cultural con investigadores e investigadoras que hicieran visibles, en la universidad, los debates públicos sobre las crecientes desigualdades sociales desde las luchas de diferentes movimientos políticos contra la discriminación por género, identidades de géneros, orientaciones y prácticas sexuales no normativas, pero también por edad y etnias, tratando de situar su especificidad en la lucha contra la exclusión, la marginación, la represión policial, judicial y política. Proponíamos en ese momento interrogar la relación entre desigualdad de clases y el valor crítico de las diferencias cuando el neoconservadurismo producía tanto ajustes estructurales, desempleo y empobrecimiento como reclamos ideológicos de orden, vigilancia y control en el marco de las luchas de los organismos de derechos humanos contra la impunidad que las leyes de Punto Final, Obediencia debida y los indultos buscaron silenciar. Tratábamos de hacer visibles



los modos en que la marginación y la discriminación se enlazan como parte de los mecanismos institucionales de represión en nuestro continente desde el siglo XIX.

Desde nuestras prácticas como docentes e investigadores esto requería historizar las tramas políticas que hicieron posible no sólo la planificación de los genocidios sino también su consentimiento tanto desde la Teoría de los Dos Demonios como desde la denegación colectiva de experiencias que era imposible ignorar (Delfino, Parchuc, Rapisardi:97–101). En ese recorrido nos relacionamos con organizaciones de derechos humanos, como la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, que exigían juicio y castigo para los genocidas mientras trabajaban contra la opresión en el presente. En correlato, articulamos acciones con la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y con la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER para tratar de situar los debates sobre el vínculo entre materiales simbólicos y marcos de inteligibilidad y prácticas e interrogar cómo la planificación del terrorismo de estado no había sido algo ajeno, excesivo o aberrante respecto de la cultura argentina, sino parte de sus tramas histórico concretas. Desde esta perspectiva, las luchas antidiscriminatorias se presentaban como una lucha contra la impunidad de los genocidios y su perpetuación en los reclamos neoconservadores de una identidad restrictiva de lo nacional que reactualizaban la figura del «enemigo interior» mediante la vigilancia y la persecución a los movimientos de resistencia, entre ellos los colectivos LGBT, en la vida pública cotidiana. Nos considerábamos herederos y herederas de la lucha de las agrupaciones LGBT de América latina contra la represión que, en nuestro país, habían participado de los movimientos revolucionarios desde mitad del siglo XX e intentábamos retomar su impronta territorial de resistencia a la proscripción política.

En 1996 formamos parte de los reclamos por la derogación de los edictos policiales durante los debates por la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y luego del repudio a su reformulación en el Código de Convivencia Urbana de 1998. Nuestro objetivo muy inicial era denunciar que los edictos, los códigos de faltas y contravencionales, junto con la Ley de Averiguación de Antecedentes, eran usados en todo el país para señalar, «enmarcar», vigilar perseguir y encarcelar a distintos grupos por clase, condición social, edad, color de piel, géneros, orientaciones y prácticas sexuales no normativas y que esa abierta criminalización mostraba hasta qué punto no se había desmantelado el aparato represivo del estado genocida. Denunciábamos que estos códigos violan la Constitución Nacional que explícitamente no faculta a las provincias ni a las ciudades para legislar en materia penal mientras los llamados «códigos de convivencia» que caracterizan conductas no consideradas delictivas por el Código Penal de la Nación. Desde nuestras formas de análisis e intervención



respecto de la configuración de narrativas de la ley y el orden tratamos de poner en primer plano que tanto la Constitución Nacional y como la de la Ciudad de Buenos Aires no admiten la figura de «delito de autor» es decir, de imputaciones basadas en el color de piel, la edad, el género o la condición social conocidas como «portación de cara».²

Desde estas acciones contra el disciplinamiento neoconservador, que alcanzó como sabemos su punto máximo en la crisis del 2001, tratábamos de analizar y mostrar cómo los mecanismos de exclusión y marginación se formulan a través de tramas simbólicas que ratifican los estereotipos de la industria cultural produciendo una visibilidad extrema de los colectivos que dependen de estrategias de subsistencia en el espacio público (vendedores ambulantes, cartoneros, artesanos, artistas callejeros, migrantes, mujeres y personas trans en situación de prostitución) y son identificados como peligrosos mientras, simultáneamente, se invisibiliza la trama represiva policial y judicial sobre esos colectivos. Sabemos que esta invisibilización articula la impunidad de la violencia policial o judicial con las demandas de mayor control institucional, la baja en la edad de imputabilidad, más reclusión o aumentos de las penas. Este proceso de construcción de perfiles de peligrosidad en relación con razas, etnias, edades, identidades y expresiones de géneros y orientaciones y prácticas sexuales no normativas ha tenido y tiene a las narrativas de los medios como tramas centrales en articulación con las prácticas de producción de sentido común en la vida cotidiana. Esto nos permitía resaltar el modo en que las tramas ideológicas no se experimentan simplemente como contenido u opinión, sino que se «materializan» y se encarnan en rituales y actos materiales. De este modo decíamos que la especificidad ideológica de esas producciones discursivas consiste en habilitar enunciados excluyentes y discriminatorios que son formulados sin explicitar los predicados excluyentes o discriminatorios en los que se apoyan y que, en consecuencia, se vuelven incuestionables. En efecto, la producción de perfiles identitarios formula retóricas o gramáticas *a priori* alrededor del vínculo entre desigualdad y diferencia que son experimentadas como inevitables mientras los marcos en que se producen permanecen sin cuestionamiento. Así enunciados como «siempre hubo y siempre habrá pobres», «los extranjeros nos quitan el trabajo», «una vez que alguien comete un delito es irreparable para la sociedad» alcanzan una función

² Al respecto produjimos en 2008 un Informe sobre Códigos Contravencionales y de Faltas de las Provincias de la República Argentina y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con la discriminación y la represión a gays, lesbianas, bisexuales y personas trans, en el marco de la participación del Área Queer en la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans y fue publicado como Documento de trabajo por el INADI.



explicativa tanto de la experiencia individualizante (pobreza, desempleo, prisión) como de las relaciones colectivas. Es en estos términos que al transformarse de prejuicios en acuerdos generalizados del sentido común habilitan, convocan a acciones, interpelan a actuar, incitan a la acción discriminatoria y a la violencia ya que aún las injurias más extendidas como burla o humor cumplen la función de recordarnos que la violencia siempre está disponible para actuar sobre algunos grupos o sujetos en el marco de los conflictos sociales y políticos concretos. Pero entonces ese acto discriminatorio no consiste simplemente en la aplicación de estigmas sino en su puesta en acto en una escena. Es la escena la que trama tanto los procesos de subjetivación como las posibilidades de modelar situaciones de cambio. El caso más habitual es la producción de «pánico moral» alrededor de algunos grupos que son configurados como una amenaza, situación que legitima los reclamos de represión y control en zonas en las que se maximiza el poder de policía. Así, analizábamos los modos en que las tramas mediáticas participan de la producción de «pánico sexual» como operación ideológica en tanto redefinición y reducción de la condición de género a una marca de sexualidad biologizada; por ejemplo, cuando ciertas figuras son visibilizadas y producidas como signos permanentes de «promiscuidad», «desviación sexual» y «amenaza de perturbación a la moral» como «conmoción del espacio público». Estas asociaciones habilitan y refuerzan el control y el aislamiento de esas personas como medidas preventivas ante sus sexualidades «en constante actividad y descontrol». La historia política de los movimientos LGBT en nuestro país está tramada por episodios que muestran cómo el pánico moral y sexual hace jugar la inquietud respecto de lo que se define como ajeno, anormal o extranjero con la vigilancia cuando, se postula la organización política como amenaza hasta planificar de la vigilancia y la persecución en el genocidio. Éste era precisamente uno de los sentidos más políticos de la palabra *queer* tal como lo tomábamos de las formas de resistencia global contra todo tipo de discriminación, pero también contra el carácter asimilativo de las políticas de identidad neoconservadoras que, construyendo perfiles de peligrosidad, pánico moral y sexual alrededor de determinados grupos y sectores durante la epidemia del VIH Sida, justificaban la maximización del control y el reclamo de nuevos modos de autoridad. Los esfuerzos de las organizaciones *queer* por producir no sólo la visibilidad sino el desafío político de una sexualidad vivida públicamente como interpelación al Estado respecto de sus políticas e inversiones en salud, educación o en normativas contra la exclusión social y política habilitaban a la teoría *queer* no sólo como crítica de la heteronormatividad obligatoria sino como estrategia contra la segregación y la exclusión. Esa politización de la sexualidad por parte de las organizaciones *queer* proponía focalizar la



relación entre Estado y sociedad civil atacando el conjunto de las instituciones productoras de estigmas como los medios, la educación, pero también el discurso médico y las políticas de salud que tienen a su cargo el control institucional de las categorías sexuales. Pretendíamos no sólo rechazar la prescripción de cualquier modo de «normalidad» sino que aspirábamos a actuar exploratoria pero expansivamente en todas las áreas de la vida social, cultural y política. Postulamos entonces que lo *queer* no nos interpelaba en tanto atributo ya sea de los sujetos o de sus producciones sino en tanto forma de acción y organización colectiva. Sostuvimos entonces que la lucha antidiscriminatoria no se vive como una lucha por la libertad de opción de los sujetos en tanto individuos sino como una lucha articularia por la transformación de la vida colectiva en términos de formas de autoridad y poder.

Estos núcleos de reflexión y acción dieron lugar a una propuesta de transferencia y extensión del Área Queer de nuestra facultad con el título: «Regulaciones culturales: prácticas contra la represión y la discriminación» que dialogó con un proyecto, del mismo título, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos, con la cátedra de Comunicación y Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata y con la Federación Argentina LGBT.

Estos proyectos partieron de los siguientes problemas: a) las regulaciones culturales no constituyen un conjunto estable de operaciones que controlan el vínculo entre exclusión y represión sino que, por el contrario, implican un trabajo ideológico tanto de producción de consenso en los reclamos de estabilidad y orden como de las acciones contra la perpetuación de la desigualdad y el dominio, b) los marcos de inteligibilidad y prácticas se articulan de manera histórica específica de modo tal que ningún conjunto de regulaciones alcanza un carácter explicativo de la totalidad del proceso, c) las regulaciones culturales permiten historizar la configuración de marcos de inteligibilidad de las crisis a través de tramas simbólicas y prácticas que les confieren una capacidad de acción en las luchas ideológicas por la hegemonía.³

La cátedra Teoría y Análisis Literario «C» nos permitió situar estos proyectos de extensión a partir de Proyecto UBACyT titulado «Las operaciones de la crítica» radicado en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. Amado Alonso»

³ Como parte de estos proyectos se produjo un «instructivo» con el título «Medios de comunicación y discriminación: desigualdad de clase y diferencias de identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales en los medios de comunicación» sobre prácticas contra la discriminación en medios que fue elaborado por el Área Queer en relación con organizaciones activistas, la FALGBT, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre y la Secretaría de Derechos Humanos de la FPyCS de la UNLP y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y publicado por la Secretaría de Publicaciones de la FFyL UBA en 2007.



en 1998 y dirigido por Jorge Panesi. Allí proponíamos investigar la relación entre teoría y crítica literaria a partir de las operaciones sobre materiales, tradiciones y cánones con el objetivo de especificar tanto los modos de análisis como las condiciones de producción de esos saberes. La noción de operaciones como premisa de investigación pretendía cuestionar aquellas perspectivas que tienden a naturalizar como capacidad de descubrimiento o comprobación aquello que construyen. Es decir, que establecen un vínculo directo o «natural» entre saberes y objetos y, a partir de esa operación, postulan sus pretensiones de cientificidad. Proponíamos, en cambio, analizar las operaciones sobre materiales concretos como especificación de procedimientos, técnicas y formas de institucionalización de lo literario. El corpus de estos proyectos consistía en la literatura argentina de los siglos XIX y XX y los modos en que había sido leída por la crítica cuando resituaba los debates internacionales y locales sobre instituciones, roles profesionales e historias de la cultura.

Es importante indicar que tanto este UBACyT como los proyectos de transferencia y extensión se produjeron en el marco de las luchas contra la Ley Nacional de Educación Superior. Estas luchas abrieron una serie de polémicas respecto de la profesionalización de expertos, especialistas, funcionarios y administradores de ámbitos de validación de las propias prácticas y saberes. Propusimos, en el año 2000, la noción de protocolos de la crítica para tratar de analizar los modos en que la crítica es orientada a la estabilización, tanto de los marcos institucionales en los que actúa, como de las rupturas y experimentaciones respecto de la tradición literaria. Se proponía que la relación entre teoría y crítica no se basa en saberes y operaciones que analizan los cambios en la definición de lo literario dentro de una serie a la vez auto regulada y dependiente de lo social, sino en la especificación del valor cultural en las luchas por la hegemonía. Nos interesaba analizar no sólo los protocolos de la crítica en la producción de hegemonía (cánones, discursos oficiales, institucionalización de prácticas, modos de juicio respecto del prestigio y del valor cultural), sino los usos de la crítica como material de la rearticulación de discursos y acciones ante las crisis históricas. En nuestro país estos debates habían incluido la relevancia de la crítica literaria en la constitución de normas (no sólo prescriptivas sino productoras de cambio cultural) que participan en las luchas por la hegemonía política. En consecuencia, la producción de hegemonía como un problema contemporáneo de la crítica literaria y cultural requería revisar los modos en que la teoría y la crítica habían situado o eludido la discusión sobre el carácter ideológico de sus afirmaciones. En el año 2004 propusimos un UBACyT con el título «Protocolos de la crítica: Polémicas culturales y hegemonía política». Nos preocupaba historizar la noción de protocolo para formular el problema de la relación entre materiales sim-



bólicos y condiciones de producción a partir de las retóricas, argumentos y acciones respecto de la legitimidad cultural. Entendíamos por hegemonía tanto la producción de sentidos dominantes que neutralizaban y disolvían los conflictos, como los debates que intensificaban las luchas por el carácter contingente pero históricamente concreto del valor literario. Algunos de los núcleos claves propuestos fueron: la llamada «transición a la democracia» y las luchas por la constitución de una memoria histórica en el siglo XX; el lugar de la cultura latinoamericana en las concepciones dominantes de la civilización occidental; las regulaciones culturales como espacio de disputa social y política respecto de la dependencia o la emancipación en términos de conflictos y antagonismos.

Estos debates ponían en primer plano la relación entre teoría y crítica tanto por los usos ideológicos que el neoconservadurismo había hecho de la retórica nacionalista como por la posibilidad de explorar la condición reflexiva de las operaciones de la crítica literaria sobre tramas culturales. Nos convocaba especialmente la discusión sobre los modos en que, mientras el neoconservadurismo completaba la tarea del estado genocida de disciplinamiento y terror para transformar las relaciones sociales, muchas investigaciones concebían la cultura como máscara, simulacro o mero espectáculo. Tratamos de enlazar la investigación con la extensión al proponer que la lucha antidiscriminatoria implica la memoria como un trabajo material con las condiciones de producción de cultura en términos de lenguajes, espacios, temporalidades y cuerpos, en la medida en que se actúa desde lo que se percibe como rastro, trazo y configuración de comunidades éticas específicas. Esto nos permitía resaltar una singularidad de las organizaciones políticas de derechos humanos en nuestro país que no se constituían sólo en tanto «afectadas» por la dictadura cívico militar, sino que articulaban las luchas contra la exclusión y la proscripción en el presente en nuestro país y en América latina. Se hizo evidente que las luchas de estos movimientos ponían en primer plano la relación que nuestras investigaciones planteaban sobre el vínculo conflictivo entre Estado y sociedad civil que solía ser tratado como un problema del perfil técnico de los expertos, asesores o especialistas que intervienen en el diseño de políticas públicas, muchas veces acallando o negando los conflictos para eludir la condición represiva de las acciones del Estado respecto de grupos discriminados.

Planteábamos entonces que nuestras prácticas como docentes e investigadores tenían que desnaturalizar e historizar esas operaciones por las que se convoca al miedo como una condición persistente de la vida contemporánea ya que es experimentado por aquellos sectores estigmatizados por la peligrosidad que se les atribuye, pero, también, por aquellos que han producido a través de la desigualdad, las



condiciones de una sociedad riesgosa y en permanente «inseguridad». Como dijimos, esta articulación entre crimen y desigualdades /diferencias de edad, género o condición social, nacionalidad tiene, como resultado, la institucionalización de reclamos posibles de violencia y represión. Especialmente en el caso de las cárceles del tercer mundo y de los sistemas penitenciarios a nivel global donde se eliminan los derechos de personas encerradas a merced de un sistema estructuralmente exterminador; o de la expansión y privatización de la función de policía que tanto produce territorios de exclusión, guetos, como restringe la circulación a determinados espacios, por donde se puede circular sólo por pertenencia. A medida que las organizaciones en lucha contra el ajuste económico y contra la marginación ocuparon las calles y las rutas, se intensificaron los reclamos de disciplinamiento y control esgrimiendo un discurso de protección del derecho a la circulación.

En el marco de estas acciones integramos una coalición contra el Código Contravencional que sectores conservadores motorizaron en la Ciudad de Buenos Aires en 2004. En julio de ese año, durante una manifestación frente a la Legislatura, fueron detenidas, encarceladas y posteriormente acusadas por «extorsión» y «coacción agravada» catorce personas de organizaciones de vendedores ambulantes, artesanos y mujeres en situación de prostitución. Este episodio produjo una inflexión en nuestras prácticas porque nos vimos interpelados a intervenir no sólo en el proceso judicial a través de nuestros testimonios como protagonistas, sino que tuvimos que aprender rápidamente las estrategias populares históricas de acompañamiento tanto de las personas encarceladas como de sus familias hasta que en noviembre de 2006 fueron absueltas por un proceso que puso en evidencia que se había tratado de un episodio típico tanto de criminalización de la pobreza y la protesta como de violencia institucional hacia las organizaciones en lucha. Durante esos dos años esta experiencia complejizó nuestros vínculos tanto con el activismo como con la docencia y la investigación.

Conociendo especialmente la perspectiva de la carrera de Sociología en el programa UBAXXII, propusimos actividades de extensión en el Centro Universitario Devoto mientras formulamos un proyecto UBACyT dirigido por Jorge Panesi con el título «Teoría y juicios críticos: temporalidades, escenas y narraciones» donde planteamos indagar un corpus de materiales culturales alrededor del concepto de «escenas de la justicia» y sus articulaciones con la teoría y la crítica literaria en Argentina desde la anulación de las leyes de impunidad en 2003. Propusimos situar los modos en que la configuración de marcos de inteligibilidad y prácticas sobre los derechos humanos en las escenas de justicia interpelaba nuestros saberes, pero también nuestras prácticas de transferencia y extensión en términos de modos de

organización colectiva. Por «escenas de la justicia» propusimos tanto la condición performativa de los procesos judiciales a genocidas como la reformulación de sus umbrales críticos a través de la «inmanencia concreta» de diversas tramas culturales que situaban los cambios de estatuto del testimonio como postura enunciativa y como historización de las luchas por la memoria en común. Planteábamos poner en foco esas escenas desde un corpus heterogéneo de sentencias judiciales, relatos, historias de vida, artículos periodísticos y prácticas públicas que nos permitiera explorar los límites espaciales y temporales entre sus tramas y la materialidad contingente de la experiencia colectiva en el mundo de la vida. De este modo decíamos que las escenas de justicia problematizan nuestra percepción del vínculo entre lenguaje y acción tanto desde la teoría y las investigaciones como desde la producción de proyectos políticos compartidos a partir de los siguientes interrogantes a) ¿cómo se sitúan nuestros saberes respecto de la historicidad de estas escenas como material no sólo de sus análisis sino de sus prácticas e instituciones?; b) ¿cuál es la relación entre materiales y operaciones de investigación y crítica respecto de núcleos ideológicos sedimentados como el orden, el equilibrio y la gobernabilidad en las luchas por la hegemonía?; c) ¿puede analizarse esa relación como parte de las luchas respecto de la justicia alrededor de la formulación de tramas y narraciones que producen modos de inteligibilidad en tanto experiencia de la historia?; d) ¿cómo se ha planteado esa relación entre saberes críticos y ética respecto de conflictos y crisis históricas y no sólo como representación, expresión o efecto de lectura?

Una vez más retomamos las enseñanzas de Enrique Pezzoni, Josefina Ludmer y Jorge Panesi sobre el pasaje de la búsqueda de la especificidad de lo literario a la operación activa de la crítica de especificación del vínculo entre los materiales simbólicos y el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, la literatura no «representa» de manera simple esos problemas, sino que forma parte material de esas situaciones. Sabemos que en América latina y especialmente en nuestro país esta diferencia no es concebida como antinomia entre lo literario y lo cultural sino como condición para preguntarnos qué tipo de intervención habilitan las tramas narrativas como parte de los umbrales de producción de saberes en común en la cultura política. En ese sentido concebimos los marcos de inteligibilidad y prácticas como performativos ya que a través de esa inmanencia concreta del vínculo entre narraciones y vida, las escenas pedagógicas, como las escenas de juicio, son «representacionales» (visibilizan reglas y su uso en situaciones de lucha y conflicto) y «relacionales» (su carácter material señala un vínculo histórico concreto entre experiencia y memoria colectiva) respecto de una legalidad que es puesta en acto y a su vez resulta ratificada o cuestionada en cada oportunidad. Ahí situábamos justamente la diferencia

entre la especificidad concebida como un efecto signifiante y la especificación como responsabilidad crítica respecto de los procesos materiales de configuraciones concretas de autoridad y poder. El problema de la especificación del funcionamiento de las tramas que constituyen marcos de inteligibilidad y prácticas requiere entonces actuar tanto respecto de las formas institucionales que estabilizan y condensan las expectativas de orden y control como respecto de las inflexiones que habilitan la configuración de escenas de resistencia y experiencias reflexivas sobre el territorio, la memoria y la justicia en Argentina.

Para postular la posibilidad de discutir estos procesos como parte de esas acciones colectivas nos preguntábamos, por un lado, cómo se constituye la «escena del juicio» como relación entre concepciones de la memoria y modos organizativos en el campo material de la cultura y, por otro, cómo actúa la fuerza o energía simbólica que estos procesos tienen —por su difusión pública pero fundamentalmente como material ideológico— en relación con nuestras prácticas cotidianas en las luchas simbólicas por la hegemonía. Por «escena de la justicia» entendíamos inicialmente tanto la secuencia del proceso judicial con su correspondiente «audiencia o debate» como su instalación en tanto problema de discusión política en el cambio de estatuto de la memoria a partir de las formas de hegemonía cultural en el presente. Esta concepción del proceso judicial como «escena» remitía tanto a su difusión y visibilidad pública como al reconocimiento del carácter político que el Poder Judicial confiere a sus propios actos. Especialmente cuando en los juicios por genocidio y delitos de lesa humanidad, desde la derogación de las leyes de impunidad en 2004, el Estado ha asumido la responsabilidad de juzgarse a sí mismo mientras tanto el sistema penitenciario como amplias zonas del poder judicial han eludido sus propias responsabilidades en las condiciones que hicieron posibles la planificación del genocidio. Así, el conflicto focalizado en el entramado de las escenas judiciales y parlamentarias introduce la lucha por la hegemonía no sólo como soporte de modos de autoridad concebidos como garantía de orden y previsibilidad económica sino como conducción y liderazgo en la rearticulación del dominio político. Esto involucra el cambio de estatuto de los testimonios como material central de la configuración de escenas críticas de la justicia que hoy permiten historizar las diferentes propuestas de acción en el campo de la memoria y el juicio a los genocidas en nuestro continente tanto como la persistencia de estas organizaciones en la reelaboración de las formas de acción política. En consecuencia, la lucha contra la discriminación y contra la represión se presentaba como una lucha contra la impunidad de los genocidios que se reactualizaba en la formulación de perfiles de subordinación social y política.



Pero es también una lucha ideológica y organizativa respecto de los modos de autorización democrática que articulan reclamos colectivos de justicia. De hecho, nuestros proyectos actuaban en contextos de antagonismos de expectativas respecto de la justicia: en el mismo momento en que propusimos nuestra experiencia de extensión como parte de las acciones de más de treinta organizaciones contra el código contravencional se produjo la cruzada mediática y parlamentaria del padre de Axel Blumberg, joven muerto luego de ser secuestrado, en abril de 2004. Ese reclamo no sólo refocalizó el concepto de «víctima» sino que convocó una masiva movilización desde las consignas de seguridad y «mano dura» que exigieron cambios en el código penal, conocidos luego como «leyes Blumberg», que instalaron prácticas de restricción de la libertad condicional, sumatoria de penas, reformulación de la justicia penal juvenil etc., y que persisten aún tanto por la presión de las corporaciones mediáticas a la justicia como por la rutinización de las lógicas punitivas del poder judicial.

Retomemos ahora los modos en que nuestras prácticas de investigación y extensión se reformulan, desde el Programa Queer de la Facultad de Filosofía y Letras en la Federación Argentina LGBT, a partir de nuestra participación en el Programa de Extensión en Cárceles. En 2005, en el marco de las acciones de extensión de acompañamiento a las personas procesadas en la llamada «causa de la legislatura», propusimos un primer taller de reflexión y escritura sobre derechos humanos que tuvo como propósito explorar un espacio de diálogo compartido desde las prácticas autogestivas del Centro Universitario Devoto y luego del resto de los espacios de prácticas pedagógicas sostenidos por las personas privadas de libertad. Como dijimos tanto en la cárcel de Devoto como en el Módulo VI para personas LGBT y el Complejo IV de Mujeres, la escritura de relatos, narraciones y el cursado de la carrera de Letras habilita una historia de luchas por sus derechos de las personas privadas de libertad.

Al analizar este umbral de experiencias y su reformulación en el Programa de Extensión en Cárceles, puntualizamos:

desde nuestra concepción, las prácticas e intervenciones universitarias en contextos de encierro no deberían limitarse a formar o capacitar a las personas privadas de libertad, garantizando su derecho a la educación superior, sino también generar espacios que habiliten y pongan en juego distintos saberes, conocimientos y experiencias (sobre la cárcel, el sistema penal y la legalidad, pero también sobre la educación, la investigación y las políticas institucionales), que den visibilidad, produzcan marcos de inteligibilidad y permitan denunciar los diversos problemas y necesidades que atraviesan las personas



privadas de libertad y liberadas, escuchando y apoyando sus demandas, reponiendo el valor crítico de su palabra sobre el sentido común y las instituciones, involucrándonos y participando de las estrategias y modos de organización que vayamos definiendo dentro y fuera de la cárcel. Los centros universitarios en contextos de encierro funcionan como cajas de resonancia sobre la problemática carcelaria y el sistema penal. En ellos confluyen personas alojadas de distintos módulos, plantas y pabellones con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil. Son espacios autogestionados y organizados para denunciar, pero también traducir y generar respuestas a los problemas, necesidades y demandas de toda la población penal, que han participado del impulso y en algunos casos incluso elaborado y producido las articulaciones necesarias para hacer importantes cambios legislativos y de políticas públicas sobre la política penitenciaria y judicial en torno de la ejecución de la pena y la atención e inclusión de las personas liberadas. (Parchuc 2014b:25)

Desde esta perspectiva, nos propusimos inicialmente tres núcleos de exploración. En primer lugar, la articulación con las formas de autogestión de las prácticas y saberes en el Centro Universitario Devoto; en segundo lugar, una intensificación de las relaciones que ya establecíamos entre nuestra facultad y las organizaciones sociales, gremiales y de derechos humanos y, en tercer lugar, reformular las formas de acción del Área Queer a partir de articular la extensión con la investigación desde espacios tan desafiantes como urgentes como son las situaciones de docencia en contextos de encierro.

Aprendimos entonces que estas prácticas de organización y resistencia deben enfrentar la represión institucionalizada no sólo de parte del servicio penitenciario sino del sistema judicial en su conjunto (fiscales, defensores oficiales, jueces de ejecución penal, médicos forenses, asistentes sociales, psicólogos y psiquiatras) que ratifican las condiciones del castigo. Fuimos confrontados/as en nuestras prácticas como docentes y militantes por la institución total carcelaria que exhibe y a la vez satura el disciplinamiento a través de mecanismos de seguridad, pero también de arbitrariedad que hacen visibles e intensifican tanto la subordinación en el encierro como los marcos excluyentes y criminalizantes del sentido común.

Pero entonces el reconocimiento muy inicial de esas formas de autogestión nos enseñó que las escenas de los talleres de extensión ponían en primer plano los modos de narrar como resistencia en la medida en que producían, de hecho, una historia tanto de las lógicas del castigo y la invisibilización del «poder punitivo» como de las luchas por sus derechos de las personas privadas de libertad.



Esto nos permitió formular un cuarto núcleo: ¿cómo producir estrategias que al incluir al conjunto de los colectivos y asociaciones que trabajan sobre los derechos humanos en el presente tengan incidencia sobre las condiciones de vida de las personas en el encierro? Por otro lado, ¿cuándo y de qué modos la resistencia en situaciones de encierro alcanza efectos políticos sobre las relaciones históricas colectivas intra y extra muros?

Tal como explicitan los coordinadores del Centro de Estudiantes de la cárcel de Devoto en una intervención muy reciente con el título «La autogestión es viable, posible y exitosa» (Parchuc y otros:9):

el CUD es para nosotros un espacio de construcción y crecimiento permanente (...) Pero es, por sobre todas las cosas, el lugar que nos permite romper con la lógica penitenciaria y carcelaria de purga de penas y condenas, en un contexto en el que se imponen la absoluta coerción y la privación de los derechos más elementales, como el derecho a la educación. (9)

Nos involucramos de este modo en las luchas contra la invisibilización de lo que sucede en los lugares de encierro y en esto fueron de vital importancia los diálogos con grupos e instituciones dedicadas a educación de personas privadas de libertad (Daroqui y otros, Frejtman y Herrera) que plantearon la posibilidad de producir escenas pedagógicas abiertas y exploratorias para promover la formación colectiva en vez de la evaluación de logros y resultados que es fácilmente identificable con el «tratamiento penitenciario» sostenido en el disciplinamiento y fundamentalmente en la adaptación de quienes deberían desdecir y abandonar un supuesto «origen», racial, social y hasta genético, delincuencial. Este es el modo en que la ejecución penal, a través de la Ley 24 660, prescribe un «tratamiento» organizado en fases, etapas, períodos, de acuerdo a pautas, «objetivos» y calificaciones, que surgen de las leyes y normas internas (escritas o no), según la lógica de la tutela y el sistema correccional, que mantiene sus efectos luego de la «externación».

Muy pronto vimos cómo los y las estudiantes de los centros universitarios de las cárceles federales producen una distinción crucial entre el acto de declarar y testimoniar cuando es requerido y usado por la evaluación penitenciaria y sus experiencias socioeducativas en instancias de reciprocidad de la universidad pública. Pero entonces se nos presentaba como desafío la pregunta respecto de los modos en que nuestras prácticas como docentes e investigadores pueden ser absorbidas y hasta utilizadas por el sentido común tanto judicial como penitenciario de la legalidad que interpela a las personas privadas de libertad a comparecer ante el «tratamiento



criminológico» que involucra a todas las áreas de la institución carcelaria (la escuela, los lugares de trabajo, de salud, etc.) para probar que se ha atravesado una conversión que prepara no sólo a admitir el señalamiento de la ley sino a adaptarse a las presiones del orden regimentado por la ley. De este modo, la escena del acto de declarar y testimoniar sobre la propia vida interpela a reconocer una peligrosidad atribuida por la criminalización como requisito para una readmisión en la vida colectiva de la que se ha sido expulsado y expulsada.

En este punto nuestras propuestas entran en tensión con un umbral de transformación cuando en las condiciones del presente el testimonio como acto performativo señala no sólo las luchas por el derecho a la identidad sino la obligación de declarar quién se es como acto de autoexamen y constricción a los mecanismos de control, vigilancia y disciplinamiento. Volvíamos a encontrarnos con un desafío político que caracterizó nuestros proyectos desde 1994: historizar el discurso de las luchas por el valor crítico de las desigualdades y las diferencias requiere algo más que un simple cambio de voces, contenidos y marcos, ya que implica una revisión radical de la «temporalidad» social en la que esas historias pueden escribirse. Esa temporalidad incluía las narrativas desde el derecho a la identidad, pero también como operación restrictiva en el neoconservadurismo a través del racismo estructural, el sexismo, la discriminación a sexualidades no heteronormativas, las persecuciones religiosas, étnicas, la xenofobia, las migraciones forzadas, la trata de personas, etc. Estas prácticas de extensión nos permiten visitar, así, la condición corporal y cognoscitiva de los procesos identitarios colectivos desde las conquistas de derechos humanos de la última década cuando las formas de organización colectiva modificaron los términos de las preguntas ya que no es sólo la historia lo que se propone como problema sino la interpelación a la pregunta ¿qué hacer con la historia recibida?

De este modo nuestros proyectos tanto de extensión como de docencia sostuvieron actividades en las que las prácticas de lectura y escritura nos permitieron aprender que los relatos, narraciones y producciones culturales habilitaban un trabajo sobre las escenas institucionales como marcos de inteligibilidad y prácticas desde las experiencias de solidaridad y organización.

Estas escenas pedagógicas de producción colectiva se articulan con nuestro proyecto de investigación que postula la responsabilidad de la crítica literaria respecto de las prácticas de escritura que desafían los usos conciliatorios y normalizadores de lo estético. Pone en juego así los límites y bordes tanto de los cánones como de los campos disciplinares y académicos, desde una perspectiva que trata de cuestionar los sentidos naturalizados dentro de nuestras propias instituciones y, a



la vez, propone modos de construcción y apropiación social de la cultura y el conocimiento, permitiendo extender sus horizontes y posibilidades de intervención en la producción de políticas educativas, sociales, económicas y culturales (cfr. Morgade, Arata:4–7; Cristófalo, Ledesma:201–209).

En ese trayecto pudimos percibir la densidad y riqueza de los materiales producidos no solo en nuestras aulas y talleres sino a nivel nacional en múltiples propuestas de educación en contextos de encierro. Como hemos podido sistematizar se han expandido los talleres de escritura y espacios de edición en contextos de encierro, donde se producen libros, revistas, periódicos y folletos. Estas publicaciones circulan —adentro y afuera— con tapas pintadas a mano, encuadernación artesanal, ediciones de imprenta o directamente en hojas de fotocopia. En sus páginas podemos leer crónicas, cuentos, poemas, aforismos, notas de opinión, historietas, recetas, letras de canciones y hasta novelas por entregas. Muchas provienen de actividades realizadas por programas universitarios o pertenecen a iniciativas de distintas instituciones, asociaciones civiles y organizaciones sociales con trabajo en cárceles. Y, en general, integran la preocupación por la escritura con proyectos culturales, educativos y laborales, cruzando la literatura con el periodismo, la música y la performance, mezclando el dibujo y el diseño gráfico con la pintura y el muralismo, en sitios donde los centros de estudiantes están entre rejas y alojan sindicatos, cooperativas de trabajo y grupos de acción contra la violencia institucional (Parchuc 2013).

Para esto fueron cruciales los diálogos desde la perspectiva de educación popular como plantean Cynthia Bustelo y Lucía Molina en «La experiencia del taller de educación popular como territorio político–pedagógico».

Elegimos el enfoque de la educación popular desde la mirada de Paulo Freire, ya que fue este educador quien contribuyó decisivamente en América latina a la revalorización de los saberes populares, como territorios donde el conocimiento se constituye como identidad, como señal de resistencia y como signo de esperanza. En el Taller nos interesa recuperar esos saberes en y de la cárcel, los saberes singulares que los habitan, los saberes de derechos, los saberes de lucha, los saberes para sobrevivir en la cárcel y los saberes colectivos que se construyen en las experiencias formadoras. (Bustelo y Molina 2016:81)

Desde el propósito de generar un espacio con el título «La Educación Popular como herramienta política: un abordaje para pensar la educación y los relatos de pedagógicos de experiencia», la educación popular es no sólo una perspectiva de



acción, sino que es el problema mismo a ser explorado. Cynthia y Lucía citan, en relación con los sentidos, saberes y aperturas que pueden producir las experiencias de educación, a Valeria Frejtman y Paloma Herrera (2009) cuando afirman que

la educación en la cárcel habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, diferentes de las que generalmente se le adjudican. Y puede cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante del encierro. Por eso es fundamental la posibilidad de propiciar espacios y actividades en los que puedan construirse nuevas formas de subjetivación. (126)

Se produce aquí un punto agudo de interpelación a nuestras conceptualizaciones en los proyectos de investigación ya que, como en los materiales narrativos de nuestro corpus, en estas situaciones de extensión, se pone en juego el acto performativo de dar testimonio cuando se articula con la escucha. En esta articulación el reclamo de justicia resulta indisociable de su historia ya que se trata de una experiencia siempre concreta que no puede ser extraída de sus condiciones en la medida en que la memoria colectiva es la experiencia compartida de esas condiciones. Como en los juicios a genocidas, el testimonio es condición de la escena pública de esos reclamos, el acto dialógico parte de aquellos que, definidos previamente por el proceso de aniquilamiento, no sólo habían desaparecido como actores, sino que habían sido silenciados y hasta «eliminados» como sujetos políticos al ser privados del lenguaje en el cual nombrar sus injurias. Cuando nos situamos en contextos de encierro, esta experiencia material es una práctica que compromete las palabras y los cuerpos, por un lado, por estar localizada y, por otro, porque en tanto acción genera nuevas experiencias de interpelación recíproca como transformación.

Nuestras prácticas de extensión nos sitúan en el núcleo mismo de ese problema en la medida en que, en las escenas narrativas de las que participamos, la escucha como acto y como posición política, habilita esas rearticulaciones de experiencias de la historicidad para extraer del silenciamiento tanto las violencias sufridas como las prácticas de resistencia popular. Fuimos desafiados entonces a aprender a escuchar y a integrar reflexivamente las formas en que los pueblos han transformado históricamente la persecución, el encierro, en definitiva, la perpetuación de las injurias y las proscripciones, en energía de resistencia.

En el acto de dar/recibir testimonio se narra para re escribir no sólo en la distancia de las condiciones en las que sucedieron los hechos respecto de las condiciones de nuestras formas de organización en el presente, sino que el acto performativo produce el pasaje de lo subjetivo a lo colectivo desocultando la función

individualizante del disciplinamiento y el castigo. Es necesario reformular entonces las condiciones de producción de las luchas respecto de estos materiales que no constituyen simplemente autobiografías o autoficciones que suelen conceptualizarse como «literaturas del yo» sino formas exploratorias respecto de cómo se constituye una identidad colectiva como parte de la capacidad movilizadora de las luchas populares. En este punto la distinción fundamental es también respecto de la repetición y la iterabilidad en la figura de la reincidencia que, en los reclamos de aumentos de penas, bajas de la edad de imputabilidad y recrudescimiento de las condiciones de encierro, confronta con el acto de testimoniar siempre resituado y especificado políticamente.

Simultáneamente se despliega la complejidad simbólica de este pasaje junto con la interpelación personal a «hacernos cargo» de esos testimonios ya que, en la escena de producción de estos materiales, se trama la propia historia con el carácter indisoluble de las experiencias compartidas desde el escandido de las luchas. Sabemos que en los juicios por lesa humanidad que se llevan a cabo en todo el país somos convocados a presenciar estos procesos no sólo como un modo de acompañar y de «marcar» la escena agonística de la justicia. En los procesos judiciales a genocidas desde 2006 el testimonio de sobrevivientes, familiares y compañeros de las víctimas no sólo es posible por su función como testigos de la acusación sino porque sus propias vidas son indisolubles de la identidad militante y política tanto de quien testimonia como de quienes son devueltos a la escena colectiva dando cuenta de la heterogeneidad y a la vez abarcabilidad de la figura del «enemigo interior». Al inscribir esta heterogeneidad, los testimonios ponen en evidencia que la definición de lo nacional a partir de un enemigo interior que debe ser cercado, aislado y extirpado se constituye como una ideología colectiva que puede ser reactivada ante las crisis recurrentes que son conjuradas a través de reclamos de orden y represión frente a las formas de organización colectiva. A su vez, los testimonios ponen en primer plano los usos de los reclamos de vigilancia y de control por parte de la sociedad civil y los usos de la violencia de las fuerzas de seguridad y de la discrecionalidad del Poder Judicial por parte de la autoridad del Estado cuando éste se presenta amenazado. Esto es claro, como dijimos, en las acciones de la xenofobia, el racismo y el sexismo sistémico, el pánico moral y sexual, la persecución a personas y grupos cuya subsistencia se da en el espacio público, que experimentamos hoy como reverso dialéctico de la Teoría de los Dos demonios.

Planteamos entonces la posibilidad de hacernos cargo de las experiencias y de sus formas organizacionales como politización no sólo de los reclamos de justicia sino de la elaboración y exigibilidad de derechos humanos que nuestras luchas han



abierto en los últimos diez años. Y en esto reside uno de los desafíos cruciales de la experiencia que estamos elaborando desde nuestra participación en el Programa de Extensión en Cárceles cuando nos enseña cómo somos partícipes de tramas que permiten desnaturalizar la supuesta neutralidad de los procedimientos jurídicos. Por un lado, porque no puede reducirse la dialogicidad y reciprocidad del testimonio a la fórmula de la persona que enuncia ante los agentes judiciales. Y, por otro, porque la presencia horizontal de docentes y estudiantes en esa situación sería el obstáculo más fuerte a que se reduzca la «escena enunciativa» a las reglas de individualización liberal que no hacen sino ofrecer coartadas a las instituciones de la justicia para que puedan eludir y hasta negar su propia participación en las condiciones no sólo de los hechos sino de las experiencias que son configuradas en el acto de testimoniar. Este vínculo entre escena, narración y testimonio que opera la escena de la escritura como forma cognoscitiva habilitaría interrogantes respecto de los cambios del estatuto de lo literario como material de la vida a través de la temporalidad del lenguaje y de los saberes colectivos.

Así, la relación entre lenguaje y acción encuentra en el mundo las prácticas sedimentadas de dominio (los tratos degradantes en contextos de encierro, el sexismo y el racismo sistémicos, la homolesbotransfobia en experiencias concentracionarias) cuando el acto que se ejerce sobre los cuerpos pone en funcionamiento las representaciones que habilitan y perpetúan esa violencia como subordinación y menosprecio. A su vez esa temporalidad en el vínculo entre lenguaje y acción habilita el análisis de las formas de resistencia producidas por la relación específica con la inferiorización (por ejemplo, la eficacia simbólica del pánico sexual y moral) no desde un reclamo abstracto de justicia sino a través de estrategias de lucha que producen la réplica y el reverso de la injuria como estrategia colectiva. Desde el vínculo entre trama y luchas políticas, el conflicto no constituye el tema o el contenido de las narraciones sino la energía de la relación dialógica en tanto historicidad y duración. Pero entonces esas tramas no sólo representan las marcas que la violencia deja en los cuerpos sino que constituyen tácticas para resistir el deterioro generado por el encierro al poner a la vista la violencia como condición del vínculo entre desigualdad y democracia.

De este modo la narración involucra el dolor no como marca individual sino como relación temporal que requiere una especificación de la violencia represiva y proscriptiva para actuar respecto de su continuidad en tanto perpetuación del dominio. Así la trama de esas escenas configura parte de las tácticas que trabajan con la escucha, entrenan la mirada y afilan las palabras para revertir el daño: «Yo vengo aquí a robarle tiempo al juez», planteó una compañera trans en el taller de derechos



humanos y escritura en el Módulo VI de Ezeiza. Se nos presenta el problema que nuestras carreras indican como el pasaje de las representaciones a la performatividad en el lenguaje cuando lo literario y cultural puede interpelar a la desnaturalización de mandatos, tabúes y hasta silenciamientos. Pero también como plantea Gerbaudo (2012) es necesario preguntarnos si se trata de potenciales ilusorias que requieren revisar nuestras «fantasías de intervención» respecto de las tradiciones y cánones.

Tanto en estas prácticas de extensión como en nuestros proyectos como investigadores este problema presupone los modos en que los textos, prácticas y formas organizacionales leen la tradición no sólo como cita o intertextualidad sino como desnaturalización de sentidos cristalizados al situar las tramas simbólicas como ficciones regulatorias que absorben tanto el canon estético como su re articulación cuando el conflicto rutinizado entra en crisis y se constituye en antagonismo que interpela a la organización colectiva.

En el proyecto UBACyT actual con el título «Teoría y juicios críticos: Narrar para re escribir», dirigido por Jorge Panesi, retomamos las nociones de modalidad narrativa desde estos problemas para revisar los consensos habituales sobre la «escritura» en términos de a) los modos de leer u operaciones de lectura en términos de perspectivas o modos de ver, escuchar y actuar; b) la biografía y autobiografía del crítico o la crítica en relación con las tradiciones como ficciones regulatorias, y c) la crítica como productora de saberes simultáneamente históricos y transformadores de la relación entre obras e instituciones en la medida en que pone en escena la obra y sus lecturas como acto. Pero entonces la relación entre protocolos y juicios críticos enfatizan el problema de cuáles son las instituciones habilitadas para juzgar y producir transformaciones históricas desde los juicios. En este punto narración literaria y narración cultural se unen en la narración crítica como responsabilidad respecto de los marcos de inteligibilidad y prácticas.

Fue fundamental para el diseño de este proyecto la tesis de doctorado con el título «Políticas narrativas de la legalidad en la literatura argentina contemporánea», radicada en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. Amado Alonso» de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como parte de las becas internas de Postgrado Tipo I y II del CONICET y defendida en junio de 2012. Allí planteamos los usos de la teoría y la crítica en la configuración de la legalidad en la literatura argentina de los últimos 30 años a partir de dos focos de discusión articulados alrededor de los debates sobre el uso del discurso referido como problema teórico y crítico. El primer foco remitía a los modos de narrar el pasado, en especial en las novelas y relatos de y sobre la última dic-



tadura, que se incluyeron en la década del 80 como parte de las discusiones sobre la «transición democrática». El segundo interpelaba la relación entre literatura y representación o percepción de algún tipo de referencialidad en las polémicas sobre realismo y vanguardia en la literatura escrita en los últimos diez años. En ambos casos, los «relatos de la escucha» aparecen como el campo material de la legalidad que es revisada desde algunos núcleos que articulan la producción crítica y la literatura: el proceso de citación o repetición de la ley como fundamento de la autoridad; los modos de circulación de la legalidad en el lenguaje; la delimitación de zonas, territorios y fronteras en la enunciación de la legalidad en tanto trama argumental o narrativa; las relaciones de los sujetos con la ley, leídas como entonaciones, posturas o posiciones de voces y palabras referidas en la narración y los vínculos entre narración, memoria y testimonio. Esta tesis abrió problemas que motivaron su continuidad en la presentación de un proyecto con el título «Los bordes del canon: legalidad y ética. Cambios en el estatuto de lo literario y los procesos de valoración en la literatura argentina desde mediados del siglo veinte» que tuvo una beca interna posdoctoral entre abril de 2013 y marzo de 2015.

A su vez, en 2007 regresó al país Fabricio Forastelli, integrante del Área Queer desde 1994, y se incorporó al Programa UBAXXII desde su proyecto de investigador de Conicet con el título «Análisis de los protocolos críticos y estéticos para la configuración del tema de la pobreza en crisis de hegemonía e incorporación social. Regulaciones culturales, históricas y políticas». Forastelli propuso la configuración de un corpus alrededor del vínculo entre pobreza y sublimación estética en materiales literarios y críticos. Al historizar esas tramas Fabricio registraba, a partir de 1920, un gesto dividido de la crítica y de la literatura que se interrogan sobre algo que las incomoda y, a la vez, las habilita a través de operaciones de sublimación del horror y el espanto que produce la pobreza. Así los juicios de la crítica operan una tensión entre la autoridad de las instituciones del canon estético y los modos organizativos de lo popular.

En el momento en que estamos produciendo este relato de experiencias recibimos la noticia de que ha sido aprobado el Proyecto UBACyT con el título «Escribir en la cárcel: teoría, crítica y legalidad. Propuestas para el estudio de materiales y prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro». La hipótesis más general del proyecto es que las prácticas de lectura y escritura en contextos de encierro y, específicamente, los materiales que producen, abren un espacio de experimentación con la palabra que interpela performativamente tanto las condiciones como los marcos, normas y regulaciones dentro de los cuales tienen lugar y se desarrollan.



Sostenemos que esta acción lingüística tiene la potencialidad de dejar marcas sobre lenguas y relatos que atraviesan la legalidad, afectando y produciendo nuevas condiciones de posibilidad e incluso transformando discursos, prácticas e instituciones. Por eso, propone detener la mirada sobre todo en aquellos objetos, relaciones y procesos que sostienen una relación liminar, señalan umbrales o se ubican en el borde o margen de los sentidos establecidos por la moral y los discursos dominantes o naturalizados sobre la ley y el orden. Planteamos entonces que las voces de las víctimas de la violencia institucional permiten no sólo denunciar judicialmente sino reconstruir la trama histórica e ideológica de relaciones que habilitan y formulan esa violencia, ¿qué lugar ocupa (o podría ocupar) la escritura en la cárcel al revalorizar y difundir la palabra de las personas privadas de libertad y liberadas? ¿Cómo pueden estas voces y palabras dar cuenta de los cismas o fisuras que atraviesan la ideología y los discursos dominantes sobre la ley, el delito y el castigo? ¿Qué tipo de disonancias produce en el concierto de voces que convocan al pánico moral y sexual, al discurso de la «mano dura»? ¿Cómo actúan y qué tipo de inscripción hacen los distintos soportes, formatos y géneros (incluso los ficcionales) mediante los cuales circulan? ¿Qué tácticas y estrategias producen en términos de las posibilidades confrontar o reconstruir sujetos, lenguas y tramas?

A su vez, propone preguntarnos sobre el rol o función que cumplen los talleres y espacios de lectura y escritura intramuros en el desarrollo o transferencia de herramientas que permitan dar forma, potenciar y extender los alcances de esas voces y palabras, ampliando el acceso a derechos y la inclusión social. ¿Cuáles son las experiencias exitosas en ese sentido? ¿Qué tipo de materiales y herramientas despliegan y ponen en juego? ¿Cómo fundamentan su intervención, en qué sentido teórico de la práctica se basan o qué teorías construyen? ¿Qué dificultades encuentran en su recorrido y cómo se organizan para superarlas?

Actualmente el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) aborda problemas de la educación en contextos de encierro e intervenciones ligadas a los derechos y la inclusión social de las personas privadas de libertad ambulatoria y liberadas, en áreas tan diversas como: derechos humanos y violencia institucional; ingreso, permanencia y continuidad en el sistema educativo; acceso al trabajo y formación profesional; problemas de accesibilidad, discapacidad y encierro; derechos económicos, sociales y culturales, escritura y comunicación en cárceles; entre otros.

Como tratamos de explicitar, todas estas acciones responden o están orientadas por tres ejes o líneas de trabajo: a) el estudio de las trayectorias y la producción de actividades y dispositivos de orientación y acompañamiento de las personas privadas de libertad y liberadas para su ingreso, permanencia y continuidad en el siste-



ma de educación media y universitaria intra y extramuros; b) El desarrollo de proyectos socioeducativos de formación profesional, artística, cultural y política, para el fortalecimiento de las estrategias y modos de organización de las personas privadas de libertad y liberadas; c) El trabajo para lograr una mayor vinculación con programas y redes universitarias, instituciones y organismos del Estado y la sociedad civil, para poder ampliar los alcances y posibilidades de las intervenciones y a la vez dar mayor visibilidad a nuestro trabajo y sobre todo a las problemáticas que encaramos en relación con la población privada de libertad y liberada, el sistema penal y la cárcel.

Por otra parte, el programa está conformado por un equipo interdisciplinario que hoy reúne a más de sesenta docentes, investigadores/as, graduados y estudiantes de la facultad y otras unidades académicas, además de militantes y profesionales especializados en derechos humanos, discriminación, violencia institucional, encierro y sistema penal. Este equipo produce y reflexiona sobre sus prácticas en cárceles o asociadas a la problemática del encierro, en penales federales, provinciales y centros de régimen cerrado para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (antes llamados «institutos de menores»).

En consecuencia, el Programa de Educación en Cárceles produce actividades extracurriculares y de extensión, que abarcan temas relacionados con: el acceso a la educación, la salud, el trabajo y, en general, los derechos y la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas; las prácticas artísticas, culturales y de comunicación en cárceles: lectura y escritura, edición, literatura, historia, filosofía, diseño y artes plásticas; la atención de problemas vinculados con la violencia institucional, la discapacidad, la barreras lingüísticas (español como lengua segunda o extranjera para no hispanohablantes), los géneros y la diversidad sexual, la formación política y sindical, entre otros. Genera además espacios de prácticas curriculares (trabajos de campo y prácticas de investigación, prácticas docentes, pasantías profesionales), a través del vínculo con distintas cátedras, departamentos, secretarías, áreas y programas. Participa de redes universitarias y articula iniciativas con agrupaciones, sindicatos, organizaciones sociales y de derechos humanos, además de organismos e instituciones públicas.

Destacamos antes como modalidad de trabajo fundamental la experiencia de los talleres de producción. Mencionemos al menos un par: la del Taller Colectivo de Edición del equipo integrado por Ana Lucía Salgado, Antonella Gaudio, Federico Gude, María José Rubin. El TCE ha publicado las revistas *La Resistencia* en el Centro Universitario Devoto y *Los Monstruos Tienen Miedo* en el Centro Universitario Ezeiza. Ambas pueden consultarse en línea y constituyen proyectos ya consolidados



por la energía de producción que convocan. De este colectivo también sale la edición, como proyecto de escritura política el libro de poemas de Gastón Brossio, 79. *El ladrón que escribe poemas*, como parte del colectivo artístico, filosófico y literario Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC). En las palabras de Ana Lucía Salgado: «Editar en el Taller Colectivo de Edición es una conversación, un tejido. Partiendo de la base de que somos un espacio horizontal, funcionamos como un colectivo editorial: todos aportan, opinan, deciden, tanto los alumnos de Devoto y Ezeiza como el equipo de coordinación y los pasantes. Nos cuidamos de desactivar la figura del profesor que sabe y del alumno que recibe el saber. No damos clase, hacemos una revista». «Editar [en/desde/contra/a pesar de] la cárcel es centrar como nunca la atención en la voz que se edita, es abrirle espacio y sostenerlo desde el simple privilegio de quienes podemos hacerlo. No es dar voz, no es un acto asimétrico de caridad. Es hacer silencio, para que el otro pueda hablar; es sostener una escucha real y metafórica. Sea la voz de un preso o la voz que subyace en un personaje de ficción que cuenta los avatares de sus familias» (Salgado:100).

Durante 2015, se jerarquizó el trabajo en el CUD a través del desarrollo de un curso de formación profesional en Edición de Publicaciones orientado a la Comunicación Popular, en el marco del IFP CIDAC. La modalidad de trabajo consiste en que se espera que cada participante traiga, muestre o produzca los materiales (notas, poemas, cuentos, cartas, ensayos, dibujos, recetas, chistes) que son compartidos para decidir en conjunto qué y cómo va entrar en cada número. Se diseña, revisan y corrigen las pruebas y se manda a imprimir. Cada cuatrimestre, docentes, talleristas y profesionales del campo de la comunicación, el periodismo y la edición —la mayoría estudiantes o egresados de la FFyL— trabajan con los estudiantes del taller, capacitándolos y compartiendo reflexiones, conocimientos teóricos y prácticos, técnicas y experiencias de trabajo sobre temas que van desde la industria cultural, las editoriales y los medios de comunicación hasta la historia social, la justicia y el sistema penal. Desde el año 2014, el taller es además un espacio para la realización de prácticas educativas que forman parte de las actividades curriculares de la carrera de Edición, y por las clases pasan estudiantes del medio libre anotados en la Pasantía de la Práctica Profesional en Instituciones Públicas u ONGs.

Como otras discusiones y producciones académicas, artísticas y culturales que generan las actividades extracurriculares y de extensión organizadas en el marco del PEC (charlas y mesas debate, encuentros, materiales de estudio, afiches, blogs, libros, cuadros, murales), las revistas y el taller tienen como fin mostrar, amplificar y difundir la voz y la mirada de las personas detenidas, dar herramientas y abrir lugares donde poder plasmar su perspectiva sobre las instituciones y el debate pú-



blico, buscando que la palabra (impresa, en caracteres o simplemente dicha) deje su marca e interfiera la escritura de la ley, el delito y las penas.

Estas actividades incluyen talleres, cursos, seminarios y actividades educativas y de formación profesional, artística y cultural; prácticas docentes, de investigación y extensión, en vínculo con actividades curriculares y extracurriculares; acciones institucionales y políticas sobre las problemáticas que abarca el programa. En particular los cursos, talleres y demás actividades extracurriculares volcadas a la reflexión, la lectura y la escritura y la formación profesional, académica y política, constituyen asimismo espacios de prácticas y formación, pero también de discusión de tácticas y estrategias de organización de estudiantes presos y diversos actores e instituciones del medio libre. Se dictan cursos de español como lengua segunda o extranjera a través del Laboratorio de Idiomas en los penales de Ezeiza. Muchas veces se realizan además en articulación con otros programas y áreas de la facultad, organizaciones sociales y a veces también organismos estatales.

Otra experiencia que nos ha desafiado desde la producción es el Taller de Narrativa del CUD que coordinan María Elvira Woinilowicz, Luciana De Mello, Lucas Adur, Julia Satlari, Laura Arnes. La modalidad se sostiene en explorar las trayectorias en relación con experiencias intramuros y extramuros a partir de un ejercicio de interrogar, comentar y «reescribir» colectivamente muy diversos textos.

Por iniciativa de un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación preocupados/as por instalar en la carrera temas relacionados con la educación en contextos de encierro, desde el año pasado estamos realizando un proyecto de investigación-acción en el CUD. Se trata de una actividad curricular organizada por el Área de Educación y la Dirección del PEC, y avalada como práctica de investigación por la Junta Departamental de Ciencias de la Educación, con validez como «crédito» para el Plan de Estudios de la carrera.

Durante el primer cuatrimestre de 2013, participaron de la primera práctica más de treinta estudiantes. El objetivo, enunciado en el programa, era brindar un acercamiento a los debates y conocimientos sobre la legislación, los derechos y las políticas de la educación en contextos de encierro. Y, simultáneamente, empezar a hacer un relevamiento de información y un registro narrativo de trayectorias educativas de personas detenidas en el penal de Devoto, con la colaboración de los estudiantes universitarios privados de libertad. A partir de la información y crónicas realizadas, pudimos hacer un primer diagnóstico de necesidades y demandas de la población penal, vinculadas con el acceso a la educación y la formación intra y extramuros. Algunas de las cuestiones mencionadas como problemas reiteradamente fueron: las restricciones en el acceso a la educación, los traslados a otros penales



que interrumpen el proceso educativo, la reducción del derecho a «objetivos» o «puntaje» en el marco de la ejecución de la pena y la utilización de la educación como elemento de premio o castigo por parte de los servicios penitenciarios; la falta de infraestructura para atender el crecimiento de la demanda educativa y tiempo de estudio; los retrasos burocráticos en la tramitación de títulos y documentación personal; la escasa circulación de la información y falta de orientación sobre la oferta educativa y los requisitos de inscripción; las dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudio, la lectura y la escritura académica; y la ausencia de programas específicos para atender cualquiera de estas problemáticas en el encierro y una vez que las personas recuperan su libertad para seguir formándose e integrarse al medio libre.

Con esa información, apoyada fundamentalmente en los datos y los relatos provistos de las propias personas privadas de libertad, diseñamos en conjunto un proyecto institucional que permitiera dar continuidad a este espacio de prácticas y a la vez realizara una intervención que buscara formas de atender algunos de los problemas, necesidades y demandas relevadas. Por eso, a fines de 2013 se propuso crear una «Asesoría Educativa» en el ámbito del CUD. La iniciativa plantea generar un espacio de asesoramiento, orientación, articulación institucional y elaboración de iniciativas y proyectos sobre temas relacionados con la educación de nivel medio y universitario en contextos de encierro y las problemáticas que en este sentido atraviesan las personas privadas de libertad y liberadas, para contribuir al acceso a derechos y la inclusión, promoviendo el ingreso, la permanencia y la continuidad en el sistema educativo.

A su vez, el equipo de «Orientación, Asistencia y Acompañamiento Pedagógico» trabaja en la elaboración de estrategias para la circulación de la información dentro del penal, el diseño de un mecanismo de atención, derivación o resolución de problemas y conflictos, y un dispositivo de acompañamiento pedagógico. Para eso, estamos trabajando de manera articulada con el Programa de Orientación de la FFyL, dependiente también de la SEUBE, con una amplia experiencia y trayectoria en estos temas. Está previsto también, en una próxima etapa, sumar la organización de tutorías en el CUD, con estudiantes avanzados de las carreras que se cursan adentro y afuera.

Paralelamente, iniciamos un vínculo con el CENS Nro. 24 de Devoto, para compartir e intercambiar criterios, experiencias, modalidades de trabajo y formas de organización institucional, generar un vínculo más fluido entre escuela y Universidad intramuros y encarar proyectos en conjunto. De hecho, la articulación con el CENS está contemplada en el organigrama de trabajo de la Asesoría Educativa y



tanto su directora Andrea Massaroli como docentes de la escuela en el penal, han participado de reuniones y charlas con el equipo. Se están llevando a cabo reuniones de trabajo con ese equipo y el Área de Formación Docente, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, para realizar prácticas de los profesorados en los espacios educativos ubicados en los distintos módulos del penal. Ya ha hecho sus prácticas estudiantes de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza en Letras, está previsto sumar Filosofía e Historia y se están planificando instancias de preparación para que los equipos de cátedra puedan encarar la tarea con toda la información y los elementos necesarios.

Sintetizando las articulaciones actuales es fundamental destacar el Centro de Producción de Accesibilidad que coordina en el CUD el Programa de Discapacidad, se articula con la Asociación Civil Tiflonexos; y una de sus actividades, el Curso de Lengua de Señas Argentinas, contó con el apoyo de la Dirección Nacional de promoción de los Derechos Culturales y Diversidad Cultural del Ministerio de Cultura.

Desde el Programa Queer, junto con la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans, organizamos actividades en el Complejo Penitenciario Federal IV de Mujeres, la Unidad 19 y el módulo VI (destinado a personas autopercebidas y visibilizadas como gays, bisexuales y trans) del Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza.

Damos un curso de formación de formadores junto a la Mesa Nacional por la Igualdad en Ezeiza. Desde el año pasado empezamos a trabajar con los equipos de Economía Social y Educación y Trabajo y el Instituto de Formación Profesional del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la facultad. También trabajamos con el Departamento de Letras y de Filosofía, en el acompañamiento de la cursada intramuros; publicamos materiales de estudio y producción propia, con el apoyo de la Subsecretaría de Publicaciones y la Editorial de la facultad; realizamos actividades de formación docente en articulación con la Secretaría de Asuntos Académicos; y organizamos actividades curriculares de la carrera de Ciencias de la Educación.

Como dijimos, este tipo de prácticas, integradas a la formación curricular de los y las estudiantes, se suman a las demás actividades extracurriculares o de extensión, orientadas a la capacitación y formación académica y profesional de estudiantes en Devoto y Ezeiza; la orientación y el acompañamiento de trayectorias educativas y atención de problemáticas específicas; las investigaciones y acción en cárceles; los espacios de expresión artística, de edición, comunicación y producción cultural; la conformación de redes y la promoción de articulaciones y debates institucionales y políticos.



A su vez el Programa de Educación en Cárceles también tiene presencia en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano, dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescentes y Familia (SENNAF) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a través de un taller de literatura enmarcado en un proyecto de Voluntariado Universitario; y mantuvimos una serie de reuniones de trabajo para avanzar en nuevas intervenciones a partir del año que viene. Y pudimos tomar contacto con otros territorios extramuros, en la discusión de problemas asociados a la violencia institucional en los barrios de la zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través del vínculo con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) y la participación en el armado, junto a otras personas y equipos de la facultad, del Observatorio Universitario de la Violencia Institucional (OBUVI).

Este trabajo ha abierto una amplia red de vínculos y articulaciones institucionales y políticas, tanto del ámbito universitario como extrauniversitario, fundamentales para nuestra tarea. A su vez, ha permitido vincular el programa con instituciones y organizaciones que participan de la elaboración y puesta en práctica de distintas iniciativas y propuestas, incluidas algunas de nuestro programa, como son los estudiantes que integran las comisiones directivas de los centros universitarios en contextos de encierro y los colectivos organizados en frentes políticos, cooperativas y organizaciones de liberados.

En la actualidad, estamos trabajando en mejorar la articulación y formación interna del equipo, buscando una mayor integración entre actividades de docencia, investigación y extensión, a través del desarrollo de nuevos proyectos que se vinculan con actividades curriculares y extracurriculares, de formación docente, investigación y transferencia.

Se han ejecutado además tres proyectos de Voluntariado Universitario y un proyecto UBANEX, dictamos un seminario de grado con gran éxito en la Carrera de Letras y tuvimos la oportunidad de participar del Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela», a través del dictado de dos módulos de una Especialización en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro, que diseñó un pequeño equipo docente, conformado junto con Valeria Frejtman y Cynthia Bustelo y que se dictó en la EEM Nro. 16 de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La participación de docentes y talleristas con distinta experiencia de trabajo intramuros, permitió nuevas articulaciones y vínculos territoriales. Encajamos además el importante desafío de jerarquizar y diversificar nuestra intervención en el Centro Universitario Devoto (CUD), a través de la incorporación de una oferta de cursos de formación profesional, coordinados con el Instituto de Forma-



ción Profesional (IFP) del CIDAC y con el apoyo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEYSS).

Respecto de las dificultades, es importante señalar que el Programa ha tenido que superar, de manera constante, obstáculos y problemas relacionados con el acceso de las personas privadas de libertad a los centros universitarios y espacios educativos intramuros (principalmente para participar de actividades extracurriculares y de extensión), así como negativas a las solicitudes de salidas de estudiantes privados de libertad para actividades académicas extramuros. Estas propuestas también enfrentaron obstáculos sobre los que hemos actuado a través de articulaciones entre los participantes del programa. Estos obstáculos fueron de tres órdenes fundamentalmente: en primer lugar, las dificultades y tensiones propias del vínculo con las agencias penitenciaria y judicial, en diversos aspectos que dificultan el normal desenvolvimiento de nuestras actividades y trabajo; en segundo lugar, la falta de un presupuesto destinado a las actividades del Programa UBAXXII, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Rectorado, que experimentamos, por ejemplo, en las reiteradas dificultades en relación con el transporte a Ezeiza; y, por último, la falta de líneas de financiamiento específicas que permitan encarar proyectos más ambiciosos y cubrir los recursos humanos activos en el programa, la mayor parte de los cuales son «voluntarios», para poder jerarquizar la intervención.

A pesar de estos obstáculos es importante destacar las articulaciones a través de las cuales mantenemos vínculos, organizamos y proyectamos actividades en conjunto con programas, instituciones y organizaciones como: el Programa UBAXXII (la Dirección, la coordinación académica y las coordinaciones de las distintas unidades académicas), el Grupo Universitario Devoto (GUD), el Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza (CEUE) y el correspondiente al otro centro universitario del CPFIV de Mujeres de Ezeiza, la Mesa Nacional por la Igualdad (que incluye el Frente de Personas Privadas de Libertad Ambulatoria y Liberadas), el Sindicato Unido de Personas Privadas de Libertad Ambulatoria (SUTPLA), la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT), la cooperativa de liberados Hombres y Mujeres Libres y Esquina Libertad, el Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) Nro. 24 que funciona dentro del penal de Devoto, la Asociación Civil Yo No Fui, el colectivo artístico, filosófico y literario Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC) y los programas y unidades académicas que integran la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria del Mercosur; principalmente las ubicadas en la zona del Conurbano bonaerense.

Por otro lado, mantenemos relaciones institucionales con otro tipo de actores, indispensables para el desarrollo de actividades en contextos de encierro, como son



los agentes y autoridades del SPF, de las dependencias estatales a cargo de las fuerzas de custodia penitenciaria y del sistema judicial (jueces, fiscales, defensores, secretarios). Las tensiones que surgen en el trabajo cotidiano con estos actores e instituciones hace necesaria una constante negociación y a la vez una revisión de las tácticas y estrategias puestas en juego. Muchas veces incluso motivan actividades puntuales para dar respuesta a esas dificultades, como aquellas orientadas a contrarrestar las rutinas y prácticas que restringen el acceso a derechos, la invisibilización de las problemáticas y las escasas oportunidades y dispositivos de inclusión destinados a personas liberadas.

En este momento estamos ejecutando un proyecto de Extensión Universitaria/UBANEX – «Bicentenario de la Independencia» y un proyecto de Voluntariado Universitario.

Para sintetizar el proceso de producción y aprendizaje de estas experiencias, consideramos que las prácticas universitarias en cárceles permiten no sólo ampliar los alcances de las intervenciones socioeducativas sobre la problemática de la educación en contextos de encierro, los derechos humanos y la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas, sino abrir nuevas discusiones e interrogantes dentro de las instituciones y políticas encaradas por el sistema científico y universitario nacional. Escuchar el relato en primera persona de la tortura y la violencia, ver de manera directa las condiciones degradantes de vida en el encierro, registrar el daño producido en los cuerpos, la lengua y las historias de vida por años de ausencia, abandono y maltrato institucional, constituye un verdadero desafío a las teorías que usamos, los debates que proponemos y las acciones que encaramos desde la Universidad. No sólo está puesta en juego nuestra ética profesional sino el legado histórico de la grieta que parece haber empezado a producirse en estos diez años y es nuestra responsabilidad como sociedad seguir profundizando. (Parchuc 2014b).

Quienes integramos con orgullo el PEC consideramos que en esto consiste el modo en que estas experiencias de extensión habilitan una reflexión estratégica en las condiciones actuales tanto en nuestro país como en América latina.

Por un lado, el Programa nos propone enfrentar los modos actuales de «reactivación» de interpelaciones regresivas al disciplinamiento y al sacrificio en correlato con las tramas corporativas tanto económicas como mediáticas y judiciales que ratifican la exclusión y la proscripción política. Por otro lado, plantea la posibilidad de producir estrategias para enfrentar los «efectos» simbólicos en nuestro continente precisamente porque las interpelaciones regresivas producen un vacío político tanto de las condiciones como de los objetivos de nuestras luchas. Ante las interpelaciones regresivas en la relación entre estado, democracia y política, la posibilidad de



producir prácticas de docencia y extensión en contextos de encierro habilita un registro de nuestras experiencias en la universidad pública pero también constituye un legado de estrategias futuras desde los nuevos umbrales que instaura: no sólo por la implicación de nuestras responsabilidades para asumir como propias las experiencias de subordinación, tortura y represión sino para reinscribir y resituar las formas históricas de movilización por la emancipación colectiva.

Bibliografía

- AA. VV.** (2015). *La Resistencia* [en línea]. Buenos Aires: EFYL. Consultado el 2 de julio de 2015 en tallercolectivoedicion.wordpress.com
- . (2015). *Los Monstruos Tienen Miedo* [en línea]. Buenos Aires: EFYL. Consultado el 2 de julio de 2015 en tallercolectivoedicion.wordpress.com
- Área Queer** (2007). *Medios de comunicación y discriminación: desigualdad de clase y diferencias de identidades y expresiones de géneros y orientaciones sexuales en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bustelo, Cynthia y María Lucía Molina** (2015). *Cuadernillo de trabajo. Taller de Educación Popular*. Buenos Aires: SEUBE.
- . (2016). «La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico». *Espacios de Crítica y Producción* 52, 79–90 [en línea]. Consultado el 20 de febrero de 2016 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>
- Camarda, Ana** (2016). «Conocer nuestros derechos para ejercerlos». *Espacios de Crítica y Producción* 52, 123–128 [en línea]. Consultado el 20 de febrero de 2016 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>
- Cristófalo, Américo y Jerónimo Ledesma** (2013). «Educación, humanidades y políticas de estado. Entrevista a Eduardo Rinesi». *Exlibris* 2, 196–209.
- Daroqui, Alcira y otros** (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires: Omar Favale.
- Daroqui, Alcira** (Coord. Ed.) (2014). *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires: CPM y GESPyDH,
- Delfino, Silvia** (2007). «Teoría y crítica: transformaciones del orden y escenas de justicia». *Actas del II Congreso Internacional Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.



- . (2009). «Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas». *Revista Tramp(66)as de la Comunicación y la cultura. Comunicación y género Narrativas de la diversidad desigual* 66, 36–54.
- Delfino, Silvia y Fabricio Forastelli** (2009). «Communication et culture dans les luttes politiques. Débats sur le genre et le Queer en argentine». *Questions de communication* 16, 141–158.
- Delfino, Silvia; Juan Pablo Parchuc, Flavio Rapisardi** (2007). «Las acciones contra la discriminación y la represión desde la carrera de Letras». *Espacios de Crítica y Producción* 36, 97–111.
- Frejtman, Valeria y Paloma Herrera** (2009). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Forastelli, Fabricio** (2010). «Protocolos críticos y estéticos en la configuración del tema de la pobreza en la literatura argentina: lo pobre lindo», en Silvia Delfino y otros, coordinadores. *Filología. La literatura y sus teorías*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 213–228.
- Gerbaudo, Analía** (2006). «La literatura en el proyecto teórico y político de Derrida: una lectura» *Espéculo. Revista de estudios literarios* ¿número? [en línea]. Consultado 15 de junio de 2016 en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/liderrida.html>
- . (2012). «Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984–2003)». *Ensemble* 8, 1–25 [en línea]. Consultado 20 de abril de 2014 en <https://es.scribd.com/document/147031973/Dossier-Analia-Gerbaudo-Ensemble-8-Para-PDF>
- (2014a). «Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos». *El taco en la brea* 1, 3–19 [en línea]. Consultado el 30 de marzo de 2015 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- (2014b). «Los Estados de la Teoría. Tecnocracias corporativas, cientificismos y desconstrucción: repliegues y desmontajes en algunas escenas contemporáneas». *El taco en la brea* 1, 140–168 [en línea]. Consultado el 30 de junio de 2015 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- Levy, Esther y Lidia Rodríguez** (2015). «Políticas públicas e inclusión educativa. La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década». *Espacios y críticas de producción* 51 [en línea]. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866/1748>



- Ludmer, Josefina** (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- Morgade, Graciela y Nicolás Arata** (2012). «Introducción» a Dossier «Pensar “Filo” como “Humanidades”». *Espacios de Crítica y Producción* 48, 4–8.
- Panesi, Jorge y Silvia Delfino** (2010). «Tercera parte: presentación», en Silvia Delfino y otros, coordinadores. *Filología. La literatura y sus teorías*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 207–212.
- Panesi Jorge** (2009). «Los chicos imposibles» [en línea]. Consultado el 30 de abril de 2014 en <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/donde-esta-el-nino-que-yo-fui.php>
- (2015). «La seducción de los relatos: diez años de crítica argentina (2004–2014)». *CELEHIS–Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 29, 143–158 [en línea]. Consultado el 5 de febrero de 2016 en fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/download/1257/1256
- Parchuc, Juan Pablo** (2011). *Las políticas narrativas de la legalidad en la literatura argentina contemporánea*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2013). «La letra con sangre entra: un recorrido por los bordes del canon. Hipótesis y discusiones». *Boletín de la Biblioteca del Congreso Nacional* 128, 67–81.
- (2014a). «Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones». *El taco en la brea* 1, 89–107 [en línea]. Consultado el 30 de marzo de 2015 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- (2014b). «La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones». *Redes. Revista de Extensión* 1, 18–36 [en línea]. Consultado el 3 de junio de 2015 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Parchuc, Juan Pablo y otros** (2016). «30 aniversario del Programa UBAXXII». *Espacios de Crítica y Producción* 52, 3–8 [en línea]. Consultado el 16 de febrero de 2016 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>
- Pezzoni, Enrique** (1986). *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- Producción del Taller de literatura del CSRC Manuel Belgrano** (2015). Consultado el 10 de febrero de 2016 en el blog <http://tallerdelbelgrano.blogspot.com.ar/>
- Producción del Taller Extracurricular de Filosofía** (2016). Consultado el 20 de mayo de 2016 en el blog: <http://tallerdefilosofiacud.blogspot.com.ar>
- Programa de discapacidad Programa de Extensión en Cárceles (SEUBE FFyL UBA)** (2016). «Cuando las prácticas nos interpelan». La experiencia del Centro de Producción de Accesibilidad en el Centro Universitario Devoto. *Espacio*



de Crítica y Producción 52, 129–138 [en línea]. Consultado el 18 de febrero de 2016 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>

Salgado, Ana Lucía (2016). «Editar [en/desde/contra/a pesar de] la cárcel» *Espacios de Crítica y Producción* 52, 91–102 [en línea]. Consultado el 18 de febrero de 2016 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>

Thisted, Sofía (2013). «El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de Ejecución Penal de la Pena Privativa de la Libertad». *La educación en las cárceles bajo la lupa* [en línea]. UNICEN, 10 de julio de 2013. Consultado el 10 de junio de 2014 en <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educacion-en-las-carceles-bajo-la-lupa>

WK PVC (2015). 79. *El ladrón que escribe poemas*. Temperley. Tren en Movimiento.



Entre escarabajos y lectores. La experiencia de los talleres literarios del *Grupo Creativo Mandrágora* en el Hospital de Niños (2002–2004)

LAURA RAFAELA GARCÍA

Universidad Nacional de Tucumán – CONICET

lau2garcia@hotmail.com

*Los escarabajos son insectos muy decididos.
Cuando algo se les mete en la cabeza nada los detiene.
Sobre todo si son...
¡Siete millones de escarabajos!
COMOTTO en Siete millones de escarabajos*

Con la imagen de la caravana y los nombres propios de los escarabajos que protagonizan el cuento de Agustín Comotto iniciamos este trabajo para contar la experiencia de Mandrágora, que pone en evidencia una modulación del trabajo colectivo para la formación de lectores y la multiplicación de escenas de lecturas en la provincia de Tucumán. Esta vez me ubico entre los escarabajos, que en el relato del autor se dirigen a una fiesta interminable: el cumpleaños del primo Marcelo. En nuestro caso, el festejo tiene que ver con el encuentro que se produce durante la lectura entre los lectores y la literatura en distintos espacios como una fiesta itinerante.

Somos varios los escarabajos que nos formamos como mediadores entre los chicos y los libros en el espacio de los talleres literarios del Grupo, surgido en 1995 por iniciativa de Rossana Nofal y Ana García Guerrero. En ese recorrido que hoy cuenta con una trayectoria de más de veinte años participamos en distintos momentos y compartimos diferentes proyectos.

La emergencia del Grupo Creativo Mandrágora hacia mediados de los noventa se inscribe en un contexto nacional de difusión y crecimiento de la literatura infantil argentina junto con el trabajo de promoción de lectura dentro y fuera de la escuela motivado por los propios autores del campo. Es necesario recordar que en Buenos Aires por esos años la literatura infantil se encontraba en un momento de expansión iniciado a mediados de la década del ochenta con la recuperación democrática, podemos nombrar como parte de ese momento el surgimiento de algunas



organizaciones como la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALLJA) fundada en 1985, que se sumaba a las actividades que la librería *La Nube. Infancia y cultura* venía desarrollando desde 1974. De modo que ese trabajo que contaba con el apoyo del mercado editorial y la actividad sostenida de un importante grupo de autores había alcanzado repercusiones en otros puntos del país, sobre todo, en los primeros años de recuperación democrática. Es el caso del surgimiento del Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ) en Córdoba entre 1983 y 1984. En el ámbito tucumano, la Universidad contaba con un Centro de Información e Investigación en Literatura Infanto-Juvenil (CIILIJ), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, a cargo de las profesoras María Eugenia Virla y Honoria Zelaya de Nader que se ocupaban de una literatura para niños de matiz local, con fuertes raíces en el folklore del NOA.

Sin embargo, la forma de vincular literatura e infancia propuesta por Nofal y García Guerrero marcó una diferencia no sólo por la incorporación de los talleres literarios con niños sino también por la forma de concebir la lectura literaria. En un artículo publicado en 1997 en el diario local *La Gaceta*, el periodista Roberto Espinosa narra una de las primeras experiencias como mediadoras de las talleristas. Rescatar estas palabras del archivo contribuye a recuperar la percepción de la literatura de ese momento:

A partir de las lecturas y los dibujos, los chicos intentan elaborar el temor a la exclusión, a la censura de su trabajo, al pálido «bueno», al brutal «incompleto» en la redacción hecha en la carpeta de Lengua. Con letra impropia y voces de colores explotan la tensión entre lo verdadero y lo falso, apunta Rossana Nofal, mientras Ana concluye: «es un privilegio de la literatura hacer mundos con palabras. Cuando podemos habitarlos no se terminan». (06/03/1997)

La literatura como un lugar amable para habitar y fundar el mundo cuantas veces sea necesario parece ser el punto de partida para pensar la literatura en este espacio emergente. El trabajo del taller empezó en una sala «chiquita, con pocos chicos de variadas edades» —cuenta García Guerrero— y una concepción de literatura que se proponía ampliar los horizontes canónicos de lo destinado a los niños. Como lo explica Nofal en *Tomar la palabra*,¹ un texto publicado en 1996 que reú-

¹ Este provocador texto fue expuesto y debatido en nuestra provincia en el marco del *I Simposio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil*, UNT-CIILIJ, en 1998. En ese contexto también, las coordinadoras dictaron «Talleres de lectura para docentes de la EGB2 y la EGB3».



nen los supuestos teóricos desde los que parten las talleristas en sus inicios, para narrar algunas experiencias del trabajo con los chicos:

La lectura responde a una elección, siempre heterogénea, del material; nos gusta mezclar los personajes de Graciela Montes que lloran hasta inundar las casas con, por ejemplo, el personaje de Oliverio Girondo al que le gusta «llorarlo todo, pero llorarlo bien»... Nuestro corpus de trabajo incluye textos que no se pueden clasificar como «infantiles»... Nos interesa la literatura que no construye para los chicos un universo incontaminado y sin agresiones, sin historia y sin historicidad. Se trata de buscar una ampliación del canon de la literatura infantil e incluir otro tipo de textos que conserven el placer de contar una anécdota. (1996:5–11)

En este sentido, la literatura es entendida como una sola y los chicos son considerados como lectores. La experiencia de los talleres tiene como eje el texto literario acompañado de actividades de escritura en el caso de los chicos más grandes y dibujos, con los chicos más chicos. Sin embargo, el criterio de selección de los textos rompe con la tensión de «lo mayor» y «lo menor» para posicionar a la literatura como un territorio que desafía la asimétrica relación entre el adulto y el niño, y pone en evidencia las posibilidades de pensarlo a este último como sujeto lector.

El nombre Mandrágora surge en una actividad de taller, durante uno de los últimos encuentros que se llevaron adelante en el Centro Cultural Virla. Las coordinadoras recuerdan como escena fundante en ese espacio la marca de la escritura o la inscripción de los dibujos en la pared, que fue avanzando poco a poco hasta invadir el techo, las ventanas y, por último, el lado de afuera de la puerta. Siguiendo la consigna de uno de los últimos encuentros, chicos y talleristas escribieron en la puerta de la sala palabras de las que apropiarse y que encerraban cierta magia. Según los recuerdos, ahí apareció por primera vez la palabra escrita por una de las coordinadoras. García Guerrero lo explica así: «la palabra nos buscó o nos encontró a nosotros». En ese momento inicial, y resaltando del lado de afuera de la puerta, Mandrágora designaba todo lo que podía pasar e incluso, trascender al espacio de un taller literario y se convertía en una marca propia, reconocida por los de adentro de la sala como así también por los de afuera.

De la singularidad de los escarabajos y la lectura como celebración en el Hospital de Niños



La modalidad del taller literario, por sus propias características de educación no formal, implica el contacto creativo con la literatura y se caracteriza por la dinámica dialógica de la lectura comentada y compartida en voz alta por el tallerista. En el ámbito privado el taller es una invitación a continuar la lectura, al ser opcional implica una disposición que moviliza al sujeto a participar voluntariamente de esa experiencia y a construirse en el contacto subjetivo con el texto. Entendemos el taller como un espacio de pactos y creación de códigos propios de lectura y escritura, donde cada uno compone su tono y organiza sus puertas de entrada a la literatura. Sin las limitaciones normativas de la escuela, el niño llega a ese espacio tal como es, con toda su heterogeneidad; sin embargo, es tarea del taller desandar las marcas de la escolarización y fundar un espacio creativo, donde los chicos se construyan como lectores. Las consignas de escritura en el taller son un elemento central para desbaratar la norma y construir el espacio metodológicamente desde lo lúdico a partir de la arbitrariedad en la cantidad de palabras, la precisión de los detalles o la condensación de las acciones en el momento de tomar decisiones sobre la historia a contar.

Las múltiples experiencias en talleres, como las búsquedas del tesoro en granjas o casa antiguas, y el reconocimiento en el medio de una práctica innovadora destinada a los chicos contribuyen a la autonomía de la propuesta cultural del Grupo Creativo Mandrágora en el medio local. Si bien, el Grupo siguió vinculado institucionalmente a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, la actividad toma nombre propio y se transformó en un proyecto coordinado y sustentado por sus propias integrantes. Ese es el inicio de un recorrido en el que confluyen literatura y sociedad en una propuesta cultural para chicos en la provincia.

Otra cara del taller literario es considerarlo como una práctica imprescindible para la formación de mediadores (Petit 2007). En ese sentido, la propuesta tiene que ver con prestar atención a un trabajo artesanal de lectura, donde se entrena la creatividad para seleccionar el material adecuado, se profundiza en las alternativas para conocer y responder a los intereses del grupo. Se trata de crear «climas» de trabajo alrededor de una lectura de textos seleccionados por cierta particularidad que se articula con una novedosa consigna de escritura. En definitiva, posicionarse como mediador entre los libros y los chicos implica mostrarse como lector y despejar los puentes entre un lado y el otro para despertar en la subjetividad del lector cierta sensibilidad particular sobre el lenguaje.

Con un equipo de trabajo en formación y múltiples experiencias, el Grupo se encontró de cara a dos mil uno y con una realidad social particular. En un marco nacional crítico, la provincia atravesaba las consecuencias de la pobreza estructura



que afectaba a la infancia con los principales casos de desnutrición y muerte infantil. La práctica cultural de Mandrágora, vulnerable a la realidad de los sectores sociales en riesgo de la provincia, adquirió matices de activismo social, y Nofal asumió la literatura infanto–juvenil con un sentido militante para acercarlos a los chicos con distintas realidades sociales la comida y la literatura. «Dar de comer, dar de leer» es una práctica de Mandrágora que nació por estos años y adquirió diversas formas desde la primera experiencia en una escuela de los Valles Calchaquíes en el año dos mil hasta los talleres del Comedor Infantil «Don Bosco», donde también se realizaron talleres de alfabetización. Con respecto a esta etapa y en respuesta a su interés por historizar el recorrido del Grupo, Nofal destaca:

Durante el año 2000 el Grupo Creativo Mandrágora fue responsable de la implementación del Programa «*Literatura para todos*», dedicado especialmente al trabajo con chicos en situación de riesgo social y diseñado a partir de un exhaustivo relevamiento de las necesidades y carencias del medio cultural tucumano. Este programa, financiado hasta el año 2001 por la Secretaría General de la Gobernación de Tucumán, puso un énfasis especial en la zona de alta montaña de la Provincia consolidando su propuesta de trabajo en la Escuela Nro. 10 de Amaicha del Valle.

Desde el año 2002, el equipo diseñó un programa de intervención cultural «*Ni uno menos*» que implicó la implementación de proyectos destinados a chicos en situación de riesgo. El Programa incluye los siguientes proyectos:

Proyecto 1. «Literatura en la Casa Cuna». Ciclo 2002, 2003.

Proyecto 2. «Literatura en el Hospital de Niños». Ciclos 2002, 2003 y 2004.

Proyecto 3. «Literatura en el Comedor Infantil Don Bosco». Ciclos 2003, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

Proyecto 4. «Literatura en el Hogar Escuela Eva Perón». Ciclos 2005, 2006 y 2007.

Proyecto 5. «Literatura en el Hogar Santa Rita». Ciclo 2006.

Proyecto 6. «Literatura en la Escuela Obispo Molina». Ciclos 2004, 2005 y 2006.

Proyecto 7. «Literatura en el Hogar de Ancianos San Alberto». Ciclos 2006 y 2007.

Proyecto 8. «Literatura en Red». Asociación Civil Red por los chicos, Tucumán. Ciclos 2009, 2010 y 2011.

Tanto 2001 como 2002 fueron años claves en la producción cultural de Mandrágora y determinaron la autonomía de su propuesta estética. A la continuidad de los talleres literarios se sumaron las jornadas de perfeccionamiento docente, el desafío de poner en escena obras teatrales surgidas a partir de un grupo de actores que se iniciaron alrededor de la misma propuesta, la proyección social de los talle-



res en instituciones de realidades particulares como la Casa Cuna y el Hospital de Niños, entre otros, que marcaron una nueva etapa de intervención con proyectos sociales de directa implementación en el medio tucumano.

En esta oportunidad me detendré en la experiencia que desarrollamos durante tres años en la Sala de Hemoterapia del Hospital de Niños con mis compañeros, María Belén Sosa, Sergio Paz, Mariana Bonano y Julio Sal Paz. Con Sergio y María Belén participamos al mismo tiempo en el taller que se daba en la Casa Cuna. Por esos años, el hospital era un espacio atravesado por tensiones que representaba diferentes posturas sobre los modos de intervenir en la realidad. El director era el doctor Lorenzo Santiago Marcos y el vicedirector, el doctor Oscar Luis Hilal. La Sala de Hemoterapia estaba a cargo de la doctora María Cleria Avignone.

Fueron años de mucha intensidad y conmoción al entrar en contacto con un lado de la infancia prácticamente indefensa. Estos talleres formaron parte de mis primeras experiencias con la literatura y los chicos en espacios no formales; también fueron experiencias importantes por el trabajo en equipo que dieron lugar a una línea de trabajo con la literatura cuyo eje se ubicaba en el encuentro «uno a uno» con los chicos.

Con el paso del tiempo, al revisar esa experiencia entiendo que estuvo atravesada por dos condicionantes relacionados con las características del lugar: la temporalidad y la fragmentación. Por un lado, la primera tiene que ver con el transcurrir del tiempo en el hospital y en relación con la práctica del taller este elemento determinaba las características del encuentro que podía ser acotado a cierto momento donde la lectura se empezaba y podía finalizar o no pero debía contemplar distintas posibilidades. Cada siesta estaba marcada por la contingencia del día, a veces tenía que ver con el dolor y otras con el entusiasmo de los chicos, entonces la lectura tenía que ser corta y proponer varias alternativas o podía interrumpirse para dar lugar a una actividad como dibujar o pintar mientras se iniciaba el diálogo con los chicos. Algunos de los que estaban en la sala podían llevar un mes allí, o ir sólo por unos días o por una tarde para recibir el tratamiento necesario de acuerdo con su situación. Eso hacía que cada encuentro tuviera diferentes características y como talleristas nos entrenaba para trabajar a partir de las posibilidades de los lectores. En ese punto, la experiencia nos obligaba a desarrollar cierta plasticidad para adaptarnos a las circunstancias. Lo imprevisto como elemento constitutivo de la experiencia del Hospital era parte de lo que tratábamos de poner en palabras en las reuniones previas a cada taller, que constituía una zona de acuerdos que servían de anclaje para transitar los encuentros.



La continuidad de los encuentros con los mismos lectores no estaba asegurada porque la permanencia en la sala tenía que ver con la progresión del estado de salud de los chicos. Tomando lo imprevisible como una de las características de cada encuentro este taller se sostuvo por la continuidad de la presencia y eso dio lugar a fundar un espacio en el imaginario de los chicos que volvían con cierta periodicidad, en los papás que acompañaban a sus hijos y se disponían a las actividades, como así también entre el personal de hospital que fue descubriendo lo que la propuesta podía aportar en esas circunstancias. Con los años se articularon reuniones con el equipo de Salud Mental del hospital, a cargo de la licenciada Julia Margulis, que contribuyeron a socializar la experiencia y generar mejores condiciones como asignar un armario para guardar el material de trabajo.

Por otra parte, la fragmentación está relacionada con la posibilidad de planear a partir de la fugacidad de los encuentros. También, lo inesperado tenía un margen a partir de lo que podía surgir o no con la elección de los textos. Es interesante pensar cuáles eran las lecturas que acompañaron la configuración de este espacio. Contábamos con una caja que transportábamos los días del taller, que contenía libros, hojas, felpas o lápices de colores. Algunos de los textos con los que trabajábamos pertenecían a la colección «Un cuento, un canto y a dormir» de Editorial Atlántida como: *Lágrimas de cocodrilo*, *La araña madrina*, *Noticias de un mono* de Silvia Schujer; otros pertenecían a la colección «Los caminadores» de Sudamericana como: *Mona Lisa y el palacio de la papa frita* de Canela o algunos de la serie de Lucas; también estaban *Jacinto*, *Batata*, *Azul y Miedo* de Graciela Cabal, *El pulpo está crudo* de Luis M. Pescetti y *La bruja Berta* de Korky Paul y Valerie Thomas, entre otros. En la mayoría de los cuentos la imagen tenía un lugar destacado, muchos eran de animales y en otros se destacaba por la condensación de las historias y una sugerente forma de narrar los hechos. Al revisar esta lista tengo presente que conocer los textos era una ventaja para tomar decisiones en función de las circunstancias. A veces les presentábamos a los chicos dos o tres textos posibles para que eligieran uno y en función de esa elección se iniciaba la lectura. También es necesario considerar que todos estos textos pertenecen a autores que ofrecen ciertas garantías para ingresar a la literatura, y forman parte de una interesante línea de la literatura infantil argentina que hizo avances en el trabajo con la fantasía desde la arbitrariedad literaria.

Cada encuentro se puede pensar como una nueva instalación literaria que partía de un diálogo para motivar el interés por algún color, un objeto o un animal y, desde ahí, proponer las lecturas posibles. El eje de la propuesta era habilitar una entrada a la ficción y en ese punto las estrategias eran móviles o las lecturas podían



ser interrumpidas por otra circunstancia, pero la utopía disfrazada de oportunidad para mirar desde otro lado el mundo también entraba en ese espacio.

Sobre los escarabajos se dice que presentan una enorme diversidad morfológica. Cada uno de los que participamos de la experiencia de Mandrágora tomamos diferentes direcciones. Este modo de abordar la literatura contiene ciertas propiedades fascinantes para muchos. Hoy, algunos escarabajos se siguen sumando a nuevos proyectos que desafían a las instituciones con instalar esta mirada contrahegemónica. Otra de las características que distingue a estos insectos es ocupar cualquier hábitat, incluidos los de agua dulce, aunque su presencia en ambientes marinos es mínima. Pensar en los espacios a habitar por la literatura tiene que ver con la posibilidad de celebrar encuentros que den lugar a nuevos lectores que descubran en la lectura alternativas para afrontar la existencia, como dice Hassoun, para hablar de transmisión.

La experiencia del Hospital puede interpretarse desde la convivencia de distintas temporalidades y la flexibilidad que proporciona lo imprevisible en contacto con lo subjetivo. Como los escarabajos que llegan a distintos lugares, el rol del mediador es dar lugar a la construcción de nuevos sentidos y su experiencia en distintos talleres se resignifica a partir de su mirada. Las variantes que atraviesan cada espacio son diversas y desafían tanto al mediador como a su forma de pensar la dinámica del taller, y en ese punto radica la multiplicación de sentido que se vuelve experiencia.

Bibliografía

- Espinosa, Roberto** (1997, 6 de marzo). «Despertando las alas de la fantasía». Sección Hogar de *La Gaceta*.
- Hassoun, Jacques** (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Nofal, Roxana y Ana García Guerrero** (1996). *Tomar la palabra. Propuestas alternativas en talleres de lectura para chicos*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.
- . (2011). «Breve historia de un grupo y un sapo: los saberes de los ricos, los pobres y un modo de intervención». Presentación en Santa Fe. Mimeo.
- Petit, Michèle** (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.



---. (2007). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.



Talleristas que escriben para volver

KEVIN JONES

Asociación Civil Barriletes

joneskevino19@gmail.com

1. *Aclaraciones necesarias.* Quisiera señalar algunas marcas de las que este escrito se vuelve portador. Explicitar ante todo que este texto llega a este libro por entera gentileza de Analía Gerbaudo, quien se ha encargado en los últimos años de hacer política uniendo fragmentos de investigaciones, lecturas, escrituras y construcciones colectivas entre unos y otros puntos del país. La labor silenciosa que supone trabajar en pos del armado de redes, así como trabajar para hacer *archivo* de las prácticas resulta siempre en el tiempo clave para la tarea por-venir.

El texto que se reproduce a continuación fue escrito para un *Ateneo de prácticas junto a la infancia* (mayo 2016) interno a la Asociación Civil Barriletes (Paraná, Entre Ríos), organización social a la que pertenezco. Se trata entonces de un texto que escribí para compañeras y compañeros talleristas de Barriletes siguiendo la invitación que entonces realizáramos desde el Área con niños y niñas de la institución. Cuando Analía me propuso su publicación di vueltas sobre la necesidad de cambiar parte de su enunciación. Pensaba entonces que ciertos modos de plantear las discusiones, así como algunos supuestos que constituyen al texto, debían ser reelaborados para acercarse a esta publicación. No toqué, sin embargo, estos aspectos del texto. Quizás sea porque ahora encuentro allí parte de la productividad de las *polémicas* a que este libro busca contribuir: publicar un modo de *decir* las prácticas que las diferentes intervenciones marginales que provocamos posee; publicar un modo de discutir con otros actores sociales en una trama compleja. Modos de posicionarnos, en definitiva, que extrañamos cuando hacemos pasajes a las prácticas universitarias de las que formamos parte, donde esas discusiones se clausuran asépticamente muchas veces.

Como coordinador de este Área con niños y niñas de Barriletes quise transparentar aquí parte de los recorridos que nos llevaron a plantear una *política de infancia* (Carli) hacia el interior de la institución y desde allí hacia fuera. Reconozco que este punto no resulta el eje de esta publicación, pero veo en la puesta en serie de este texto con otros del volumen un cruce que puede sernos productivo en términos metodológicos a la hora de configurar las intervenciones de que nos creamos capaces. Me refiero a la escasa atención que muchas veces tiene en los discursos de

muchos colectivos de trabajo (artísticos, políticos o de extensión universitaria) a los marcos de políticas públicas en que se desarrollan estas prácticas. Similar camino recorren en el imaginario de las construcciones militantes la necesidad de construirnos saberes que nos faltan en torno a las temáticas de las que realizamos abordajes comunitarios. Ser la única institucionalidad mediadora en algunos territorios, y ante situaciones puntuales, nos obliga a generar saberes faltantes en una *zona de borde* sumamente singular. Borde que es, además de disciplinar, operativo y subjetivo. Quisiera que algo de esas búsquedas se haga aquí presente. Y espero también que se puedan leer entre líneas las dificultades que acarrea llevar adelante este tipo de discusiones y construcciones.

Escribir con el cuerpo, quienes ofrecemos a las Organizaciones Sociales nuestros ojos, nuestro pulso, nuestra voz es siempre un trabajo difícil. Escribir después del Taller, cuesta. Y sin embargo, desde un tiempo a esta parte encuentro en la escritura un sitio en donde poder decir lo no dicho, lo que no alcanzamos a enunciar en otros espacios, lo que no nos atrevimos. Confiamos entonces en la escucha diferida e inesperada de quienes nos esperan al otro lado de la letra.

Por último, importa hacer sobre este escrito una marca más. Este texto está dedicado a Lautaro, a su andar firme y dichoso por los sinuosos (y hasta a veces anegadizos) caminos de la militancia social.

2. *Talleristas que escriben para volver.* Cómo no comenzar este escrito celebrando la renovación de una creencia que la realización de este *Ateneo de prácticas junto a la infancia* organizado por el Área con niños y niñas de Barriletes supone. Cómo no preguntarnos, una vez más, por las implicancias de la escritura como un acontecimiento que se nos presenta siempre en su inabarcable actualidad, que se repite en el tiempo y que además parece comenzar durante la escena misma de Taller para terminar en un sitio otro.

Desde la Asociación Civil Barriletes nos enunciamos como talleristas que escriben. ¿Qué marcas lleva esa escritura? ¿Qué implicancias supone el demandar esa escritura institucionalmente? ¿Qué pasa cuando le pedimos a un tallerista que escriba? ¿Qué estamos pidiendo allí? Y del otro lado, ¿cómo respondemos a ese pedido? La escritura como orilla entre lo que se ve y se borra sugiere Norma Barbagelata, pero ¿cuál es la tierra firme y cuál el río? Pareciera que escribimos, como este litoral en que habitamos, orillando, suturando algo entre lo real y lo imaginario.

No podríamos llegar a la escritura sin los nombres propios que del otro lado nos aguardan. En los días en que escribo estas líneas, Mariángeles y Luz me traen sobre la mesa un antiguo texto escrito por mí para presentar *Sentimientos escondidos*

(2014), un libro escrito en el Taller de la Casa del Adolescente de la ciudad de Rafaela (Santa Fe) bajo el cuidado y edición de Sofía Cassera. Sofía, una tallerista formada dentro de la mediación de lectura en la misma institución que esta mañana nos cobija. Vuelvo a leerlo, y pasan de nuevo por mi cuerpo algunas sensaciones, trozos de la experiencia vivida en estos años de quehacer institucional, de hacer—institución, de dar cuerpo, voz, mirada, de recibir a otros en nombre de una institución. Volver a leer, volver a escribir. Encontrarle un sitio en la gestión diaria de Barriletes a la escritura, a su lucha cuerpo a cuerpo con nosotros mismos.

¿Cómo no concebir a la escritura como un sitio al que siempre se está regresando? Un sitio al que sólo se podría regresar. Lejana en los rumores del tiempo nos espera la escritura: la del pizarrón, la del cuaderno escolar, de las tareas. La de los papelitos pasados a otros, la de las cartas a Mamá que apenas garabateaban un nombre por encima del dibujo (otro trazo, otra escritura). Escribimos para volver. Para armar un camino de regreso entre nuestras casas, el Taller y Barriletes. Escribimos para contar con ese camino. Escribimos porque queremos volver. Escribimos para volver a mirar, para espiar de nuevo las escenas que el encuentro junto a otros nos deparan.

Escribimos para volver a escuchar. Escribimos para volvernos a escuchar. Escribimos para que el Taller no acabe pronto, como los niños que ofrecen relatar un cuento sobre la hoja cuando estamos a punto de irnos. Cuerpo, tiempo y espacio regresan y se confunden en la letra, allí donde algo pasa, allí donde algo nos pasa.

A través de aquel escrito que me acercaron volví sobre dos marcas de la escritura de las talleristas que quisiera concibamos como insumos para el trabajo que nos demandaremos durante esta mañana en este *Ateneo*. Se trata de dos enunciados que encontramos como poéticas de la escritura en torno a los temas que hoy quisiéramos tratar aquí: las *cuestiones personales* y el *correr con ventaja*. Hace más de diez años, al comienzo de *La frontera indómita* (1999), un libro que se volvería clave para nosotros, Graciela Montes escribió que las cuestiones que allí se trataban habían sido, aunque importantes, abordadas de manera doméstica y modesta. «Es mi deseo —dijo— que este gesto de ponerlas así, con sencillez, sobre la mesa, anime a los lectores a tomarlas como lo que de veras son: cuestiones personales» (13). Páginas después Montes denunciará la falta de silencios en el mundo actual que habiliten que algo del orden de la escucha suceda, que la comunicación profunda nos afecte. Y sin embargo: «A veces, sólo a veces, se abre una fisura, una grieta y algo de lo que uno dice puede pasar a formar parte genuina de las preocupaciones del otro». Para esa grieta, Montes, en tanto autora de literatura infantil, encontrará un espacio para la ganancia, para la ventaja al señalar que aquellos que por diversas

razones «nos hemos quedado cerca de la infancia y no la hemos clausurado corre-mos con alguna ventaja» (15).

Con esos alimentos, este escrito, que tratará de recorrer algunas puntuaciones del quehacer del Área con niños y niñas y el proyecto institucional que supuso y supone concebirla al interior de Barriletes, se escribe a la faz de ese doble programa de escritura (pero también de lectura) que la forma del ensayo en Montes nos exige. Asumir un compromiso personal con las búsquedas que enunciamos, y a la vez mantenernos en ella cercanos a la infancia —la nuestra y la de tantos niños y niñas— de que ambas, lectura y escritura, provienen.

3. Imaginaciones públicas. Como hemos intentado dar cuenta en otros sitios,¹ la creación de un Área con niños y niñas dentro de Barriletes deviene de una trayectoria histórica particular en que la infancia ha ocupado diversos lugares dentro de la organización institucional. Parte de ese proceso se sintetiza en un quiebre para con una antigua denominación del trabajo dentro de los talleres que se desarrollaban bajo la llamada «Área expresión» a fines de 2014. Durante el año 2015, y en medio de la mudanza de Barriletes a un lugar cercano al centro, el Área pudo con condiciones mínimas sostener un pasaje del trabajo de Talleres al trabajo territorial con diferentes grados de avance en los casos puntuales de barrio Paraná V y Villa Mabel. Al mismo tiempo se pudo organizar los *Encuentros de formación* como modo de difundir posicionamientos en torno a los abordajes comunitarios de la infancia. Esto último fue tomado además como protocolo de ingreso de nuevos talleristas al espacio, generando en este sentido un mecanismo de trabajo sumamente diferente al empleado por la institución años anteriores.

Actualmente el Área se continúa pensando e incomodando desde diferentes lugares. La semana próxima tendrá comienzo un espacio de reflexión teórica alrededor de la Infancia, a través del cual se cumple, finalmente, uno de los objetivos planteados al momento de concebir este espacio para Barriletes: poder ofrecer institucionalmente formación constante a los compañeros talleristas y desde allí construir también espacios de escucha colectiva e individual que permitan formas de cuidado. Este camino último es ya conocido por todos. Sin ánimos de volver entonces sobre lo ya pensando, sino de aportar otros hilos a la conversación, quisiera retomar la posición que Barriletes asumiría a través del Área en tanto que Organiza-

¹ Las escrituras a que hago referencia singularizan además momentos específicos del quehacer entre Infancia/Barriletes: a mediados del pasado año la escritura a propósito del inicio de los Encuentros de formación desde la pregunta por la infancia (2015), y a comienzos de este la presentación redactada para las escrituras de niños y niñas de Paraná V y Villa Mabel compilada para Ediciones Barriletes (2016).

ción Social que se piensa y responsabiliza para con la Infancia. Desde allí trataremos de señalar aspectos aún por investigarse de la práctica, como lo es qué implicancias sobre la idea de territorialidad, tallerista e institución tendría esta posición.

El año pasado se cumplieron diez años de la sanción de la Ley Nacional N°26061 de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes, y el sabor que nos ha quedado a todos quienes trabajamos junto a la infancia cotidianamente resulta amargo: demasiados debates que aún no nos hemos dado, demasiadas decisiones políticas sin ser asumidas por las partes involucradas, y poco compromiso social de generar acuerdos comunes que nos permitan concebir a la infancia como asunto público (Montes 1998).

A modo de ejemplo apenas, cito el balance hecho por Irene Konterllnik y Cristina Fraccia a propósito de la falta de abordajes sistemáticos que permitan una implementación más plena de la legislación y no su ejecución aislada:

Lo que sucede es que termina resumiéndose el sistema en los servicios de protección de derechos, que son oficinas que trabajan los «casos». Ahora, si no se construye la idea de sistema, donde haya disponibilidad de políticas públicas, donde las políticas públicas puedan lograr una cierta articulación entre sí (...), donde se pueda plantear un plan de acción para la infancia, donde se puedan revisar cuáles son las omisiones, cuáles son problemas... Entonces el sistema no puede resumirse en estos dispositivos sino a toda una estructura institucional con nuevas reglas de juego y con organismos que vayan absorbiendo responsabilidades entre sí.

La postura de Barriletes en este contexto ha sido la de asumirse como actor protagonista de la implementación de esta Ley, vislumbrando en ella un acuerdo común bajo el que debemos pensarnos en tanto que entendamos que cualquier transformación en el Sistema de Protección de la Infancia requiere de los más diversos actores sociales involucrados actualmente y a diario con ésta.

Por eso es que entendemos que Barriletes debe leer el paradigma integral que la legislación promueve desde un trabajo articulado con diferentes instituciones que devenga en una concepción más amplia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Un Barriletes que trabaja dentro del barrio, pero que también va a la Escuela, al Hospital, al Comedor, a la Universidad y que promueve políticas comunicacionales comunitarias y formas de construcción de oportunidades laborales dignas. Allí donde el impacto social se vuelve parte de lo inesperado e intangible.

Asumirnos socialmente entonces trabajando de esta forma para hacernos cargo de lo que la legislación supone no es un dato menor. Hay un principio ético detrás

de ello que también impacta sobre el quehacer propio del Taller. Por un lado, en tanto trata de colocar algo del orden de la Ley allí donde el estado de excepción y el sin-ley que esto supone está operando y produciendo infancia en estado de excepción, al decir de Minnicelli. (No me detengo en este punto puesto que compañeras nuestras ya traerán esta concepción para una mayor explicitación en este encuentro). Pero por otro lado, en tanto tiene un impacto sobre la trayectoria de la Organización Social misma y las posibilidades de articulación de la que es capaz. A su vez, encontramos un resto luminoso de esta concepción integral del trabajo junto a la infancia en la formación de los talleristas, quienes a través de su recorrido en Barriletes (así lo demuestran los procesos específicos de algunos compañeros) transitan estos diferentes espacios y desde allí se posicionan en relación con la infancia. En la formación como horizonte es donde nos permitimos imaginar formas de multiplicación de la tarea social desempeñada por Barriletes.

A su vez, la Ley Nacional ubicó a las Organizaciones Sociales, junto a otras legislaciones sancionadas durante los últimos años, en un sitio de co-responsabilidad para con el Estado en la Protección de Derechos. Este punto ha sido interpretado de formas antagónicas, entre las lecturas que entienden que allí el Estado Nacional se corre de un lugar de responsabilidad plena, y las que entienden (entendemos) que este acontecimiento político trata de dar voz finalmente a las Organizaciones Sociales, algo que desde hace mucho tiempo antes de que la Ley llegara venimos sosteniendo: políticas de infancia (Carli) no tutelares, que permitieron que llegáramos a una concepción del niño como sujeto de derecho en la palabra de la Ley.

Leer el Área con niños y niñas como una respuesta que conformamos desde Barriletes al lugar que la Ley nos da, permite enmarcar nuestra labor en un contexto más amplio y como parte de un ejercicio de ciudadanía. Sin embargo, a la vez permite pensar nuestras propias capacidades de agencia como Organización Social frente a las propuestas del Estado en sus diversas manifestaciones. Quien estudia a las OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil) desde esta perspectiva es la T.S. Viviana Verbauwede. En el más que interesante *Organizaciones territoriales que construyen políticas para la infancia* (2015), esta profesional entrerriana propone una lectura de la implementación de un programa particular de Alimentación dentro de tres organizaciones de nuestra ciudad. Dejando de lado el interés puntual que reviste el estudio de casos realizado por la autora, me permito extraer tres elementos que considero nutren nuestras preguntas en torno al Área.

En principio, reconocer en el recorrido pormenorizado que este libro realiza de la trayectoria de estas OSC (31–81), la recurrencia de marcas singulares que ligán enormemente los sujetos involucrados —y sus recorridos personales— con los

abordajes de los que luego las instituciones son capaces. Visualizamos allí también la manera en que estas marcas singulares advienen marcas institucionales. Lejos de ver en esto una falencia, deberíamos reconocer allí cómo en el contexto actual de la democracia podemos aún las OSC concebirnos como hacedoras de institucionalidad singular, diferenciada y cercanas a nuestras propias historias.

En segundo lugar, la hipótesis que Verbauwede plantea respecto a las formas de aplicación por parte de las OSC del Programa internacional que estudia, que al momento de su aplicación se convierte en un Programa de implementación nacional. Allí plantea que será la capacidad de agencia con otros sujetos, y las estrategias producto de esta capacidad, de cada Organización la que plantee límites menores o mayores a la ejecución de la política pública y la transformará a través de este acto.²

En esa hipótesis, que su estudio demuestra de punta a punta, resulta evidente que las Organizaciones Sociales seguimos quedando del lado de la ejecución real y concreta de las políticas públicas. En este sentido, hará falta garantizar nuevas formas de trabajo junto al Estado, articulaciones más eficaces que nos permitan asumir mejor nuestra co-responsabilidad en la Protección Integral de la Infancia en su espectro comunitario. Por eso el Área se planteó desde un comienzo generar un diálogo junto al Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia aún en disidencia con los modos de abordaje y la metodología de trabajo de sus encuentros; y se entregaron y continuaran entregando Informes de trabajo a este espacio del Estado. Es necesario, exigible y celebrable que el Estado, provincial en este caso, se «entrometa» en nuestro trabajo junto a los niños y niñas. Lo que no sería aprobable es que el Estado no tenga nada para decir al respecto.³

Ante estos datos que el libro, parte de la Tesis doctoral de la autora, nos acerca nos encontramos además con una sorpresa en su prefacio. Al momento de presentar el trabajo, en la versión que Editorial La Hendija nos acerca y en ocasión de esta edición local del texto, Verbauwede se ve interpelada por los destinatarios de su

² Este posicionamiento diferente ante el Estado financiador que detecta Verbauwede, constituye una consecuencia no buscada de la implementación del Programa que implica transformaciones hacia el interior de las OSC. Sin embargo: «Sería erróneo generalizar esta experiencia y plantear que las OSC en la Argentina se encuentran en condiciones de sumar adhesiones, presionar y negociar con el Estado, pero sí debemos reconocer que en las Organizaciones estudiadas la relación Estado/OSC, en lo referente a los órdenes instituidos de legitimación, dominación y significación han cambiado, y esto resulta un aprendizaje que va más allá de las puertas de cada una. Se trata de un cambio de principios estructurales que transmite a la ciudadanía» (142).

³ Al momento de escribir este texto nos encontramos ante una nueva gestión del organismo provincial que ha manifestado a través de sus posicionamientos, pero también de acciones concretas y visibles su posición en pos de la implementación de las legislaciones nacionales y provinciales. Respaldando lo señalado durante los primeros días de gestión en gestos concretos de restructuración de los Servicios de Protección de Derechos que configuran el estamento más visible (y frágil) de la Ley a nivel provincial.

escritura: «Y al preguntarme —pos facto— qué quería transmitir del trabajo realizado y a quién estaría destinada esta publicación, indago introspectivamente: ¿para quiénes escribimos los académicos?» (20). Reconoce que esta práctica de escritura es destinada en la mayoría de los casos a otros académicos en espera de aprobación. Señalará rápidamente que esto es algo que muchas veces le genera ruido, en tanto pertenece a un doble ejercicio de la docencia y la investigación. Y al momento de designar un destinatario para este libro, encuentra otra aprobación, distinta a la del circuito académico que la ubica en otro sitio:

preciso explicitar que en ésta publicación y en éste permiso que me brinda la Editorial La Hendija, no les voy a presentar un texto con fines académicos, considero que en nuestras producciones hemos perdido mucho de lo propio en la necesidad de estar siempre argumentando, justificando (...) y podríamos afirmar ipero esto es fundamental para pensar una investigación/intervención fundada!, sí, acuerdo con ello, pero resulta que después de tantas fundamentaciones que hacemos y que les exigimos a nuestros estudiantes, las intervenciones las realizamos desde el sentido más común y clasista; la academia pareciera no haber pasado por nuestro cuerpo. (21)

Ante el posicionamiento de esta Trabajadora Social, Docente e Investigadora, ¿cuál es entonces el destinatario de ese libro? Como con el texto de la Ley, pareciera que las Organizaciones Sociales seremos las destinatarias de esa escritura. O al menos eso es lo que se cumple esta mañana aquí mientras leo este texto.

Que estas escrituras en letra paterna, la de la Ley, la de la Tesis, comiencen a virar sus destinatarios y nos comiencen a hablar a nosotros, los que nos tomamos el colectivo para llegar al barrio, los que no somos profesionales, los que no trabajamos dentro del Estado pero si quisiéramos un Estado más amplio, es un buen síntoma de que algo hemos hecho en estos años en pos de generar nuevas condiciones de diálogo, de escucha que esperamos confluyan en nuevos abordajes e intervenciones. (Dejo en suspenso para otra ocasión el deseo de preguntar(me) cuándo nuestras escrituras harán lo propio, cruzando esa franja y eligiendo hablarles a esos otros).

Creo que lo que la Ley Nacional N°26 061 nos ha habilitado a hacer, al darnos un sitio diferencial en el Sistema de Protección, es ocupar un puesto estratégico en la coyuntura histórica para tomar la voz y articular junto al Estado, en sus diferentes estamentos, desde el trabajo sostenido en el tiempo dentro de los territorios. En ese sentido, entiendo la co-responsabilidad que nos brinda la Ley como un llamado a asumir el lugar que nos hemos construido históricamente en Argentina las Orga-

nizaciones Sociales —en tanto ejecutoras de políticas sociales—, y como un llamado a desarrollar nuestra imaginación pública.

Al hablar de imaginación pública me permito tomar la categoría que Martha Nussbaum le da los relatos dentro de la trama política de una sociedad. Como se espera de su formación, Nussbaum parte de un interrogante de orden filosófico en tanto se preocupa por el sitio que puede llegar a tener una ética, una empatía entre los sujetos dentro de los procesos de estructuración económica, política y legislativa de una sociedad determinada. Asentada en el estudio de casos particulares tomados de su propia experiencia en el trabajo junto a organismos internacionales y en la docencia universitaria, propone concebir la imaginación literaria como una integrante (necesaria) de la imaginación pública. Es decir, de aquello que somos capaces de concebir como política pública.

Su movimiento puede llevarnos a pensar el lugar de la fantasía en la construcción de una Organización Social como Barriletes, ya que como ha sintetizado expresamente Analía Gerbaudo hay detrás de nuestras múltiples intervenciones diferentes fantasías que nos mueven a realizar actividades que se encuentran (vuelven las orillas del comienzo) entre el cuento y la práctica.⁴ ¿Es esa la ventaja a la que se refería Montes? ¿La ventaja de habernos quedado cerca de la fantasía, de la capacidad de imaginar otras formas de vida en comunidad?

4. *Pasajes institucionales.* Aunque seguramente me he excedido en el tiempo dado a estas reflexiones, antes de llamarme a silencio y escuchar las diferentes intervenciones de mis compañeros y compañeras, quisiera apuntar marcas que hemos construido en este último tiempo alrededor de nuestro trabajo, y de las cuales este Ateneo no deja de ser una pieza visible.

Hemos realizado un pasaje a la territorialidad que se refuerza cotidianamente y que este año nos encuentra yendo a ambos barrios una vez por semana, con un importante cuidado de aquello que se va a ofrecer allí a los niños y niñas, de las escenas que se provocan. Estos talleres se pueden ubicar ambos en una línea de transmisión cultural (Petit) que sintoniza con las búsquedas de forma de crianza colectiva que ha anunciado María Emilia López astutamente al señalar la posibilidad que tenemos una gran cantidad de instituciones de hacernos presentes, en nombre de lo público, de lo social en y con la infancia. En ese entre de la transmi-

⁴ Hablo de las *fantasías de intervención* ubicadas entre el cuento y la práctica desde el seguimiento atento que desde Barriletes hacemos de las investigaciones de Analía Gerbaudo y la búsqueda de precisiones categoriales en torno a la conjunción teórica desde la cual sus *fantasías de nano-intervención* son concebidas (Gerbaudo 2016).

sión de sentidos que conlleva todo acercamiento a la infancia (ya que todos esos acercamientos son, en última instancia, tocados por algo del orden de la crianza), Barriletes está pudiendo hacer presentes dentro de los territorios otros significantes, otros relatos y otras miradas. A la vez que cada barrio, como cada niña, afectan nuestra mirada y la transforman.

De allí que, como nos han enseñado nuestros compañeros comunicadores de la institución, el barrio se convierta en barrio galaxia (Balán y otros), donde los sentidos van más allá de lo esperado y prejuizado. A su vez, el acercamiento constante a las instituciones de Paraná V y la creación de la Sala Comunitaria demuestran la posibilidad de generar agendas de trabajo en común con instituciones cercanas a esos territorios. De esta manera hacemos cuerpo de Barriletes también la interinstitucionalidad que es consecuencia del paradigma integral.

Ante estos abordajes que estamos construyendo necesitaremos reforzar la formación como modo del cuidado, pero también como forma de la asunción de la responsabilidad que supone nuestro trabajo. Buscaremos así acercarnos a una concepción del tallerista como *autor* (Gerbaudo 2011) de sus prácticas: aquel que por su formación se siente habilitado a tomar diversas decisiones, de distinto orden, respecto a la construcción del Taller que le permiten *firmar* esa práctica.

Los acercamientos a la infancia supondrán siempre una pregunta por la propia infancia, ese único país al decir de Roland Barthes, del que no podremos salir nunca y que nos vuelve siempre un poco extranjeros a cualquier territorio. Los niños del nombre de esta Área somos, ante todo, nosotros: tratando de mirar de frente las implicancias de esa hipótesis es que cerramos el primer *Encuentro de Formación* el año pasado. Oíamos allí el eco de un aprendizaje sobre la infancia realizado en otros espacios,⁵ que habilitaba a pensar —junto a Agamben— a la infancia del hombre y a una infancia de la humanidad para poder desde allí empezar a hacernos otras preguntas sobre la infancia, escapando de una mera división etaria.

Sin embargo, al momento de preguntarnos por cómo afecta, cómo afectará a Barriletes tener dentro suyo un Área que porta el nombre de los niños y niñas, que se pregunta por la infancia, que vuelve una y otra vez a ella, nos vemos en la necesidad de pensar en otra infancia. Ya no la nuestra, ni la de los niños y niñas con quienes nos vinculamos ni la de la humanidad, sino la *infancia de Barriletes*. Si es cierto que escribimos para volver, el Área con niños y niñas se inscribe, se escribe

⁵ Me refiero al Seminario Niños raros dictado por Germán Prósperi a comienzos de 2015 en la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL. Parte de las hipótesis formuladas en ese Seminario fueron recogidas en Prósperi. A Germán le debo, para siempre, cualquier pregunta sobre la infancia que sea capaz de formular.

dentro de Barriletes volviendo a esa infancia, sitio en que, enunciarnos como niños y niñas aquí dentro, nos deja una y otra vez.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio** (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011. Traducción de Silvio Mattoni.
- Balán y otros** (2002). *Barrio galaxia. Manual de Comunicación Comunitaria*. Buenos Aires: Centro editorial Nueva Tierra.
- Barbagelata, Norma** (2008). «Efectos de la lectura y la escritura». *Del prudente saber* 6, 3–11.
- Barthes, Roland** (1977). «La luz del sudoeste». *Incidentes*. Madrid: Anagrama, 1987, 27–36. Traducción de Jordi Llovet.
- Carli, Sandra** (2006). «Notas para pensar la infancia en la argentina (1983–2001). Figuras de la historia reciente», en Sandra Carli, compiladora. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 19–56.
- Gerbaudo, Analía** (2011). «El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria», en Analía Gerbaudo, compiladora. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- . (2016). «Derivas conceptuales (un borrador)». *Cuarto Coloquio de Avances de Investigación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. En prensa.
- Jones, Kevin** (2015). «Sobre las infancia(s) barrileteras». *Barriletes* 165. Consultado el 11 de julio de 2016 en <http://bibliotecabarriletera.blogspot.com.ar/2015/06/sobre-las-infanciasbarrileteras.html>
- . (2016). «Aguardar la infancia», en AA. VV. *Y las estrellas caminaban como nosotros...* Paraná: Barriletes, 57–63.
- Konterllnik, Irene y Cristina Fraccia** (2016, 11 de mayo). «Los caminos que faltan recorrer». Entrevista con Sonia Santoro. *Página/12*. Consultado el 11 de julio de 2016 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-299064-2016-05-11.html>
- López, María Emilia** (2013). «Una (micro) política pública de lectura para la primera infancia», en AA. VV. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento, 87–102.



- Nussbaum, Martha** (1995). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Madrid: Andrés Bello, 1997. Traducción de Carlos Gardini.
- Minnicelli, Mercedes** (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montes, Graciela** (1998). «La infancia y los responsables», en Ana María Machado y Graciela Montes. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005, 47–54.
- . (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle** (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Vera Waksman.
- Prósperi, Germán** (2015). «Niños raros: escenas de infancia en el hispanismo transatlántico». *Tercer coloquio de avances de investigación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Mimeo.
- Verbauwede, Viviana** (2015). *Organizaciones territoriales que construyen políticas para la infancia*. Paraná: La Hendija.

Promoción de la lectura literaria desde y en la universidad

MARTINA LÓPEZ CASANOVA

Universidad Nacional de General Sarmiento

mlopez@ungs.edu.ar

Como objeto de un vasto campo de intervenciones, la lectura ocupa desde fines del siglo pasado un destacado lugar tanto en la agenda de distintos ámbitos oficiales —en la confluencia o en la separación de los que generan políticas educativas y los que generan políticas culturales—, como en algunas organizaciones no gubernamentales y, particularmente, en el mercado editorial. En nuestro país, la lectura literaria parecería haber pasado a ser fuertemente *promocionada* por parte de distintos organismos sobre todo como correlato de que con la Reforma Educativa de los años 90 la enseñanza de la literatura perdiera su lugar relevante en el plan curricular escolar; podríamos decir que, en el nuevo marco, la promoción de la lectura se presenta en un movimiento de *réplica* en su doble sentido: como intervención polémica de resistencia a la Reforma y, a la vez, como repetición de algunas de sus maneras de pensar al lector. En efecto, a través de planes de lectura de distinto corte se exhibe una postura contrapuesta al afán homogeneizador que le cupo al Estado de *formación del ciudadano* a través de la lectura de las *grandes obras* y los *grandes autores*; en cambio, la nueva perspectiva se asienta en la concepción optimista de un lector activo, capaz de apropiarse de prácticas lectoras oficiales y hegemónicas, y de otorgar sentidos acordes a las propias necesidades.¹ Actualmente, la Nueva Escuela Secundaria parece retomar estas representaciones finiseculares y solaparlas con una actualización revisionista de la definición de un Estado presente en la formación.

En este contexto, la universidad investiga, discute y genera proyectos propios. En la Universidad Nacional de General Sarmiento, el Programa Universitario de Enseñanza de la Literatura (PROLITE) ha realizado bajo mi dirección desde 2010

¹ Bajo mi dirección y con la participación de Guillermina Feudal, Mónica García, Silvia Labado, Facundo Nieto y Andrea Steiervalt nos hemos dedicado a estos temas en los siguientes proyectos de investigación desarrollados en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento: *Literatura y educación: De los problemas de la didáctica de la literatura a los problemas de la comprensión lectora* (2009–2010. Código: 30/3108) y «Concepciones de lectura literaria y lector en el campo de la enseñanza y en el de la promoción de la lectura» (2011–2013. Código: 30/3141).

diversas intervenciones que buscan articular de distintos modos investigación, docencia y servicios a la comunidad. El PROLITE parte de la idea de que las estrategias para trabajar la lectura literaria en distintos ámbitos, dentro y fuera de la educación formal, deben definirse teniendo en cuenta las distintas lógicas que rigen las prácticas sociales específicas en las que la literatura está comprometida como objeto de lectura y de escritura. Lejos de ser este un mero enunciado que luego se niegue en modos uniformes de realizar las intervenciones, es un presupuesto desde el que hemos diseñado acciones diferenciadas para trabajar con textos literarios en diversos espacios: escuelas, profesorados terciarios, Centro Cultural y materias de diferentes carreras de la UNGS, etcétera.

Desde esta perspectiva, prever distintos destinatarios es, fundamentalmente, prever —más que sus intereses individuales— sus motivaciones (Díaz y Gómez) grupales, definidas en relación con el ámbito mismo en el que interactúen con el texto literario propuesto por nuestra intervención. Orientamos las estrategias del trabajo, entonces, teniendo en cuenta los distintos roles de lector correspondientes a las distintas situaciones en las que llevamos a cabo la promoción (Robledo) y, además, considerando —en términos de Jauss— los horizontes de expectativas sociales y literarias dominantes en cada grupo. Paralelamente, la institución universitaria también tiene intereses propios, objetivos y competencias que no sólo definen sus políticas de gestión cultural y formativa (en particular, aquí las que apuntan al trabajo con la lectura) sino que, sobre todo, la definen a sí misma como sujeto de intervención activo (López Casanova 2013). En este sentido, consideramos que el ámbito universitario debería participar plenamente en el diseño de intervenciones didácticas y culturales relativas a la enseñanza y la promoción de la lectura literaria; en función de ello se vuelve evidente la necesidad de repensar las articulaciones entre investigación, enseñanza y acciones con la comunidad. Para sostenerse, la intervención universitaria en este campo necesita una postura política en favor del acceso abierto a la cultura escrita (Rinesi 2013a), que realmente provea los recursos para el diseño y el desarrollo de los correspondientes programas y de las variadas estrategias de gestión cultural y gestión educativa. Del mismo modo, se vuelve necesario que la institución repiense el área de *extensión* junto con el concepto de *comunidad*: en efecto, la comunidad no es hoy un conjunto externo a la universidad, sino el conjunto que la habita (Rinesi 2013b); la *extensión* dejaría de implicar, entonces, acciones pensadas *hacia el exterior* de la universidad y se volvería más un trabajo conjunto con el colectivo social que la define, dentro y fuera del campus.

En este sentido, en el momento de su creación el PROLITE ha postulado sus objetivos centrales: 1) favorecer el desarrollo de proyectos vinculados con el estudio

de distintos aspectos de la literatura (su circulación, su lectura y su enseñanza; su lugar en los estudios sociales, políticos y culturales; sus vínculos con otros lenguajes artísticos y con los medios masivos de comunicación, etc.); 2) ofrecer herramientas para su enseñanza; 3) promover la lectura literaria, atentos a los intereses del rol social del grupo lector y de la propia universidad. En relación con los últimos objetivos, dentro del Programa tiene lugar el PLANLECTURAS (así, todo junto) desde el cual podríamos repensar la conexión entre, por un lado, investigación y reflexión académica sobre las potencialidades de la lectura literaria para el desarrollo tanto de competencias culturales como de habilidades cognitivas y lingüísticas, y, por el otro, acciones con la comunidad dentro y fuera de la universidad. Con la idea de que —para lograr en alguna medida estos objetivos— los modos en los que se realizan la promoción de la lectura literaria y la enseñanza de la literatura deben definirse de acuerdo con, entre otras variables, las distintas lógicas que rigen las prácticas sociales específicas en las que la literatura esté comprometida como objeto de lectura, hemos planificado y realizado intervenciones diferenciadas para trabajar en distintos ámbitos. Así, a través de la lectura literaria mediada y orientada esperamos contribuir a la construcción de diferentes roles de lector y sus posibles vínculos, y a promover la apropiación de saberes culturales, estéticos y lingüísticos significativos para los distintos fines y motivaciones que los diferentes grupos tengan. A continuación, describiremos en términos generales algunas acciones llevadas a cabo como parte del PLANLECTURAS desde 2010 en/para la escuela, la oferta formativa de la propia universidad, el Centro Cultural, etc.; luego, nos centraremos en una de las intervenciones con el objetivo de mostrar un tipo de articulación posible entre investigación, docencia y promoción de la lectura.

1. Algunas actividades en distintos ámbitos de acción

1.1. UNGS: *Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) – *Materias de distintas carreras – *Lenguas Extranjeras

Destinatarios: Estudiantes de la UNGS

En 2010 se desarrollaron clases de literatura en diez materias de distintos tramos de algunas carreras que no toman la literatura como contenido curricular específico; se trabajó de manera conjunta con algunos profesores de Lenguas Extranjeras y también se puso especial énfasis en el tratamiento del texto literario en varias comisiones de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario —

más allá de que la literatura fue incorporada en el material didáctico de este taller entre 2008 y 2013 (López Casanova 2015)—. Las clases dictadas en materias de distintas carreras se planificaron en función de los objetivos de lectura de cada asignatura; en efecto, profesores del equipo del PLAN diseñaron y coordinaron las correspondientes clases después de haber acordado los objetivos y los textos con los profesores a cargo de las diferentes materias. En el CAU y en los niveles de las Lenguas Extranjeras llevaron a cabo la experiencia de lectura literaria los profesores responsables de los cursos. Los docentes a cargo de las clases en materias de distintas carreras: Guillermina Feudal, María Elena Fonsalido, Mónica García, Silvia Labado, Martín Sozzi y yo misma; participaron también adscriptos al Proyecto de investigación «Literatura y educación: De los problemas de la didáctica de la literatura a los problemas de la comprensión lectora». Como correlato de las actividades en las aulas, la profesora Mónica García dirigió el Proyecto Semilla de investigación aplicada «Competencias lectoras literarias en el aprendizaje de las ciencias» (2010–2011), asociado a esta instancia del PLANLECTURAS; integraron el equipo de investigación los profesores Guillermina Feudal (por el área de Ciencias del Lenguaje, Didáctica de la literatura), Víctor González (por el área de Matemática) y Silvia Margarita Pérez (por el área de Física).

1.2. Centro Cultural de la UNGS

Destinatarios: Talleristas de Centro Cultural

Después de acordar el trabajo conjunto con los coordinadores de los talleres de Dibujo (Marina Devesa) y de Artes Escénicas (Gastón Guerra) del Centro Cultural, se realizaron en 2011 cuatro mesas de lectura. Los textos fueron seleccionados para reflexionar sobre los modos en que se construye la interrelación de los sujetos y los espacios representados en la literatura y en cada una de las artes objeto de sendos talleres. La reflexión se orientó a la producción de distintas muestras propias de los lenguajes a los que apuntaba cada taller. Coordinaron estas actividades los profesores Juan Rearte en el taller de Dibujo y Sandra Ferreyra en el Taller de Artes Escénicas. Se contó con la participación de una becaria estudiante de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos, Carolina Pochat, acompañando la tarea en el Taller de Dibujo, y una estudiante asistente voluntaria, Victoria Pirrota —de la misma licenciatura— en el Taller de Artes Escénicas. Se realizó una muestra final de ambos talleres.

En Literatura I y en Literatura II de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos, los estudiantes tomaron contacto de diferentes modos (a través de entrevistas a los talleristas, de charlas abiertas de los participantes, visita a las muestras de los talleres, etc.) con las actividades realizadas, entendidas como modos de gestión cultural en lo que respecta a la promoción de la lectura de textos literarios.

1.3. Escuela Secundaria

Destinatarios: Alumnos de las escuelas

En 2010 se conformó un grupo autoral de profesores de escuelas, del ISFD N° 42, de Literatura I y II de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos y de los talleres de lectura y escritura de la UNGS (del CAU y del PCU), dirigido por el profesor Facundo Nieto, con el objetivo de confeccionar —a partir de los aportes del equipo de investigación en Didáctica de la literatura y de Cultura y ficción escrita, del IDH— un libro de literatura para la escuela media. El manual *Antinomias. Historias de una literatura*, libro de literatura argentina para 5º/6º año de la escuela se publicó finalmente en 2015, bajo la dirección de Nieto y la coordinación de las profesoras María Elena Fonsalido y Mónica García. El proceso de elaboración implicó distintas instancias de formación y colaboración de los autores.

1.4. Acciones por fuera de la UNGS

Entre 2011y 2012 se llevó a cabo el Proyecto de Servicio No Rentado de «Promoción de la lectura y formación de mediadores: política y gestión cultural» bajo mi dirección en la primera etapa y bajo la dirección de la profesora Mónica García en la segunda (López Casanova, 2011a). Participaron, además, la Biblioteca de la UNGS y el Museo Imaginario del Centro Cultural. Luego de un curso de capacitación, estudiantes y docentes desarrollaron conjuntamente talleres de promoción de la lectura en distintas escuelas de la zona de influencia de nuestra universidad. En 2014 realizamos intervenciones de promoción de la lectura a través del magazine «Pura vida» de la radio de la UNGS.

1.5. En Red

Desde 2011 el PROLITE comparte distintas actividades con la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL). Referiremos aquí sólo algunas. En 2014, la cooperación se llevó a cabo a través de un proyecto de Redes VII, «Abordajes para el estudio y la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad», bajo mi dirección. La UNGS fue la universidad convocante y participaron la Universidad Nacional «Arturo Jauretche» (Argentina), la Universidad de Cádiz (España) y la Universidad de las Américas (Ecuador). Entre las actividades destacamos dos: la colaboración y co-coordinación de un curso estival sobre el tema de referencia, realizado en la Universidad de Cádiz, y la pasantía de Verónica Peñafiel, investigadora docente de la Universidad de Las Américas (Quito, Ecuador) en la UNGS y en la UNAJ. En 2015 participaron investigadores de la RIUL en la Jornada «Conceptos, términos, categorías: problemas interdisciplinarios en el estudio de las ideas» (28/8), realizada en la UNGS por el PROLITE y la Subárea de Investigación en Literatura. Por un lado, José María Pérez Collados (Universidad de Girona) se reunió previamente con un equipo de investigación, con el fin de debatir lecturas comparadas de Emmanuel Lévinas en relación con la categoría de «rostro»: luego, en torno de esta categoría, Gisela Suazo coordinaría uno de los talleres de lectura realizados en la mencionada jornada. Por otro lado, Juan García Única (Universidad de Almería) expuso en la jornada un análisis de los parámetros y las categorías clave de la educación literaria. Entre otros expositores que expusieron los criterios de selección de términos y confección de diccionarios especializados, en cuya elaboración intervinieron como directores (José Luis de Diego, Noemí Goldman), como autor (Sergio Morresi), como asesora lexicográfica (Victoria Boschirolli), presenté en la jornada el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* de la RIUL, en el que investigadores de la UNGS participamos como autores junto con investigadores de distintas universidades latinoamericanas y europeas. Los trabajos en red (es decir, con otros) nos permiten repensar, entre otras cosas, distintas variables en la orientación de nuestras intervenciones en relación con la lectura.

2. Una experiencia/un caso. *El secreto y las voces* de Carlos Gamerro en el profesorado de historia

Nos detendremos brevemente ahora en una de las intervenciones arriba descriptas: la lectura literaria incorporada entre 2011 y 2012 en materias de distintas carreras de la UNGS que no enfocan la literatura como objeto específico propio. Como dijimos, la planificación de las clases —desde la selección del o los textos has-

ta el cronograma y las actividades— se realizaba conjuntamente entre el profesor a cargo de la materia y el profesor de Letras (integrante del PROLITE) que daría la clase. Con el objeto de presentar algunas hipótesis y proponer indicadores para orientar la práctica y llevar adelante investigaciones sobre la relación entre las estrategias metodológicas y los resultados obtenidos en intervenciones similares, señalaremos algunas particularidades de la experiencia realizada a partir de la lectura de *El secreto y las voces* (2002) de Carlos Gamerro en el Profesorado de Historia, «Seminario de Investigación en Historia» abocado a Historia Reciente, a cargo de la profesora Florencia Levin.

2.1. El punto de partida: horizonte de expectativas literarias y socio-políticas del grupo destinatario

2.1.1. La novela de Gamerro. Lecturas

A través de testimonios, el narrador personaje investiga en 1997 la desaparición de un hombre, ocurrida veinte años antes en un pequeño pueblo, y descubre un crimen en el que él mismo (el investigador) está, en algún sentido, involucrado íntimamente. Su *culpa* no remite estrictamente a la perpetración del crimen, no es una culpa judicial, sino más bien ética y a la vez íntima e inconsciente: él también ha visto, sabe, y ha olvidado. En la figura de este investigador que, así delineado, descubre algo sobre sí mismo, la resonancia de *Edipo* es claramente estructural, pero también la trama se combina con las de otros clásicos que completan el carácter político del conflicto: *Hamlet* y *Fuenteovejuna*. Respecto de la obra de Lope, Gamerro opera una inversión: el pueblo tiene un pacto de silencio no heroico sobre el crimen, porque es cómplice. Respecto de *Hamlet*, Gamerro retoma el *mal olor* del crimen político y familiar. Las huellas de estos clásicos son referencias explícitas. Integrados, estos intertextos permiten no sólo construir la historia de *El secreto...*, sino también la *investigación* misma que realiza el protagonista narrador, como soporte de un relato policial que tiene a Borges como catalizador canónico. A través de estos elementos la novela exhibe una perspectiva y una voz distanciadas de los discursos hegemónicos de fines de siglo XX y comienzos del XXI en el campo literario y en el campo intelectual de la Historia y los Estudios de la Memoria: 1) discursos que impugnan el canon en el plano de la enseñanza; 2) discursos que desde las Ciencias Sociales otorgan estatuto de verdad a los testimonios (justamente, en la novela de Gamerro los habitantes del pueblo de Malihuel mienten, olvidan, se

contradicen); 3) discursos que construyen o sostienen distintos estereotipos sobre el pasado reciente, por ejemplo, sobre la figura del desaparecido (en *El secreto...*, Ezcurra no responde a ningún perfil heroico, más bien es algo así como un pícaro irreverente de familia acomodada, aunque esto no va en desmedro de la atrocidad del crimen porque la complicidad social y el modo en que queda involucrado el narrador–protagonista, investigador y, tal como se sabrá luego, hijo del desaparecido determinan la dimensión trágica del suceso investigado, en el nivel de la historia; en el nivel del discurso, el conflicto se construye en la reelaboración polémica del tópico *civilización y barbarie*, con alusiones a *El matadero*, por ejemplo).

Se pidió a los estudiantes que escribieran un resumen del argumento y destacaran algunos aspectos de la novela que les hubieran llamado la atención. Transcribimos seguidamente algunas observaciones registradas en sus textos; los fragmentos seleccionados corresponden a interpretaciones que se repiten, con variantes, en no pocos resúmenes:

- «Gamerro muestra lo sucedido en nuestro país durante la dictadura»
- «Gamerro establece en ese pequeño pueblo una representación fiel de la sociedad argentina...»
- «La descripción del pueblo ayudan [sic] a saber que es un pueblo chico, apartado (...) que pasó por una inundación donde se perdió mucha de su historia documentada»
- «Los documentos le sirven [al lector] para enmarcar la historia»
- «los testimonios se van contraponiendo creando diferentes verdades sobre el pasado»
- «Fefe [el narrador protagonista] no busca conocer el pasado de su padre desde la militancia, no se pregunta si fue un héroe que murió por sus ideales...»

Estos fragmentos permiten observar al menos tres estereotipos (Amossy y Herschberg Pierrot) en el modo de leer: uno relativo a la supuesta función de la literatura como reflejo de la historia, que aplicaría desde 2002 (año de publicación de la novela) a la última dictadura; otro relativo al papel y el valor de las fuentes de la Historia y la Memoria («documentos», «testimonios»); y otro que concierne a uno de los estereotipos heroicos de la figura del desaparecido. En ninguno de los tres casos hay lectura del presente literario y político desde el cual Gamerro escribe, es decir, no hay lectura que ponga en foco la *distancia* entre la escritura y lo que se entiende como *los hechos* referidos, de modo que no se lee el trabajo que la novela presenta sobre los distintos discursos.

Ya Robert Darnton en su tan citado libro *La gran matanza de gatos* (1987) había precisado, contra la «contemporaneidad intemporal» de las lecturas de Bet-

telheim de cuentos populares, que «los cuentos [la literatura, podríamos decir, y más ampliamente la ficción] son de hecho documentos históricos [porque] sugieren que las *mentalités* han cambiado» (19). Desde este principio y teniendo en cuenta el horizonte de expectativas que se registran en los trabajos de los estudiantes, orientamos el trabajo de lectura en las clases.

2.1.2. Hipótesis

Una de las hipótesis que surgen de nuestras intervenciones es que, sin mediación, el horizonte de expectativas marcado por estereotipos literarios y sociales no sólo no se modifica necesariamente por el sólo hecho de leer, sino que puede incluso confirmarse aunque el texto lo ponga en cuestión. Por eso, a partir de allí, el objetivo que orientó nuestra intervención fue el de proveer modos de leer capaces de modificar estereotipos y, en este sentido, horizontes de expectativas en lectores estudiantes universitarios.

3. A partir de allí...

La serie de acciones descripta aquí a grandes rasgos y algunas de las líneas que se abren a partir de ellas como posibles problemas de investigación nos han permitido pensar nuevos espacios y perfilar mejor las estrategias de promoción de acuerdo con el grupo destinatario, diferente cada vez, y con los objetivos de las políticas culturales de nuestra universidad. Así, en 2016, año conmemorativo del 40º aniversario del último golpe militar, el PROLITE participa en un programa conjunto de intervenciones propuestas por distintas áreas del IDH.

Los objetivos contruidos colectivamente, bajo la coordinación de Florencia Levin, investigadora–docente a cargo del área de Historia en el IDH, son los siguientes. El objetivo general: fomentar la construcción de un vínculo con el pasado traumático que haga de la institución de la efeméride y del imperativo de memoria una excusa para la reflexión crítica y sobre todo la transformación subjetiva e intersubjetiva de nuestra relación con el pasado reciente, el presente y el futuro. Los específicos: 1) fomentar el intercambio y la construcción interdisciplinaria en relación con el pasado reciente, particularmente entre las artes audiovisuales, la crítica a las artes audiovisuales, los estudios eruditos sobre las artes audiovisuales, la historia, la literatura y la filosofía, 2) propiciar entre los estudiantes el gusto por la cultura,

contribuyendo a la creación de espacios de reflexión e intercambio que colaboren en su formación como lectores de literatura y como público de cine, teatro, museos. Los objetivos institucionales: 1) fomentar un espacio interdisciplinario de construcción y reflexión interdisciplinaria entre distintas áreas del IDH, 2) fomentar el intercambio y los espacios compartidos con estudiantes y graduados; 3) fortalecer la presencia de la Universidad en la comunidad local. En este marco el PROLITE desarrolla un Ciclo de Talleres de Reflexión Interdisciplinar «La presencia de la ausencia» a través de un *corpus histórico* (López Casanova 2011b). Se han realizado ya dos talleres de lectura y discusión en el primer semestre (el primero coordinado por mí con el aporte de Gisela Suazo del área de Filosofía, en torno a «¿Alguien ha llamado?», cuento de Tizón de 1984; el segundo coordinado por María Elena Fonsalido con el aporte de Daniel Lvovich, del área de Historia, alrededor de *Lo imborrable* de Juan José Saer, de 1993). Se prevé la realización de otros dos talleres para el segundo semestre: uno toma como eje *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, 2005, y estará coordinado por Guillermina Feudal y Carolina Zunino; el otro toma *Informe sobre ectoplasma animal* de Larraquy, 2014, y estará coordinado por Marcelo Muschietti. En conjunto, los cuatro talleres proponen un recorrido sobre cómo fue abordado en distintos momentos, desde la década de 1980 hasta la actualidad, el tema del Terrorismo de Estado y la ausencia de los cuerpos. Como las demás actividades conmemorativas que se están llevando a cabo, este Ciclo de Talleres convoca un público interno y externo respecto de la universidad; frente a él, el mediador-coordinador de cada taller enfoca la lectura sobre las huellas del contexto de producción, para observar básicamente cómo, cada vez, la literatura dialoga con otros discursos (los de las Ciencias Sociales, por ejemplo) sobre las cuestiones políticas, sociales y simbólicas que atañen a la memoria del pasado reciente.

Bibliografía

- Amossy, Ruth y Anne Herschberg Pierrot** (1997). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA, 2001.
- Darnton, Robert** (1987). «Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca». *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Díaz, José Miguel y Elena Gómez** (2003). «Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios». *R.E.M.E.* 13 [en línea]. Consultado el 26 de mayo de 2016 en

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119271/1/EB18_N154_P42-50.pdf

López Casanova, Martina (2011a). «Promoción de la lectura y formación de mediadores: Política y Gestión Cultural (Proyecto del Plan lecturas del Instituto del Desarrollo Humano)» [en línea]. Consultado el 26 de mayo de 2016 en http://www.ungs.edu.ar/ms_centro_servicios/?page_id=118

---. (2011b). «Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura». *Glotodidacta* 1, 155–178.

---. (2013). «Institución y lectura: conceptos articulados», en Ariel Abadi y otros. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/Secretaría de Cultura de la Nación, 187–193.

---. (2015). «Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico», en Mar Campos Fernández-Fígares y otros, editores. *Releyendo: estudios de lectura y cultura*. León: Red Internacional de Universidades Lectoras [RIUL]/Universidad de León, 123–138.

Rinesi, Eduardo (2013a). «La lectura como derecho» (Prólogo), en Ariel Abadi y otros. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/Secretaría de Cultura de la Nación, 13–16.

---. (2013b). Entrevista (por Javier Lorca) [en línea]. Consultado el 15 de mayo de 2016 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-227025-2013-08-18.html>

Robledo, Beatriz Helena (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Norma.



Las hogueras de Eufemia: investigación, docencia y extensión en torno a la narración oral de textos literarios¹

MARTA NEGRIN

Universidad Nacional del Sur

mnegrin@criba.edu.ar

En una de las páginas más hermosas de *Las ciudades invisibles*, de Ítalo Calvino, se narra la siguiente historia:

A ochenta millas de proa al viento maestral, el hombre llega a la ciudad de Eufemia, donde los mercaderes de siete naciones se reúnen en cada solsticio y en cada equinoccio. La barca que fondea con una carga de jengibre y algodón en rama volverá a zarpar con la estiba llena de pistacho y semilla de amapola, y la caravana que acaba de descargar costales de nuez moscada y de pasas de uva ya lía sus enjalmas para la vuelta con rollos de muselina dorada. Pero lo que impulsa a remontar ríos y atravesar desiertos para venir hasta aquí no es sólo el trueque de mercancías que encuentras siempre iguales en todos los bazares dentro y fuera del imperio del Gran Kan, desparramadas a tus pies en las mismas esteras amarillas, a la sombra de los mismos toldos espantamoscas, ofrecidas con las mismas engañosas rebajas de precio.

No sólo a vender y a comprar se viene a Eufemia sino también porque de noche, junto a las hogueras que rodean el mercado, sentados sobre sacos o barriles o tendidos en montones de alfombras, a cada palabra que uno dice —como «lobo», «hermana», «tesoro escondido», «batalla», «sarna», «amantes»— los otros cuentan cada uno su historia de lobos, de hermanas, de tesoros, de sarna, de amantes, de batallas. Y tú sabes que en el largo viaje que te espera, cuando para permanecer despierto en el balanceo del camello o del junco se empiezan a evocar todos los recuerdos propios uno por uno, tu lobo se habrá convertido en otro lobo, tu hermana en una hermana diferente, tu batalla en otra batalla, al regresar de Eufemia, la ciudad donde se cambia la memoria en cada solsticio y en cada equinoccio.

¹ Una primera versión de este artículo fue presentada en el marco del Simposio «Escritura, narrativas e investigación en la formación actual del Profesorado en Letras», coordinado por la Dra. Carola Hermida y desarrollado en las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado «Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas», Mar del Plata, del 29 al 31 de octubre de 2015. Participaron, también, como expositoras, la Dra. Analía Gerbaudo y la Profesora Claudia Segretin.



Mientras pasean por el jardín colgante de un reino imaginario, bajo árboles de magnolia y envueltos en olor a sándalo, Marco Polo edifica, ante los oídos del melancólico emperador de los tártaros, la ciudad de Eufemia, etimológicamente, la del buen decir. La ciudad se erige como un gran escenario donde se producen dos tipos de transacciones: mientras de día, a plena luz del sol, ocurre el trueque de telas, frutos y especies, al resplandor de las hogueras que iluminan la noche se intercambian historias y experiencias. Hacia ese mercado invisible de la palabra narrada dirigimos nuestros pasos.

Es mucho lo que se ha escrito y argumentado, en los últimos años, acerca de la fertilidad de las narrativas en el campo de la educación. Una precisión necesaria sobre el sentido del término *narrativa* es la que establecen Bolívar y otros, quienes señalan que se puede hablar de narrativa en un triple sentido: por un lado, el *fenómeno* que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado, es decir, como relato); por otro, el *método* de la investigación (investigación narrativa, como modo de construir/analizar los fenómenos narrativos) y, finalmente, el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes propósitos, tales como promover, mediante la reflexión biográfica-narrativa, el cambio en la práctica de formación del profesorado.

Si bien la narración de las prácticas de enseñanza no es un asunto nuevo ni original —la investigación ha permitido recuperar relatos de experiencias pedagógicas escritos por educadores, maestros y profesores tanto de Europa como de nuestro país—, en los últimos tiempos hemos asistido a la proliferación de aportes que ilustran su fecundidad en el campo de la formación de docentes. En Argentina, en el ámbito específico de la Didáctica de la lengua y la literatura, numerosas investigaciones y reportes de experiencias reseñan un trabajo sostenido, que recurre a formatos variados, en consonancia con la necesidad de atender a diferentes objetivos didácticos durante el trayecto de formación de docentes.² En la mayoría de los casos, se trata de textos *escritos* por docentes en formación que, *instalados en situación de prácticas o residencias*, refieren los avatares de su inserción en los escenarios escolares, anticipan modos de intervención en el aula o focalizan algunos acontecimientos que devienen significativos para reflexionar en torno a la práctica, los procesos de construcción de la identidad profesional, la puesta en circulación del conocimiento, las relaciones con los sujetos y los contextos, entre otros aspectos.

² Sólo por citar algunos formatos: los guiones conjeturales (Bombini), la elaboración de casos (Negrin 2008 y 2014), las etnografías narrativizadas (Herrera de Bett), la escritura de incidentes críticos (Sardi).



La Eufemia objeto de este artículo se aparta de estas formas y usos habituales de las narrativas (Negrin 2014). En los siguientes apartados veremos que sus hogueras congregan a narradores orales escénicos, estudiantes del Profesorado en Letras, profesores y alumnos de escuelas secundaria e iluminan el entramado de prácticas de docencia, investigación y extensión.

Las hogueras

La primera edición nació casi por casualidad: en el año 2014, la Secretaría de Cultura y Extensión de la Universidad Nacional del Sur decidió realizar un homenaje a Gabriel García Márquez, a un mes de su fallecimiento. Convocó, entonces, a las autoridades del Departamento de Humanidades para que solicitaran a sus docentes la presentación de una conferencia, destinada al público en general, sobre la vida y obra del escritor colombiano. Desde nuestro Departamento, sin embargo, la propuesta fue reformulada: se invitaría a algunos narradores orales escénicos a contar cuentos de García Márquez. Luego, un grupo de estudiantes avanzados del Profesorado en Letras, coordinados por un profesor, pondrían en marcha un taller de escritura con una consigna vinculada, de alguna manera, a los textos narrados. La convocatoria estaría dirigida, esta vez, a alumnos de escuelas secundarias de la ciudad, que vendrían acompañados de sus docentes.

Si bien la Secretaría de Cultura y Extensión avaló la propuesta, desconfiando quizás de que un taller de escritura resultase poco atractivo para los adolescentes, decidió que luego de la narración oral hubiese, también, otra alternativa: la proyección de una película sobre la vida del escritor. Lo que ocurrió fue que de los 150 alumnos convocados, solo un puñado de no más de diez eligió la última opción. El resto se volcó, en masa, al taller: habían escuchado las versiones orales de algunos fragmentos de *Cien años de soledad* y del cuento *El ahogado más hermoso del mundo* y sentían el deseo de ponerse a escribir. Se les brindó una serie de materiales para que pudieran crear un collage: imágenes, páginas de diarios y de revistas, tijeras, pegamento; la consigna solicitaba la construcción de un personaje con recurso a esos elementos. El siguiente paso consistía en inventar³ un relato, protagonizado por ese personaje, con algunos rasgos de realismo mágico.

Unos días después del acontecimiento, al Departamento de Humanidades empezaron a llegar solicitudes de muchas otras escuelas para que la experiencia se re-

³ La utilización de este término sigue la idea de *invención* que desarrolla Maite Alvarado, con recurso a la antigua retórica.



pitiera. En el mes de junio de ese mismo año, durante el mundial de fútbol, otro grupo de narradores orales escénicos seleccionó cuentos de Roberto Fontanarrosa, Alejandro Dolina, Eduardo Sacheri y Osvaldo Soriano. Esta vez no hubo película. Durante algo más de una hora, aquellos alumnos que, según las afirmaciones de sus docentes, no estaban dispuestos a prestar atención por más de quince minutos seguidos durante las clases, escucharon en profundo silencio los cuentos narrados. En una segunda instancia, los estudiantes del profesorado en Letras explicaron la noción de extrañamiento, les hablaron a los adolescentes de Viktor Shklovski y luego la consigna de escritura, elaborada con recurso a la *ostranenie*:

Las olimpiadas panplanetarias están a la vuelta de la esquina y la Federación Interestelar para el Fomento de Actividades Deportivas (FIFAD) tiene intenciones de agregar una nueva disciplina en la edición de este año. Es por esto que decidió organizar un grupo de investigación para explorar nuevos deportes a lo largo y ancho del Universo.

Tras viajar miles de años luz revisando infructuosamente todos los rincones de la Vía Láctea, varios grupos de exploradores, integrados por expertos de distintas federaciones de base, arribaron a un pequeño planeta que, desde lejos, se veía azulado con manchas verdes y marrones. Sin muchas esperanzas y un poco hartos de la intensa búsqueda, quisieron descender para echar un vistazo. La sorpresa fue inmediata cuando se encontraron de repente con un montón de criaturas hacinadas en una especie de tazón gigante, gritando y saltando mientras observaban a un puñado de personas que practicaban, según parece, un deporte muy popular allí. Poco tenía que ver con aquello a lo que estaban acostumbrados estos visitantes del espacio: no había máquinas voladoras ni láseres, tampoco se observaba la presencia de aparatos supersónicos, plataformas propulsadas por hyorleanes o paralites, ni vestían torñapelas, sino que por el contrario toda la acción les parecía extremadamente lenta y rústica. Este nuevo deporte consistía, según pudieron deducir, en hacer atravesar una esfera (bastante caprichosa en su movimiento) por sobre una línea pálida dibujada en el piso bajo una estructura metálica de la que pendían, hacia atrás, unos hilos también pálidos que se entrecruzaban y formaban un dibujo regular calado.

Al descender de la nave, los investigadores se toparon con un mensaje que el escáner de idiomas leyó como: «Copa Mundial FIFA 2014».

Divididos en pequeños grupos, los adolescentes y sus profesores —puestos en la piel de investigadores intergalácticos— recibieron la indicación de escribir, en un formulario diseñado *ad hoc*, el reporte secreto que describiría un hecho particular



acaecido durante la gigantesca contienda. Una vez finalizado, cada informe fue presentado «en una reunión cumbre convocada por la dirigencia máxima de la FI-FAD», mientras el resto de los «exploradores» intentaba descubrir, a partir de las pistas suministradas, a qué episodio correspondía el relato extrañado. Ciertamente, por momentos se hizo difícil reconocer la caída de Sabella, la mordedura de Suárez, el gol de último momento de Messi, entre otras postales mundialistas.

Al año siguiente, la experiencia se repitió dos veces más con la misma modalidad: la narración oral de una serie de textos literarios, seguida de una instancia de taller de escritura. En el mes de mayo se homenajeó a Eduardo Galeano, en tanto que octubre se destinó a Alejandro Dolina, en un encuentro que llevó por título «Cuentos para refutar la melancolía».

Mercaderes y mercancías

Llegados a este punto, resulta necesario comenzar a hilar preguntas que nos permitan desandar el camino que conduce a Eufemia y a las hogueras que en las noches iluminan los trueques. ¿Quiénes son los mercaderes que se dan cita en esta ciudad? ¿Cuáles son las mercancías que traen para ofrecer? ¿Qué vientos los impulsan? ¿Qué se llevan, luego, como producto de los intercambios? ¿Dónde está emplazada esta ciudad?

Por un lado, están los estudiantes avanzados del Profesorado en Letras. Cursan el cuarto año de una carrera que, de acuerdo con el plan de estudios vigente, relega la instancia de prácticas y residencias al quinto y último año de formación. Para la mayoría, este taller constituye el primer contacto con alumnos de escuela secundaria.

El viaje a Eufemia les permite colocar, sobre las esteras amarillas, un conjunto de saberes disciplinares adquiridos en la institución formadora, seleccionados y adaptados para poder ser puestos al servicio de la escritura de invención; otros saberes de la didáctica específica sobre la formulación de consignas, aquello de «algo de valla y algo de trampolín» del Grupo Grafein (Tobelem), amalgamados con saberes pedagógicos acerca de algunos modos posibles de coordinar el trabajo en grupos de adolescentes con edades diversas, pertenecientes a distintas escuelas (céntricas y de la periferia, públicas y privadas), a los que no han visto nunca y con los que tampoco van a tener contacto posterior. Estas mercancías no son producto de una labor individual y solitaria, sino que han sido forjadas de manera colectiva en el aula uni-



versitaria, imaginadas, discutidas, construidas con aportes variados, y ponderadas como las más valiosas que el grupo era capaz de ofrecer.

Los futuros profesores llegan al encuentro en busca de una primera experiencia que les permita colocarse «en situación de ejercicio de la acción, más o menos simulada, anticipando lo que va ser su actividad profesional en el mundo laboral» (Souto:31).

Los mercaderes más numerosos son, sin dudas, los alumnos de escuelas secundarias. Con desigual grado de convencimiento y de información acerca de aquello con que se van a encontrar, coinciden en la exigencia de que el esfuerzo de trasladarse, generalmente a pie, hasta el lugar del evento, al menos «valga la pena». Es posible que numerosas experiencias en las aulas de Lengua y Literatura les hayan permitido construir ciertas representaciones acerca de qué es la literatura y cuáles son los modos «legítimos»⁴ de leerla en situaciones escolares. Y traen, indefectiblemente, sus celulares y sus auriculares, no para ofrecerlos en trueque, claro está, sino para exhibirlos, si es preciso, como señal manifiesta de que la propuesta no les resulta atractiva ni convincente.

Vienen acompañados por sus profesores de Lengua y Literatura, miembros plenos de la comunidad disciplinar y portadores de unos «saberes experienciales» (Tardif:30), contruidos a lo largo del ejercicio profesional en las escuelas. Algunos funben sólo como custodios de sus alumnos; otros, aunque no lo vocean a los cuatro vientos, llegan a Eufemia en busca de alguna pieza exquisita, un tesoro escondido, quizás, debajo de los bártulos que pululan siempre idénticos en los libros de texto editados dentro y fuera del imperio del Gran Kan, que les permita revitalizar una tarea que por momentos se les torna rutinaria. Los mueve el deseo de volver a anudar lazos con una universidad que parece no tener responsabilidad alguna con el destino de sus egresados. A esos docentes les será dada la posibilidad de leer con los oídos algunos de los textos con los que habitualmente trabajan en sus aulas y podrán recuperar, también, el goce lúdico de la escritura ficcional que han abandonado hace tiempo, quizás cuando ingresaron a la casa de altos estudios.

Aparecen también unos mercaderes improvisados o no previstos: el personal administrativo y de limpieza del edificio, que durante esa hora suspende sus actividades habituales para acercarse a escuchar las versiones orales de los cuentos y formar parte, también, de la comunidad de oyentes.

⁴ Un análisis de caso acerca de este tema se puede leer en Cuesta y Frugoni.



Y están, por supuesto, los narradores orales escénicos, invitados especialmente para la ocasión.⁵ Son «traidores de textos» (Negrin 2013), cuentacuentos, cuentistas o cuenteros que, a través de su arte, hacen estallar certezas e instalan, en quienes proceden de la academia, la incómoda pregunta que da título al libro de Sarah Hirschman: *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?*

Ante la vista y los oídos de un grupo de personas interesadas, curiosas o indiferentes, exhiben su particular forma de apropiarse de la literatura, de leer el texto para construir una versión oral que posibilite narrarlo y de modelar cada frase acompañando el texto con el timbre de la voz, las inflexiones, el ritmo, los silencios, el énfasis, la cadencia. En ese proceder actúan, al decir del profesor y poeta Juan Mata: «como el cicerone que conduce a los forasteros por la ciudad desconocida enseñándoles a mirar lo invisible o lo minúsculo, a dirigir sus ojos hacia los signos primordiales de las cosas». Y concluye: «esa peculiar forma de dar corporeidad al texto es una magnífica lección de literatura» (43).

Los buscadores de tesoros descubrirán una clara conciencia de la distinción de los códigos de la literatura escrita respecto de los de la oralidad y la puesta en valor de una palabra que está fuera de los modelos narrativos de los noticieros de televisión, de los comunicadores estereotipados de los medios. Es que, como lúcidamente afirma Ana María Bovo, la narración oral «rescata la palabra de la devaluación a la que ha sido sometida (...) por los usos utilitarios» (180) y le devuelve su dimensión poética, a la vez que preserva lo más humano: el encuentro de las personas en un espacio y un tiempo, sin necesidad de despliegues escénicos, ni complejas maquinarias, ni intermediaciones técnicas, apenas «la vibración de otro ser humano que se introduce en nuestro intelecto, en nuestra imaginación, apenas con su voz, su cuerpo y sus palabras» (Padovani:102).

Los intercambios

En esta Eufemia se truecan historias y experiencias en múltiples sentidos y direcciones. Se trata de un escenario más en el que la Didáctica de la lengua y la literatura tiene la posibilidad de hacer confluir las dos vertientes que definen su naturaleza como campo disciplinario estrechamente vinculado al ámbito de formación de docentes: la intervención y la investigación.

⁵Se trata de las integrantes del Grupo Hechiceras de Palabras: Beatriz Beistegui, María Isabel Bendaña, Paula Cabezón, Daniela Domiján, Paula Lastra, Mariana Manacero, Marta Negrin, Cecilia Panis, Laureana Sängner y Paula Turturro y del narrador, actor y titiritero Mike Pohle.



En el aula universitaria, los futuros profesores planifican una secuencia didáctica concreta que se pondrá a prueba en la interacción con alumnos de escuelas secundarias; la experiencia es registrada y vuelve al aula para ser analizada a la luz de los marcos teóricos pertinentes, en una situación similar al modelo de alternancia entre la formación y el ejercicio profesional. Pero también se despliega un modo de comprender la función de extensión que tiene la universidad pública.

El fortalecimiento de la función social de la Universidad y la proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Reforma de 1918. En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el «alejamiento olímpico» de la Universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su «inmovilidad senil», que la transformaba en fiel reflejo de una sociedad decadente. Vincular la Universidad con el pueblo constituyó una de las premisas de la Reforma, que debía inspirar la tarea de extensión universitaria, sustentada en la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía restituir a él sus beneficios.

Con el avance de las políticas desplegadas durante la década del 90 y la concepción de las universidades en contextos de neoliberalismo, la extensión pasó a ser definida en términos de atención a las demandas de las empresas productivas (Brusilovsky).

En la actualidad, mientras docencia e investigación parecen tener claramente definidos sus ámbitos de desarrollo, sus propósitos y sus funciones sociales, la extensión corre el riesgo, muchas veces, de ser concebida como transferencia, mera operación de traspaso al medio de los resultados obtenidos durante las investigaciones: la relación se sustenta en la creencia de que una sola de las partes tiene la capacidad, el conocimiento y la legitimidad para aportar algo a la otra, destinada a recibir aquello de lo que carece. Dicho más claramente, entre la universidad y el sector social al cual se dirigen las acciones existe un gran vacío que la extensión vendrá a «completar» a través de un movimiento de transferencia.

Otro modo de comprender la extensión es aquel que la plantea como un vínculo entre la universidad y la sociedad, a partir del reconocimiento de que cada una atesora distintos saberes, experiencias y visiones de la realidad y que en la construcción de espacios de intersección se cifra la posibilidad de construir nuevos universos de significación.

La participación de estudiantes universitarios en proyectos que involucren docencia, investigación y extensión los coloca en situación de tener que asumir una visión solidaria del conocimiento que fueron construyendo durante el trayecto de



formación. Al mismo tiempo, la experiencia de ejercicio profesional anticipado hará surgir problemas que podrán convertirse en objetos de investigación y en nuevas orientaciones para una actividad de extensión que reconozca el valor del conocimiento de los sujetos sociales cualquiera sea su pertenencia.

De este modo, como en el texto de Calvino:

Y tú sabes que en el largo viaje que te espera, cuando para permanecer despierto en el balanceo del camello o del junco se empiezan a evocar todos los recuerdos propios uno por uno, tu lobo se habrá convertido en otro lobo, tu hermana en una hermana diferente, tu batalla en otra batalla, al regresar de Eufemia, la ciudad donde se cambia la memoria en cada solsticio y en cada equinoccio.

Bibliografía

- Alvarado, Maite** (1997). «Escritura e invención en la escuela», en Gustavo Iaies, compilador. *Los CBC en la escuela*. Buenos Aires: A-Z, 43-51.
- Bolívar, Antonio y otros** (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, Gustavo** (2001). «Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva». Conferencia central en el marco del V Congreso de Didáctica de la Literatura, Córdoba, 1, 2 y 3 de noviembre de 2001. Mimeo.
- Bovo, Ana María** (2002). *Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti*. Buenos Aires: Atuel.
- Brusilovsky, Silvia** (2000). *Extensión universitaria y educación popular*. Buenos Aires: Libros del Rojas/EUDEBA/UBA.
- Cuesta, Carolina y Sergio Frugoni** (2002). «Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades “letradas” de los alumnos de Letras». *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales «Prácticas y Residencias en la formación de docentes»*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Consultado el 15 de julio de 2016 en [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20Practicas/WebTrabajos/CUESTA,%20Frugoni%20T.htm](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/CUESTA,%20Frugoni%20T.htm)
- Herrera de Bett, Graciela** (2009). «Escribir las prácticas: nombrar y renovar la experiencia». *Actas de las III Jornadas de Práctica y Residencias en la Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Consultado el 16 de julio de 2016 en



[http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20III_Jornadas/eje_3/herrera_de_bett,_graciela._trabajo.pdf](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20III_Jornadas/eje_3/herrera_de_bett,_graciela._trabajo.pdf)

- Hirschmann, Sara** (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Mata, Juan** (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- Negrin, Marta** (2008). «Contar historias sobre la escuela». *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* 4, 32–44.
- . (2013). «Traidores de textos: volver a leer con los oídos». *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 7, 26–34. Consultado el 31 de julio de 2016 en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/LGDNegrin.pdf/view>
- . (2014). «Los profesores cuentan: las narrativas en la formación de docentes», en Raúl A. Menghini y María Rosa Misuraca, compiladores. *Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 213–232.
- Padovani, Ana** (2014). *Escenarios de la narración oral. Transmisión y prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardi, Valeria** (2013). «La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras», en Valeria Sardi, coordinadora. *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 10–32.
- Souto, Marta** (2011). «La residencia: un espacio múltiple de formación», en Raúl Menghini y Marta Negrin, compiladores. *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 23–47.
- Tardif, Maurice** (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tobelem, Mario** (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.



Biblioteca Abierta «La Cita Rosa»

Elaboraciones del trabajo de la memoria: entre las islas de la infancia y las geografías del padre¹

SOLEDAD NÍVOLI

Universidad Nacional de Rosario

lanivo@yahoo.com.ar

Introducción

Hace un tiempo, Patrice Vermeren me pidió que preparara un artículo para un volumen colectivo sobre la memoria que se iba a editar y publicar en Chile². La solitud en un primer momento me halagó, pero con un poco más de calma y estudiando la situación, advertí que el trabajo iba a ser relativamente dificultoso e incómodo. Evidentemente, no era por mi «especialidad» que Patrice me había invitado a la publicación. No tengo relación erudita con el problema de la memoria política y social, que desde hace al menos una década se desarrolla de modo intenso y sostenido en el ámbito académico latinoamericano; mi relación con el tema es más bien vital, subjetivo y familiar: mi papá fue secuestrado en la ciudad de Córdoba en 1977, durante la última dictadura cívico-militar argentina, y está desaparecido desde entonces. Tuve que aceptar, así, que había sido llamada a elaborar un escrito testimonial para el que tenía que definir, ante todo, de qué manera iba a modular mi lugar enunciativo, cuál sería el tono general y cuál el o los temas a abordar. Lo único que tenía más o menos claro era lo que quería evitar o lo que debía resistir. Trataría de eludir el lugar de la víctima ungida por la autoridad del *parresiasta*, intentaría escapar al tono lastimero o reivindicativo y evitaría, en lo posible, los temas endogámicos o eminentemente autorreferenciales.

Luego de una larga y turbulenta elaboración, finalmente logré darle forma a una serie de operaciones que estaban rondando desde había un largo tiempo y que con el artículo adquirieron un poco más de consistencia y visibilidad. Antes de su publicación (que recién se efectivizará este año), lo hice circular entre algunos ami-

¹ Quiero agradecer especialmente la valiosa colaboración de Carlos Pérez López, que ha acompañado y motivado el proceso de escritura de este trabajo.

² Ver Vermeren, Patrice y Cuestas, Fedra (2016).



gos, profesores y allegados. Al fin y al cabo era un testimonio, y solicitaba ser escuchado.

A mediados de agosto de 2015, en el marco de una actividad en la Universidad Nacional del Litoral que se proponía difundir una serie de «nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte», fui invitada por Analía Gerbaudo a contar la experiencia de la Biblioteca Abierta «La Cita Rosa», que funciona en mi departamento de Rosario desde el año 2013. Con motivo de esa invitación, y preparada para reflexionar sobre los fundamentos del emprendimiento cultural de la biblioteca, advertí que para Analía resultaba totalmente natural establecer lazos de ascendencia entre lo elaborado por mi artículo sobre la memoria, que había llegado a sus manos por medio de Rafael Arce, y la propuesta extensionista de la biblioteca abierta. Es precisamente por esa conexión —que permanecía totalmente inadvertida para mí y que Gerbaudo supo explicitar— que este artículo, reelaborado, se publica hoy aquí.

1. La isla de la infancia

1.1. Las disculpas del sobreviviente

El escritor de ciencia ficción, Stanislaw Lem, reconoce que su primer deber como autobiógrafo es el de pedir disculpas al niño que fue. Las sucesivas arbitrariedades cometidas en el intento de dar continuidad a una trama vital que desde el punto de vista de su niño sólo se cifra en amontonamientos, lo ha llevado a cometer una serie importante de injusticias: «Desearía dejar hablar al niño, retroceder sin llegar a interferir, pero en vez de eso lo exploto, le robo, le vació los bolsillos, sus notas, sus dibujos (...) no jugué limpio, a un niño no se le trata así» (12). Lem se siente en el deber de disculparse por haber tratado a su niño como una cosa y no como una existencia. Recuerda a su niño y en ese recordarlo lo trata como un *contenido* de su memoria. No lo *recuerda recordando* ni soñando, imaginando o jugando. No lo recuerda desarmado ante los absurdos requerimientos del mundo de las cosas y de la gente que lo rodea. Ya no puede rememorar el estado masivo de perplejidad sin palabras a la que su niño estuvo sometido largamente, ni sus modos particulares de elaborarlo. Menos aún puede reconstruir narrativamente, en todo su espesor, perplejidad y elaboración. Simplemente lo vuelve figura pasiva de una percepción esquemática y regulada por principios que al niño le son totalmente ajenos, extravagantes. El relato teleológico se impone, fatal, como fuerza consistente de la

invención escrituraria. Gracias a la memoria del adulto futuro, esta fuerza transmuta las acciones desorientadas de la infancia, sus pasiones desmedidas, su masiva indeterminación espacio-temporal, su estado de sometimiento a las imposiciones arbitrarias y violentas de la normatividad, sus reacciones, resistencias y procesos lúdicos de significación, en avatares gravados de sentido.

Consciente de esta fatalidad a la que todo juego de memoria está sometido, Lem no quiere pasar por alto la operación *narrativizante* (White) que muchas veces lo acompaña. Enrolándose en esa corriente que quiere que desde lo mismo se intente hacer justicia a lo otro (o por lo menos que pretende que se denuncie la injusticia de lo *uno* para con lo *otro*), cuestiona la metáfora del camino proponiendo la de los callejones sin salida, la del archipiélago, la del tablero de ajedrez abierto. Además, reconoce la tensión entre la materia y los procesos de selección de toda reconstrucción, que son el resultado de la determinación de un patrón entre todos los posibles y fruto natural de la necesidad adulta de encontrar sentidos y orientaciones al pasado y al presente, aunque no los haya.

No obstante, la lección más estimulante del trabajo que hace este escritor con su propio pasado reside en el establecimiento de un diálogo más que en el reconocimiento de la operación *narrativizante*. Es en el acto de solicitud de perdón a su niño, acto que implica entablar un diálogo imposible y no obstante imaginado, que se cifra la verdad de su trabajo de memoria, en tanto lo plantea como una elaboración que irrumpe entre dos formas heterogéneas de existencia (la del adulto y la del niño) y no como la simple captación heterónoma de un régimen activo, el del sujeto que rememora, respecto de un régimen pasivo, el del objeto de la rememoración.

De este modo, la elaboración del pasado no radicaría en un proceso narrativo impuesto al mundo material sino más bien en un proceso de composición, descomposición y recomposición de dos regímenes de existencia, uno en pleno proceso de elaboración, el otro interrumpido. Estos, simultáneamente atraídos y repelidos, se encuentran y se sacan chispas. Dialogan, se insuflan vida. Descubren mutuamente algunas claves del trabajo, del ritmo, de la *dynamis*.

Me gustaría aquí, siguiendo la lección de Lem, entablar ese diálogo imposible con la niña que fui, reconociendo en ella el hábito —devenido impulso vital— de establecer nexos, gracias a la mediación material de una biblioteca, entre el mundo de las presencias familiares sustraídas —un padre detenido—desaparecido en la última dictadura militar de Argentina— y el mundo de personas y cosas del presente. Me propongo reconstruir en primer lugar, aunque sea de manera injusta, el proceso de elaboración de su trabajo de memoria. Luego, me gustaría poner en con-

xión ese proceso con otro, acaecido ya en la vida adulta y que adquirió públicamente la forma de producción estética (una muestra fotográfica en memoria de mi papá). A continuación, me interesaría resaltar la importancia que adquirió el trabajo de memoria en el denso proceso de elaboración, entre pública, privada e íntima, de la experiencia que supone la desaparición forzada de personas. Por último, voy a establecer las conexiones que me llevaron a proponer la biblioteca particular como espacio abierto y como recinto de producción y ejecución de actividades de extensión universitaria.

1.2. La biblioteca de la elaboración

tal vez no hubo caminos, sino pequeñas islas separadas entre sí en el espacio y el tiempo.

STANISLAW LEM

La pasividad del acto de leer que presupone el juego de someterse a los imperativos narrativos de aquellos que se han podido asumir como autoridad por encima de la «espesa selva virgen de lo real» es ordinariamente desatendida por la tiranía del manipulador de libros—objeto: arbitrariedad tramada por el imperio de los sentidos, orientación por la cosa más que por la palabra, fascinación por el olor y el color más que por el aspecto referencial de la letra impresa.

El encuentro masivo con la biblioteca familiar tuvo esas cualidades derivadas de la tiranía infantil: sorpresa y admiración ante el prodigio de cinco estantes cargados de libros que cubrían una pared y que vistos desde abajo debían parecer imponentes; saqueo y profanación llevados a cabo al margen de la supervisión adulta —por descuido o deliberación, no lo sé— y gracias al auxilio protético de los brazos de un sillón; apropiación egocéntrica y soberanía plena en esa isla de estantes de madera, territorio sin emperador y campo sin estanciero; por último, éxtasis y delectación en la manipulación de libros—cosa y en la naciente comprensión de libros—palabra.

La niña que fui recuerda perfectamente el momento en el que su tiranía cayó en desgracia: coincidió con la visita del tío paterno y su esposa, recientemente salidos de la cárcel de Devoto. Esa visita anunciaba dos cosas: por un lado, que la biblioteca era una isla prestada y clandestina, que alguna vez había tenido sus amos y que las circunstancias habían dejado momentáneamente en estado de orfandad; por otro, que sus verdaderos dueños habían aparecido y reclamaban lo que les pertenecía. La niña sintió un profundo rencor ante ese acto que quizás habría calificado, si hubiera



tenido los medios para hacerlo, como inmensamente injusto. Seguramente participó del mismo complejo de sensaciones y pasiones padecidas por aquellos que hacen uso indiscriminado de un bien que no les pertenece y que están obligados a ser testigos sin voz ni voto en la restitución de ese bien a sus verdaderos dueños. Sabía que no tenía derecho a reclamar para sí lo que había sido de facto, por varios años, la isla de su infancia, pero sentía que la convivencia, el juego y el diálogo cotidiano con la biblioteca-isla le otorgaban cierto derecho sobre su pasado y su porvenir. Durante toda la visita la niña no abandonó a sus tíos. Los siguió hasta la biblioteca, vigiló sus elecciones, juzgó en silencio sus decisiones de tomar este libro y no este otro, odió su determinación de llevarse los dos enormes tomos del diccionario enciclopédico que era una de las glorias de la isla. Al finalizar, inventarió los daños.

El saldo de la visita fue una biblioteca saqueada por sus propios dueños y el amanecer de una leve conciencia del propio quehacer en el mundo. A partir de ese momento la niña tuvo cierta claridad acerca de su papel en el drama familiar: por un lado había que reconstruir el pasado de la biblioteca, restituir sus materiales, devolverle los brillos perdidos, por otro, era necesario, en el presente, otorgarle un futuro, proponerle metas. El proceso de cristalización del perfil que hoy se definiría como el de *médium* —entre el presente y el pasado, entre los vivos y los muertos— se producía así en torno a las disputas por la soberanía de la isla de la infancia.

Algunos cristales de subjetividad nos deslumbran más que otros. No hay allí, evidentemente, una elección —nunca el deslumbramiento es hijo de la deliberación— no se trata de un ropaje que voluntariamente estaríamos en condiciones de reconocer, seleccionar y portar según nuestros «gustos» o inclinaciones. Simplemente nos sentimos atraídos o «facilitados pulsionalmente» por ciertos cristales precipitados que encuentran en su estado de solidificación tanto su razón de ser como su normatividad. Todas las formas de la mediación encantaban, literalmente, a la niña: mirar detrás del telón, descubrir el engaño, desbaratar el artificio, analizar la trama, traficar contenidos, construir opuestos, conseguir acuerdos. El súbito despertar a la heteronomía de la biblioteca-isla había obligado a hacer patente las operaciones de mediación, reforzando la cristalización de ese perfil o, directamente, extremándolo. De la tiranía infantil, del imperio de las pasiones, de la masiva práctica de profanación sin conciencia de culpa, se pasó a una suerte de analítica, igualmente infantil en su desvergonzado capricho pulsional, pero pretendidamente adulta en el reconocimiento de sus determinaciones externas. Habían pasado ya los tiempos del encuentro masivo, del territorio carente de jerarquías, del juego material no regulado. La dimensión política había irrumpido, violenta, y se volvía imperativo el reconocimiento y la elaboración de las diferencias y de los repartos.



Como *médium*, la tarea de la niña no era sencilla pero sí, según el parecer de entonces, imprescindible. En primer lugar debía reconocer —aunque no necesariamente aceptar o rechazar— la diferencia entre lo propio y lo ajeno, precipitada crudamente por la «visita del saqueo». Eso otorgó densidad histórica a la isla atemporal de la infancia: en una ocasión determinada y definida en el espacio y en el tiempo, mi abuelo había aceptado disponerla en el garaje de su casa, mi papá había construido sus anaqueles, mis tíos habían dejado en guarda sus libros, mi mamá los había ordenado. Más tarde, tímidamente, se habían sumado materiales destinados expresamente a mi infancia y a la de mi hermano: una serie finita —más bien limitada a media docena de libros leídos incansablemente, aprendidos de memoria, recorridos en todas las direcciones posibles— que incluía tres ejemplares de la colección *Mis libros*: *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde; *La guerra de los botones*, de Louis Pergaud; *La vuelta al mundo en 80 días*, de Julio Verne, un ejemplar de *El Corsario Negro*, de Emilio Salgari, *Marianela*, de Benito Pérez Galdós y *Cementerio de Animales*, de Stephen King. Estos libros propios en un doble sentido —comprados expresamente para nosotros y para nuestra infancia— encontraron su lugar junto a los ajenos y señalaron, luego, otras diferencias: aquella que se traza entre los materiales para niños y para adultos, aquella que distingue los materiales «altos» de los «bajos» y aquella que opone lo significativo a lo insignificante.

Reconocer el reparto de tareas y vicisitudes en la vida de la biblioteca permitió trazar la distinción entre el pasado —lo ajeno— y el presente —lo propio—. Asociada a ella se encontraba otra, más difícil de reconocer y de elaborar: la diferencia entre la tarea de restitución de la memoria del desaparecido y la tarea de elaboración de los deseos en el seno de la propia trayectoria vital. En el juego de las mediaciones, esto es, de las impresiones que dejaba la cartografía heterónoma de las letras impresas, la niña que fui trabajó arduamente en la elaboración de la trayectoria paterna. Creyendo encontrar en la biblioteca-isla, mágicamente, la clave de su desaparición, buscaba de manera incansable los contenidos con los cuales rellenar el hueco de esa existencia. No percibió a tiempo —no tenía cómo hacerlo— que construía su propio espacio vital, que al trabajar en la memoria del padre elaboraba algunas claves para la suya propia.

2. Del juego de las impresiones a las geografías de la percepción: la elaboración pública de la mirada del padre

La niña que fui compartió el punto de partida peculiar a toda infancia que ha sentido de cerca la violencia y adquirió junto a él su carácter prototípico: creía saber demasiado y al mismo tiempo no contaba con los medios como para poder y saber olvidar lo que creía saber. Creía percibir acertadamente el destello de la verdad anunciada por la destrucción del hombre por el hombre y al mismo tiempo carecía de las estrategias categoriales —disecadas o dinámicas— que permiten al adulto justificar y olvidar de miles de maneras esa verdad.

Esta situación produjo un curioso estado de permanencia y continuidad: la prematura adultez de «saber de qué se trata» en el fondo del trato con los hombres, como si la muerte de un hombre en manos de otros no fuera una situación anómala sino una presuposición de la vida en comunidad, y la retardada infancia de «no querer saber de qué se trata» en el devenir de la vida y de los deseos del padre, como si abstenerse de saber acerca de la existencia y de la finitud paterna fuera la garantía de un reencuentro, se perpetuaron por vías paralelas, asegurando al mismo tiempo la ilusión de sabiduría —«saber acerca de la muerte»— y la ilusión del encuentro con el padre humillado —«no saber acerca de su vida».

La prolongación de este estado tuvo sumida a la niña–mujer en un largo desconocimiento de la realidad biográfica (geográfica) del padre. La pasión por dar consistencia a su cuerpo sustraído había mantenido viva la ilusión del reencuentro pero había matado su existencia, la había sumido en un silencio desolador. La propia desorientación a la hora de asumir el recorrido singular —¿Qué hacer? ¿Hacia dónde ir? ¿Qué trayecto tomar?— se corporizaba en el desconocimiento de los trayectos vitales del padre.

La situación *aporética* encontró su canal de elaboración gracias al recuerdo de lo elaborado en la «isla tomada» de la infancia. Otra vez el tráfico impreso mostró su potencia despabiladora y en esta ocasión fue la obra de Juan José Saer la responsable de dar impulso vital al trabajo de elaboración. *El río sin orillas*, ese ensayo de rememoración de la historia argentina escrita por encargo, exhibía sin tapujos las heridas producidas y sufridas por los avatares escriturarios que trataban de conformar narrativamente las espesuras de una experiencia. El autor estaba obligado a escribir *sobre* su lugar, ese era su referente, la materia de su escritura, y debía, al mismo tiempo, escribir *su* lugar, su propio locus enunciativo. «Era mi lugar — escribe— en él, muerte y delicia me eran inevitablemente propias (...) el sabor del mundo, dulce o amargo, lo experimenté primero en estas regiones, que son mi referencia empírica y le dan a todo lo vivido después de haberme ido de ellas, la mundanidad de un tanteo comparativo» (16).

Mi lugar, esa referencia empírica a la que alude Saer, punto de comparación ineludible de todo lo vivido después, no fue necesariamente un *espacio*, entendido como horizonte, sino más bien un tipo especial de operación, esa que presentamos más arriba como la elaboración de un trabajo de memoria llevada adelante por la *médium*. Ante la perplejidad en la que me tenía sumida mi propia elección existencial recordé, entonces, con espíritu de «tanteo comparativo», la práctica cotidiana de elaboración con la que trabajé ordinariamente sobre los materiales de la biblioteca infantil.

Surgió así la idea de reconstruir la biografía paterna y convertir esa reconstrucción en materia de exposición pública. *Cómo miran tus ojos*, el ensayo fotográfico-documental en memoria de Mario A. Nívoli, es el resultado del trabajo de investigación que llevamos adelante junto al fotógrafo rosarino Gustavo D'Assoro, entre enero de 2005 y marzo de 2007.

La idea directriz fue el intento de recuperación de la mirada de mi papá. Dicho intento se practicó siguiendo los lineamientos que su propia perspectiva había bosquejado: gracias al hallazgo de una gran cantidad de diapositivas tomadas en su viaje de estudios a Bariloche, fue posible reconstruir su estilo fotográfico, su encuadre, su enfoque, los materiales que excitaban su interés, etc. Luego de elegir siete imágenes que consideramos representativas de sus tópicos estéticos, procedimos a la repetición de cada una de ellas en los sitios significativos (sus hogares familiares, clubes, escuelas, plazas) de las ciudades en las que vivió. El ensayo fotográfico está diseñado en paneles rectangulares. El recorrido comienza con dos paneles de presentación, uno de los cuales introduce la muestra con el texto que transcribimos a continuación:

Busqué entender la desaparición de mi papá de muchas maneras. Los libros y las personas que lo conocieron cumplieron ampliamente la tarea de contar, pero nunca llegaban a decir todo eso que necesitaba sobre la muerte, la tortura, el sufrimiento o la pérdida.

Muy tarde comprendí que persiguiendo las huellas de su muerte había olvidado buscar las de su vida: la cadencia de las palabras, los gestos fugaces, las muchas maneras de mirar o de mirarse, las dos o tres formas típicas de reírse o suspirar, las manías imperceptibles y cotidianas, la relación muda con las cosas del mundo.

Hace pocos años tuve la feliz ocasión de ver al fin proyectadas una serie de diapositivas que mi papá sacó en su viaje de estudios a Bariloche, en 1965. Me sorprendí y a la vez me desilusioné: de un total de sesenta imágenes, él sólo aparecía en ocho, mirando para un costado, de lejos o apenas visible en medio de los árboles.



En las reuniones que tuvimos con Gustavo desde comienzos del 2005, y en paciente revisión del material con el que contábamos, pudimos descubrir lo que nos guió en la construcción de este ensayo fotográfico documental: si bien mi papá no estaba *contenido o explicitado* en las cincuenta y dos diapositivas restantes, allí estaba *su mirada*, su perspectiva particular, y un modo de representarse el mundo a través de la cámara.

Entonces pensamos que la experiencia efímera de la mirada —que hace reconocer la vida— estaba impresa en las imágenes que él había elegido sacar.

Usando esa forma de encuadrar el mundo y tratando de repetirla, fuimos recorriendo los lugares de su vida. Buscamos —con su mirada— calles, flores, árboles, frentes, ramas y barandas interpuestas.

Sus diapositivas de Bariloche y los sucesivos intentos de reproducción que guiaron nuestro viaje, me ofrecieron la ocasión de andar sus caminos, encontrarlo un poquito en sus lugares, recuperar fragmentos de su vida y sentir —aunque sea fugazmente— cómo miran sus ojos. (Nívoli 2007)

La sección central de la muestra cuenta con ocho paneles dispuestos verticalmente. El primero corresponde a los nombres de las localidades que conforman el circuito biográfico de mi papá y de nuestra familia. Bariloche figura como la primera localidad porque fue allí donde se tomaron las imágenes que servirían de matriz para las demás. Luego está Ucacha, lugar de su nacimiento; Las Perdices, donde cursó sus estudios secundarios; Santa Fe, donde comenzó su militancia y se casó, Concordia, donde se instaló unos meses escapando de las persecuciones políticas; Córdoba, donde fue secuestrado; Santa Fe nuevamente, adonde regresamos con mi mamá y mi hermano. Finalmente está Rosario, mi lugar de residencia al momento de realización de la muestra. Desde el segundo al octavo panel se suceden las diferentes repeticiones de las imágenes seleccionadas entre las diapositivas de Bariloche. Los paneles cuentan con las referencias específicas de cada una de las fotos, lo que permite, junto con las imágenes, reconstruir los momentos vitales de mi papá, su biografía geográfica. El ensayo culmina con dos paneles en los que se muestra una suerte de «detrás de escena», situaciones en las que estoy contando a familiares y amigos lo que pensaba hacer para homenajear a mi papá. Finalmente se expone un álbum en el que hay varias fotografías de las vicisitudes vividas por el grupo de producción en los diferentes viajes realizados con el fin de obtener las imágenes de la muestra.³

³ *Cómo miran tus ojos* se expuso por primera vez en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, y luego circuló por otras instituciones de esta ciudad (Museo de la Memoria, La Isla de los Inventos, El Jardín de los Niños), de la ciudad de Santa Fe (Facultad de Ingeniería de la UNL), de Uca-



Elaborar el trabajo de la memoria significaba, en este caso, una reduplicación del proceso: la consigna era trabajar sobre el trabajo del padre, doblez que permitiría recuperar algo del hálito de la vida perdida (en nuestro caso materializado en la conformación de una perspectiva, en el artefacto de una mirada) y devolvería a la propia, quizás, algo de su espesor o de su transparencia, de su orientación o de su extravío, de su dirección o de su detenimiento.

Quedaba cuestionado, así, el ritual del monolito, y se abría paso el proceso vital de la elaboración de una elaboración. El padre ya no sería objeto desaparecido y rehabilitado en su fantasmagoría por procesos de vivificación esotéricos, sino que sería *sujeto de trabajo* y a su vez transformaría en *sujeto de elaboración* a la que pretendía recuperarlo en su experiencia. Un trabajo así reduplicado devolvía a la vida, ya no en el sentido de restituir un cuerpo para siempre perdido, sino en el sentido de otorgar consistencia, por una parte, a la existencia interrumpida del padre, a su pasaje por este mundo, a su modo de haber estado en él, de haberlo procesado, habitado, captado, reproducido, imaginado, y, por otra parte, a la existencia presente de la hija, a su necesidad de salir del atolladero de la reivindicación, a sus ganas de abandonar la isla de la infancia perpetua en busca de otros horizontes.

3. Territorios de elaboración

*On tue un homme, on est un assassin. On tue des millions d'hommes,
on est un conquérant. On les tue tous, on est un dieu.*

JEAN ROSTAND

cha, Córdoba (Escuela Castagnino), de la Prov. de Buenos Aires (Fotogalería de la UNGS) y de la Ciudad de Buenos Aires (Espacio Eclético, San Telmo). Durante el mes de marzo de 2016 se expuso nuevamente en la ciudad de Rosario, a casi diez años de su realización, en la Sala de las Miradas de la Plataforma Lavardén. Algunas publicaciones referidas a la muestra fueron: «Miradas de otro. El regreso a lo perdido en dos ejercicios fotográficos de memoria» de Blejmar y Fortuny, Revista *ESTUDIOS* 25, 205–218, (enero–junio 2011); «Itinerarios. Sobre Cómo miran tus ojos de María Soledad Nívoli» y «Ausencias» de Gerardo Romano, Jordana Blejmar, Revista *Grumo* 8, Río de Janeiro/Buenos Aires, 2010; Capítulo dedicado al Ensayo fotográfico en la tesis de grado «La representación de la memoria. ¿Es posible representar el horror?» de María Levalle, Directora: Mónica Billoni, Licenciatura en Ciencia Política, UNR, diciembre 2011; Entrevista a María Soledad Nívoli por el periodista Gustavo Perusia, Revista *El Ucachense* 40, julio de 2009; Artículos varios en el diario *La Capital* y *Rosario/12* con motivo de las exposiciones de la muestra en la ciudad de Rosario (años 2007–2010); Artículo en la Revista de la UNGS con motivo de la presentación de la muestra en la Fotogalería de la UNGS, organizada por Gisela Suazo, noviembre 2014, Los Polvorines, Buenos Aires.

Es mucho más que una simple cuestión de escalas. El pasaje del *uno* al *todos* pasando por los *muchos* cambia de manera fundamental la naturaleza de la acción y la perspectiva que se tiene de ella. El acto de matar puede ser humano, político o divino —uno, muchos, todos— como lo es también el acto de recordar. Quizás podamos aquí, entonces, recuperar irónicamente la frase de Rostand, conviniendo que si uno recuerda y relata su novela familiar es un analizante, si uno rehabilita la novela de muchos es un estudioso de lo social, un terapeuta o un político y si lo hace con la de todos es *Mnemosyne*, la auténtica personificación de la memoria y su improbable encarnación.

En una descriptiva tal, el telón de fondo de esas formas estereotipadas de la elaboración quedará necesariamente opacado por ellas y los límites entre lo privado (la vida singular del analizante), lo público (la vida comunitaria o nacional articulada por el político) y sus mediaciones (estudiosos de lo social) permanecerán intactos y sin tráfico.

No cabe a nadie el reclamar para sí la operación del trazado de fronteras, aunque se haga llamar decisor o se identifique con una postura normativista burda o sofisticada. De alguna u otra manera hemos aprendido a reconocer que las tensiones y las resistencias pulsionales ponen un freno objetivo a nuestras pretensiones taxonómicas. No obstante, hemos aprendido también que las operaciones blancas (Allouch) de diferenciación resultan prácticamente imprescindibles y que sólo gracias a ellas reconocemos, elaboramos, alabamos o denostamos el tráfico de resistencias, injusticias y arbitrariedades.

La decisión, entonces, acerca del tono de este relato de memoria se encontró tan sobredeterminada por las sucesivas delimitaciones fronterizas —surgidas de actos de decisión ajenos, heterogéneos e incommensurables— que terminó siendo, a su pesar, el resultado de una maraña de arbitrariedades e injusticias paradójicamente sistemáticas. He asumido un lugar enunciativo bastante peculiar y de algún modo imposible: lugar de recuperación de la experiencia infantil, primera imposibilidad, lugar de recuperación de la experiencia del padre desaparecido, segunda imposibilidad, lugar de recuperación del tramado de mediaciones que la niña que fui estableció con el padre sustraído, tercera imposibilidad. De algún modo estas imposibilidades se cifraban en las aporías de los pliegues temporales: el hecho de haber llegado tarde al drama familiar⁴ me constreñía a la experiencia atemporal de no

⁴ Cuando secuestraron a mi papá yo tenía cuatro meses de vida y nula conciencia de cuanto me rodeaba. Siempre me imaginé el momento de su detención como ruidoso y violento y me supe despierta, atenta a la escena, mirando todo como si pudiera distinguir mi propia mirada del resto del mundo. Grande fue mi desilusión cuando me enteré, hace apenas unos meses, que jamás me desperté durante todo

tener otro objetivo presente–futuro que el de recuperar el pasado, punto crucial en el que se había interrumpido el presente–futuro de la existencia paterna y comenzaba a prosperar la ilusión utópica de una experiencia familiar truncada y necesitada de rehabilitación.

No obstante, el núcleo más problemático de la maraña enunciativa probablemente sea fruto del entrecruzamiento entre las paradojas de la temporalidad y de las experiencias familiares —que el siglo XX confinó a un ámbito, primero el de lo privado luego el de lo íntimo— y los avatares de las experiencias colectivas, patrimonio público e incansable territorio de disputas.

Nuestra decisión pretendidamente blanca se encontró y se encuentra, así, trabada en el territorio público, pantanoso y enmarañado de explicaciones y razones arbitrarias e injustas que refieren al fenómeno de la desaparición forzada de personas en la violenta Argentina de los años 70. Ese territorio real y a la vez fantasmagórico en el que faltan los cuerpos y sobran las consignas, fue abonado desde el comienzo por capas sucesivas de estribillos y nunca cesó de producir numerosas perplejidades.

La *figura* del desaparecido se topó por primera vez con su *formulación verdadera* en la célebre conferencia de prensa que ofreció el entonces presidente de facto Jorge Rafael Videla. Ante la demanda de los periodistas, Videla sentencia la *verdad* del asunto: «*mientras sea desaparecido no puede tener un tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está. Ni muerto ni vivo, está desaparecido...*».

En la última década, el territorio sin tumbas de los desaparecidos fue removido incansablemente, habilitándose así la apertura de un espectro de operaciones múltiples que van desde las excavaciones a cargo del grupo de Antropología Forense en busca de restos identificables hasta las numerosas reflexiones sofisticadas o banales de diversos ámbitos intelectuales, junto a una heterogénea serie de producciones estéticas alusivas.

Su reciente *formulación verdadera*, que le ha otorgado el certificado de su definitiva desacralización demostrando simultáneamente su profunda banalización,⁵ fue explicitada gracias al pase de comedia protagonizado por Juan Cabandié, nieto

ese proceso. Mi mamá recordó ese «detalle» con motivo de su testificación en el Mega–juicio de La Perla, Córdoba, en diciembre del año pasado (2013).

⁵ Es importante aclarar que no utilizamos la noción de «banalización» en su sentido peyorativo habitual. Nos interesa, más bien, remarcar las consecuencias que se pueden extraer de la atención seria a las operaciones de banalización, operaciones *ordinarias* o *corrientes* en el mundo de los intercambios humanos que dan testimonio de la tensión entre los motivos religiosos —el ámbito de lo sagrado— y los motivos políticos —las prácticas de su profanación.



recuperado en el año 2004 por las Abuelas de Plaza de mayo, actual diputado nacional, y una agente de tránsito que quería hacerle una multa por no cumplir con los requisitos vigentes para la circulación de los vehículos.⁶ El argumento más sólido que Cabandié esgrimió ante la agente, pretendiendo sortear la pena, fue el de haberse «bancado» la dictadura y ser hijo de desaparecidos.

En efecto, la figura del desaparecido —como toda figura pública— fue y es objeto de disputas, de propaganda, de lucha, de reivindicaciones, de reclamos, de justificaciones, de inquietudes, de denuncias. En tanto tal, adquirió paulatinamente, por un lado, el estatuto de fenómeno reificado, renegatorio de su propia dialéctica vital y, por otro lado, el carácter de objeto parcial (voz, mirada, escucha) resistente —la ausencia de los restos es huella material de esa resistencia— a la entera cosificación obligada por las agendas de marketing político. La figura del desaparecido, con su estatuto de parcialidad, sigue exhibiendo a su pesar, y a pesar de la experiencia del olvido que hace colectividad (Renan), la huella de la violencia a la que están sometidos los que viven juntos, detentando la marca de ese momento singular en el que los hombres decidieron, más o menos deliberadamente, que ese vivir juntos ya no resultaba posible sin la eliminación de las diferencias encarnadas en un grupo particular de ellos.

Los que quedamos vivos de esa experiencia colectiva de destrucción tuvimos que vérnoslas con la elaboración de un trabajo de memoria tramada a medio camino entre la vida íntima y singular y la existencia colectiva y plural. Dicha elaboración exige constantemente el reconocimiento del elemento viscoso que la trabaja interna y externamente. También solicita la competencia analítica a la vez que el fenómeno de su claudicación, anunciada por el apelmazamiento incansable, en aquella maraña indistinguible, de diversas dimensiones y manifestaciones de la memoria: memoria–bloque, memoria–plomada, memoria–estribillo, memoria–necedad, memoria banal, memoria evanescente, memoria–olvido. En otras palabras: una tal elaboración emplaza el trabajo de la memoria en terrenos de inscripciones múltiples y de sobredeterminaciones pulsionales que imponen firme resistencia al hábito de los atajos y que, en alguno de los mundos posibles, permitirán seguir jugando al juego de las mediaciones.

⁶ Este episodio, acaecido a mediados de octubre de 2013, fue filmado por una cámara oculta y circuló por los principales medios de comunicación de Argentina.



4. Elaboración del trabajo de la memoria: la Biblioteca Abierta «La Cita Rosa»

Luego de este recorrido testimonial por las «soledades felices de la infancia» (Bachelard) y por las elaboraciones adultas de la memoria del padre, nos proponemos comentar brevemente una experiencia concreta, enmarcada en una serie de prácticas actuales que buscan construir pasajes y extensiones entre el discurso universitario y sus otros. Se trata de la Biblioteca Abierta «La Cita Rosa», que funciona en la casa familiar (mi hogar de la ciudad de Rosario) y que es la concreción actual de mi elaboración del trabajo de la memoria en el que se puede ver esbozado algo del «juego de las mediaciones».

«La Cita Rosa» se inauguró formalmente en el mes de marzo de 2013, pero sus comienzos datan del mucho antes. A lo largo de mi formación universitaria, como cualquier estudiante noventero y acumulador, fui almacenando una importante cantidad de libros y de fotocopias. A partir de mi ingreso al doctorado en el año 2006, y con el impulso económico de una beca del CONICET, la biblioteca creció aceleradamente y prácticamente se duplicó. Con el tiempo, los materiales se fueron acomodando en torno a cuatro áreas, acordes con mis intereses: Filosofía, Psicoanálisis, Literatura argentina y Teoría política.

En los estantes privados de mi hogar se iban apilando ejemplares de libros bastante costosos, que la mayoría de las veces, lamentablemente, no se encontraban a disposición en las diferentes bibliotecas públicas de la ciudad o de las distintas facultades. Por esa razón, y porque los libros ya de hecho circulaban entre amigos, familiares, estudiantes y colegas, empezó a germinar la idea de ampliar formalmente el acceso a ellos. Pero para poder desarrollar esa idea se tendrían que llevar a cabo, previamente, algunas tareas importantes en la biblioteca.

Por empezar, había que bautizarla. Debía adquirir personalidad, una identidad que sólo podía otorgarle un nombre propio. Sabía perfectamente que esa tarea debía ser encomendada a quien disfrutara jugando con el lenguaje, razón por la cual le pedí a mi amiga y escritora, Jorgelina Sannazzaro, que me propusiera alternativas para nombrar a la biblioteca. «La Cita Rosa» surgió de esa solicitud. Es un nombre que aprovecha la homofonía con Zitarrosa, cantante al que admiro, y logra, además, conjugar dos elementos en principio contradictorios: la cita, encuentro pautado o reproducción deliberada de palabras de otro, y el rosa, color cándido, inocente o despreocupado, un poco bobo.

Luego del nombre, era necesario ordenar y catalogar los libros y las fotocopias existentes. El «juego bibliotecológico» se encaró con toda la seriedad del caso y con



la firme voluntad de alinearse a los cánones generales de la clasificación que, según mis amigas bibliotecólogas, permitiría un acceso más general y democrático al cúmulo de materiales existentes. Esa tarea requirió varios años de trabajo y se realizó gracias a la colaboración de familiares, amigos, voluntarios, diseñadores, estudiantes de bibliotecología y bibliotecólogos. Se confeccionaron los sellos de la biblioteca, el institucional y el de catalogación y se diseñaron las credenciales de socios (actualmente la biblioteca cuenta con doscientos asociados). Se procedió a sellar y etiquetar cada uno de los ejemplares, se les adjudicó un código y se los registró en una base de datos. Se distribuyeron los espacios en los estantes según las materias, las épocas, el orden alfabético de sus autores. Se habilitaron cuadernos para asentar las asociaciones, los préstamos y las devoluciones.

Cumplidas las tareas bibliotecológicas preliminares, había que inaugurar formalmente el espacio de la biblioteca. Hacía años ya que funcionaba como lugar de reuniones, de encuentros de lectura, de recreación y de circulación de libros, pero con un nombre y un nuevo disfraz, pedía ser presentada en un acto público. En marzo de 2013 se hizo una gran reunión a la que asistieron amigos, familiares, estudiantes y colegas. Ese día muchos se asociaron, varios trajeron libros de regalo, otros se fueron con sus ejemplares en préstamo, haciendo uso de su nueva credencial.

Desde ese momento, «La Cita Rosa» fue y sigue siendo escenario de numerosas actividades, proyectos y presentaciones. En agosto del 2013, se presentó el libro de relatos *Recursos Deshumanos*, de mi hermano Mariano Nívoli (Pedro Juan Caballero, Rosario, 2013), de ediciones «La Cita Rosa cartonera». Durante el año 2014–2015 organizamos un ciclo de encuentros titulado «Leer para contarlo», en los que el invitado de turno contaba a un público variado su experiencia de lectura con algún ejemplar de la biblioteca. En el mismo período se llevó adelante el ciclo de lectura «Siete encuentros, siete novelas de Juan José Saer» con docentes invitados de la UNL, en el marco del Proyecto Extensión Saer (UNR–UNL). Se realizaron también una serie de actividades para niños en la sección «La Cita Rosita». Desde el año 2015, además, se realizan cada semana reuniones de trabajo con miembros del equipo del Centro de Estudios Periferia Epistemológica (CEPE–UNR) que actualmente trabaja la relación entre Pintura y Epistemología.

En cuanto a los principios que regulan el funcionamiento cotidiano de «La Cita Rosa», y que en el curso de extensión sobre «Nanointervenciones con la literatura y otras formas de arte» se invitaban a pensar como los «Puntos no negociables en la práctica», entiendo que se podrían resumir en una suerte de decálogo como el que sigue:



–Nunca dar por sentada o esclarecida la relación con las «clásicas instituciones del saber» (en nuestro caso, la universidad).

–Nunca ceder a la costumbre de jerarquizar los materiales de acuerdo a un canon trascendente a la escena de trabajo concreta y convocante.

–Nunca ceder a la tentación de establecer de manera abstracta los principios de legibilidad, de traducibilidad o de comprensión de los materiales.

–Nunca olvidar el carácter lúdico y por ende irreverente de toda actividad de lectura, narración o circulación de historias.

Para finalizar, comentemos brevemente cada uno de esos principios. En primer lugar, al tratarse de un espacio que mantiene fuertes lazos —constitutivos y cotidianos— con la universidad, «La Cita Rosa» no puede desconocer ni renegar cándidamente de los principios negativos que estructuran el llamado discurso universitario: la regulación, institucionalización, jerarquización, legitimación y burocratización del saber; el colonialismo, administración, solidificación, estereotipia y homogeneización de sus materiales. Es precisamente desde el seno de la escena universitaria y en el esbozo de su periferia que las bases teóricas y las apuestas de «La Cita Rosa» adquieren sentido y es, asimismo, en una tensión constante con los mencionados principios negativos que debe perfilar sus propuestas y medir sus expectativas.

En segundo y tercer lugar, se propone resistir a cualquier principio abstracto de clasificación, legibilidad, traducibilidad o comprensión de los materiales. El punto de partida es que no existen criterios *a priori* que puedan distinguir entre libros o autores privilegiados y relegados; entre libros «de primera» y libros «de segunda»; o entre materiales fundamentales y prescindibles, así como tampoco existen formas adecuadas o inadecuadas de leer, traducir o comprender. Asumimos sin reservas el principio del anarquismo epistemológico —el «todo sirve» de Feyerabend (7)— entendiendo que ello alude al hecho de que por fuera de cualquier trayectoria concreta de investigación o al margen de la pregunta concreta que guía el abordaje de los materiales, no hay manera de establecer una jerarquía que no sea, en última instancia, tan autoritaria como arbitraria. En este espacio suscribimos más bien a la noción de «principio de selección» de los materiales: cada actividad impulsada por y en «La Cita Rosa» define sus intereses, objetivos y criterios, señalando con ello el principio de selección concreto que determinará los «imprescindibles» de cada caso. En este sentido, se maneja igual que cualquier acervo de materiales que busca responder a una pregunta de investigación: sus contenidos se ordenan de acuerdo a la función desempeñada en la construcción de una respuesta posible a dicha pre-



gunta, otorgándoles una jerarquía local y circunstanciada, propia de las reglas del juego en cada caso consensuadas.

Por último, «La Cita Rosa», como espacio disponible para el juego y la profanación, quiere recuperar aunque sea un poco de la libertad con la que los niños desprecian los cánones de la vida adulta para ensayar otros repartos de lo sensible, otros accesos que los legitimados, otros abordajes que los aprendidos. Para eso, una isla hecha de pasajes y plagada de puentes, donde nadie es soberano y todos se jactan de ser extranjeros es, creemos, un buen comienzo.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio** (1978). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- Allouch, Jean** (1995). *Eróticas del duelo en tiempo de la muerte seca*. Buenos Aires: Cuenco del Plata y ediciones Literales, 2006.
- Ariès, Philippe** (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1989.
- . (Dir.) (1987). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1999.
- Bachelard, Gastón** (1960). *La poética de la ensoñación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Benjamin, Walter** (1950). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara, 1990.
- Borges, Jorge Luis** (1944). «La biblioteca de Babel». *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Feyerabend, Paul** (1975). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos, 1986.
- Freud, Sigmund** (1914). «Duelo y melancolía». *Obra Completa*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 1996, 241–256.
- . (1915). «Recordar, repetir, reelaborar». *Obra Completa*, Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu, 1996, 147–158.
- Koselleck, Reinhart** (1979). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Lacan, Jacques** (1966). «La ciencia y la verdad». *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1984, 813–834.
- . (1981). *El Seminario 3 Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
- Lem, Stanislaw** (1966). *Castillo alto*. Madrid: Funambulista, 2006.
- Levi, Primo** (1947). *Si c'est un homme*. París: Julliard, 1987.
- Manguel, Alberto** (2006). *La biblioteca de noche*. Madrid: Alianza, 2007.



- Rancière, Jacques** (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. París: La Fabrique.
- Renan, Ernest** (1882). *¿Qué es una nación?*. Madrid: Sequitur, 2007.
- Rostand, Jean** (1939). *Pensées d'un biologiste*. París: Stock.
- Saer, Juan José** (1991). *El río sin orillas*. Madrid: Seix Barral, 2004.
- Vermeren, Patrice y Cuestas, Fedra** (coord.)(2016). *Una memoria sin testamento. Dilemas de la sociedad latinoamericana post-dictadura*. Santiago de Chile: LOM.
- Videla, Jorge Rafael** (1979). Declaraciones en conferencia de prensa.
- White, Hayden** (1987). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós, 1992.



La Sofía cartonera. Una experiencia de edición y extensión en la universidad pública

CECILIA PACELLA

Universidad Nacional del Córdoba

ceciliapacella@yahoo.com.ar

En el año 2012 creamos, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el programa de extensión «Centro Editor Cartonero de la Facultad de Filosofía y Humanidades: la Sofía Cartonera».¹ La idea original del programa fue la confluencia de tres deseos: replicar dentro del ámbito universitario la experiencia de las editoriales cartoneras, iluminar nuestras prácticas intelectuales con la concepción del libro que estas editoriales proponían y poner la institución al servicio de la difusión de las políticas editoriales que desde este nuevo formato se propiciaban.

Pero antes de los deseos hay siempre una ausencia, algo que falta, y tal vez podríamos ubicar el origen de esta experiencia en el momento en que nos encontramos frente a la ausencia y eso ocurrió un año antes, en el 2011, cuando la editorial Eloísa Cartonera, debido a un congreso, llegó a la facultad y dispuso en el pasillo que lleva a las aulas su puesto de ventas. Entonces muchísimos estudiantes fueron atraídos como por un imán por esos particulares libros con tapas de cartón, pintados a mano con colores fluorescentes. El vendedor a cargo era el escritor Washington Cucurto, uno de los fundadores de Eloísa. Desde ese lado del mostrador, el responsable de la editorial acompañaba el entusiasmo por los libros emprendiendo un diálogo fluido y ameno; cuando los estudiantes preguntaban por los autores de los libros, el rostro del vendedor se iluminaba explicando quiénes eran estos autores, cómo y sobre qué escribían. Así, la fascinación de sus palabras prometía una lectura dichosa. Por supuesto que muchos de esos autores era la primera vez que tenían contacto con este ansioso público, incluso alguno de ellos era la primera vez que entraban a la universidad, pero el mérito de la atracción no era sólo por esto. Por momentos el puesto de ventas se transformaba en una clase ideal donde los jóvenes eran invadidos por el deseo de conocer y conocer más, y los libros eran el origen de un diálogo que prometía, como todo conocimiento, la felicidad.

¹ El mencionado programa fue aprobado por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades N° 244 de fecha 30 de julio de 2012.



De esta escena, aquellos que estamos preocupados por el conocimiento, por la educación, por las prácticas académicas, por la función de la universidad pública, teníamos algo que aprender. Es decir, era necesario salir del aula y aprender de lo que estaba pasando afuera. De alguna forma, estos singulares libros, desde su precaria materialidad, exhibían su fortaleza: fabricados con cartón desechado podían entrar a la universidad y renovar el deseo de conocer, de leer y de pensar. El puesto de ventas mostraba la eficacia de un conocimiento desjerarquizado, que brotaba del diálogo horizontal, donde el deseo insistente era el método más seguro para amparar y alimentar ese anhelo por conocer.

La inquietud no se hizo esperar, las preguntas que volvían una y otra vez en el recuerdo de aquella mañana universitaria, eran: ¿Por qué estos libros cartoneros provocaban este deseo de lectura? ¿Cómo, desde su precaria materialidad, podían ser excusa para un eficaz encuentro con otros? ¿Qué tenían para enseñarnos estos libritos y cómo poder aprender de ellos desde nuestro lugar en la universidad? Estas preguntas nos demandaban respuestas que no teníamos tan a mano. A pesar de creer que, como universitarios, dedicados a las humanidades, y específicamente a estudiar y a enseñar la literatura, éramos los más próximos a este objeto tan caro en nuestra cultura; a pesar de haber elegido como profesión, pero también como modo de vida la opción por transmitir día a día el amor a la literatura, a la lectura y a los libros; e incluso a pesar de sentirnos siempre cómodos en ese espacio que instauran los libros, recorriéndolo con confianza, creyendo que no tiene secretos para nosotros, estos libritos, hechos artesanalmente con un material considerado residuo, recolectado de las calles y reutilizado como tapa, exhibiendo coloridamente su precariedad nos dejaban sin teoría, sin poder explicar por qué producían tanta pasión. Evidentemente estos libritos tenían algo que enseñarnos.

Libros de cartón para componer el mundo

La primera editorial en publicar libros con tapas de cartón recuperado fue Eloísa Cartonera. Fundada en Buenos Aires en el año 2003 por el escritor Washington Cucurto (seudónimo de Santiago Vega) y el artista plástico Javier Barilaro, nace como un proyecto editorial que asume las formas de un proyecto social debido a las circunstancias históricas, políticas y económicas. El origen de este proyecto remite directamente al momento particular que por aquel entonces vive la economía argentina, momento en el cual surge la necesidad de nuevos modelos económicos pensados para dar respuesta a problemas sociales y culturales. De alguna forma, es



en esta crisis económica (que evidentemente también es una crisis social y cultural) donde confluyen los problemas de distintos actores sociales: por un lado, jóvenes escritores y artistas preocupados por poder publicar sus primeros escritos en plena crisis del sector editorial argentino y con el costo del papel y de la impresión casi inalcanzable; por otro lado, los altos índices de desocupación que dejan a familias enteras en la calle, recolectando cartón y otros materiales reciclables, originando un nuevo actor social: el cartonero. Que estos dos problemas se encuentren en la calle no parece algo especial,² pero poder pensar una misma respuesta para dar solución a ambos problemas, no sólo es algo especial sino que constituye realmente una idea genial, y esta no es otra que el libro cartonero. En este origen se inscribe aquello que caracteriza a los libros cartoneros, aquello que los constituye y por ende lo primero que debemos aprender de estos particulares libritos: que es posible salir de los problemas individuales, cuando podemos ver y reconocer el problema de los otros y a partir de allí buscar soluciones en forma colectiva.

Entonces, hacer libros cuya tapas sean de cartón recuperado en las calles, comprado a los cartoneros a un precio varias veces superior al que lo compren las empresas de reciclado, y que ese cartón se transforme en libro a partir del trabajo artesanal de un grupo de personas, que al pintarlo a mano con colores vistosos conviertan el opaco marrón del cartón en un objeto tentador, que además de agradable contenga aquella buena literatura que las editoriales tradicionales no consideran redituable, y que estos libros, a pesar de su manufactura artesanal, sean un producto con un precio muy accesible, que posibilite que estén al alcance de todos y que todos puedan leer literatura, no sólo es una solución genial, que da respuesta a muchos problemas que parecen sólo económicos pero que son también sociales y culturales, sino que hasta parece una utopía.

Sin embargo, no estamos hablando de una utopía porque Eloísa Cartonera, ya tiene más de doce años de existencia, cumpliendo con sus objetivos, manteniéndose en las políticas editoriales que la originaron, y siendo un modelo a imitar por muchas editoriales que en distintas partes del mundo surgieron guiadas por estas políticas de edición.

Entonces nos preguntamos: ¿cómo es posible sostener un proyecto editorial cuyos ejemplares se realizan uno por uno, en forma artesanal, y al mismo tiempo, son muy económicos? Seguramente cualquiera de nosotros que quisiera emprender un proyecto de estas características solo en su casa fracasaría rápidamente agobiado por el trabajo artesanal y por la baja rentabilidad del mismo. Porque el secreto para

² El relato de este encuentro casual en la calle entre poeta, artista y cartonero, que funciona como relato fundacional de *Eloísa cartonera* puede leerse en *Cartones de Eloísa y Abelardo* de Bravo Varela.



que el proyecto funcione deberá ser que se vendan muchos libros, o mejor podríamos decir muchísimos, si lo comparamos con las expectativas de ventas de una editorial comercial. Sin embargo, para producir muchos libros artesanales se necesitan muchas manos pintando y armando libros, entonces podemos llegar a la conclusión de que el secreto para que este proyecto utópico se vuelva real es que sea un proyecto colectivo, donde intervenga un grupo de personas.

Así, a contramano de las formas de funcionamiento de las editoriales comerciales, donde cada vez son necesarios menos trabajadores, el proyecto de las editoriales cartoneras necesita, para ser real, un gran número de trabajadores, unidos con un objetivo común. Por ello en el proyecto de Eloísa Cartonera el cooperativismo y la autogestión se proponen como modelos de una nueva forma de trabajar y de producir trabajo, y es en estos modelos de producción donde encuentra su verdadero significado social. Si el cartonero, desplazado del sistema laboral por la macroeconomía, encuentra su lugar siendo el primer eslabón en la cadena de fabricación del libro, esa cadena se continúa con el trabajo de un equipo de personas que, colectivamente, resignifican el trabajo. En una entrevista realizada a Washington Cucurto leemos: «la idea es que el trabajador aprenda todo en su lugar de trabajo. Trabajar significa aprender, experimentar, imaginar, fantasear, sentirse cómodo, etc.». Y en otra entrevista declara: «Convertimos el trabajo en parte de nuestra vida, y nunca una obligación, algo desagradable; convertimos al trabajo en un sueño, en nuestro proyecto. Aprendimos a confiar en el otro, a ser mejores compañeros, a esforzarnos por un objetivo común, por algo más que nuestro propio ombligo». Entonces trabajar es, en este proyecto, salir del individualismo que caracteriza la vida moderna y crecer con los otros.

Pero todavía nos falta ver cómo se completa la vida del libro cartonero y tal vez esta sea la parte más importante, donde la apuesta se vuelve un verdadero sueño de felicidad para todos, porque si, como hemos dicho, para que este proyecto editorial sea posible y deje de ser una utopía, es necesario producir y vender muchísimos libros, entonces también necesitamos muchísimos lectores, millones de personas deseosas de entrar al feliz universo de la literatura. Y entonces parece que hemos llegado al origen de esta utopía realizada y al sueño de aquellos jóvenes escritores que buscan la forma de evitar la crisis y publicar sus escritos: un mundo lleno de lectores.

Para cumplir este sueño, primero es necesario que los libros sean accesibles a todos, es decir que posean un mínimo valor económico, pero si bien este es el primer paso y un paso más que importante, ello no implica todavía que todos se acerquen a los libros. Por eso la propuesta de Eloísa Cartonera fue desde el principio la



de evitar las librerías y que los libros buscaran sus lectores en las calles, en las ferias, en las plazas. Porque, como bien sabemos, sólo un pequeñísimo porcentaje de la población entra a las librerías a buscar un libro, y esto es así, no porque sólo ese pequeño porcentaje de la población sienta deseos de leer, sino también porque para entrar a una librería, de alguna forma, se requiere determinado conocimiento que muchas veces ese lector en potencia no posee. Y entonces, esa primera falta lo excluye para siempre. Ante la pregunta del vendedor: «¿qué está buscando?», cualquier persona alejada de la literatura, de nombres de autores, antiguos o modernos, de géneros literarios, etc., se sentirá intimidada e incluso abrumada, más que una invitación a leer, sentirá que alguien quiere recordarle su desconocimiento. Tampoco servirá de nada ver el objeto libro e ingenuamente decir «quiero éste», «éste me gusta», como si se tratara de un cuadro, porque a diferencia de otros objetos el libro, como bien sabemos, con su sola presencia no es nada hasta que no se construye en esa lectura que recorre cada una de sus frases, de sus palabras. En esa distancia que se abre entre el objeto libro y el posible lector parecen quedar cada vez menos atajos, recordemos también que los cambios producidos en el mercado editorial por las grandes editoriales multinacionales fueron eliminando poco a poco la figura del librero especializado que, como lector experto, podía recomendar libros a sus clientes. Sin mencionar las cadenas de librerías que cada vez en más lugares exponen los libros en exhibidores como si se tratara de una mercancía cualquiera.

Como hemos dicho, y en las antípodas de este modelo de comercialización de grandes cadenas de librerías, el libro cartonero busca a sus lectores en la calle, acompañados por los vendedores que son sus mismos productores, que no sólo realizan artesanalmente este producto cultural sino que además son sus primeros lectores, eligen y conocen su catálogo y saben compartirlo con los lectores. Entonces, el libro es el punto de encuentro de un diálogo desjerarquizado, en todos los sentidos, entre editor y lector, y es en este diálogo donde este particular objeto cultural encuentra su verdadero espacio de realización. Ese diálogo marca la diferencia entre el libro considerado como una simple mercancía y el libro como el objeto que transporta la literatura. Habíamos dicho que las editoriales cartoneras proponían una relación distinta con el trabajo, pensado como un espacio de crecimiento colectivo y por ello el lugar más importante para relacionarnos con los otros y para transformar nuestro mundo, y ahora vemos cómo también proponen una forma distinta de relacionarse con la lectura, con los libros y con la literatura. Porque también los libros y la literatura son formas de relacionarnos con los otros y con nuestro mundo y formas en las que participamos en él.



Llegamos a entender así por qué, en estos libritos cartoneros, la literatura vuelve a resplandecer y hasta parece mostrarnos su comodidad. Ese brillo cautiva a los lectores. La seducción comienza desde el formato artesanal, desde la materialidad del cartón pintado a mano, desde la particularidad de cada uno de los ejemplares. Al escapar de las leyes de mercado, al dejar de pensar el libro como un objeto de consumo que debe producir ganancia para una empresa, el libro cartonero salva la literatura. Y esto es visible también cuando consideramos el catálogo de Eloísa Cartonera: autores jóvenes, textos descatalogados, autores consagrados que se dan la mano con aquellos que todavía no lo son y que quieren llegar a otros lectores, autores latinoamericanos que saltaron los nichos de mercados de las literaturas nacionales y que son publicados y leídos por primera vez en Argentina. Este catálogo, deja al descubierto una realidad de la cual no siempre somos conscientes cuando entramos a una librería, y esta es que no leemos los libros que queremos leer sino aquellos que las editoriales consideran comercialmente redituables. Porque sabemos muy bien que las empresas que buscan ganancias no asumen riesgos y en ellas la literatura es sólo una mercancía. En el trabajo artesanal con los libros y con la literatura no es posible pensar en riesgos económicos porque la literatura deja de estar sometida a su valor de cambio y vuelve a ser ese universo de palabras capaz de contener a todos los lectores.

Así lo describe el mismo Whashington Cucurto en una entrevista realizada en la feria del libro de Frankfurt:

Son libros que gustan mucho, son libros muy atractivos, muy económicos y muy simpáticos. Se relacionan con la gente de una forma muy especial que uno no sabe. La gente los ve y les gustan. El libro tiene siempre que ser una buena noticia, tiene que producir algo positivo en las personas. Muchas veces nos encontramos libros, muy bien hechos, muy bien impresos, en cartulinas, a colores y sin embargo son libros que no conectan con la gente, porque son caros, porque son muy elitistas, porque hablan de temas que a nadie le importan. Entonces la idea es recuperar al libro, hacer que el libro sea una buena noticia en tu vida. Me parece que nuestros libros son una buena noticia, son libros económicos que generan en la gente algo lindo. (Cucurto)

Desde su precaria materialidad, sostenida en la propuesta de trabajo cooperativo y en su escaso valor de venta, el libro cartonero es un fragmento en el cielo de la literatura, porque, al mismo tiempo que esta materialidad lo es todo, también en su condición precaria no es nada y entonces la literatura se libera de lo material, y vuelve a ser aquello liviano y alado de lo que nos hablaba el filósofo griego. El libro,



objeto de culto en la cultura occidental, que encierra un preciso saber hacer desde su formato de fabricación, accesible solo a aquellos llamados letrados, con determinados conocimientos, e inaccesible para muchos por su valor de mercado, encuentra en el formato cartonero su desacralización y la suspensión de todas estas características. Realizado por personas no expertas excluidas del sistema laboral, con un material considerado basura, todos podemos hacer un libro cartonero armarlo y pintarlo, y así también, todos podemos leer un libro cartonero porque no nos excluye. Es este el motivo por el cual podemos afirmar que este tipo de proyecto editorial apunta a la democratización del libro y de la literatura.

Así, en esta nueva concepción de la edición, la literatura se vuelve el eje sobre el cual gira la búsqueda de hacer algo entre todos y para todos y que ese «todos» incluya a los sectores más desprotegidos de las macroeconomías pero también a aquellos sectores abandonados por el mercado editorial y por las posibilidades concretas de la lectura literaria. Una editorial cartonera genera trabajadores, editores, lectores y hasta escritores, casi de la nada, o más bien desde ese cartón recuperado de las calles.

A partir de aquellas preguntas que nos hicimos esa mañana en la Facultad de Filosofía y Humanidades cuando los libritos de Eloísa Cartonera llenaron de colores sus pasillos, hemos tratado de dimensionar aquí el significado de ese objeto tan particular que nos deslumbraba y los alentaba a encontrarnos en la lectura. Pero tal vez sea imposible ver todavía la verdadera dimensión de este tipo de proyectos y de cómo nos proponen hacer del mundo un lugar más ameno para todos.

Una editorial cartonera y universitaria

Estas reflexiones sobre el objeto libro, que comenzaron aquella mañana cuando los libros cartoneros entraron a la facultad y que fueron ampliándose al investigar y analizar sobre el fenómeno sucedido a partir de la experiencia de *Eloísa Cartonera*, se volvían reflexiones que indagaban sobre nuestras tareas docentes, sobre nuestro rol como universitarios. La primera certeza fue que debíamos aprender de este nuevo modelo editorial surgido en la comunidad, no solo en lo que atañe a las posibilidades de resignificar el objeto libro y con ello arrojar una nueva luz sobre las prácticas de lectura y escritura, sino también en lo que de este modelo podíamos imitar directamente como modos de acción en nuestra práctica de universitarios: desjerarquizar el conocimiento, promover espacios de trabajo colectivo, propiciar prácticas cooperativistas, etcétera.



Sin duda el espacio que nos permite mayores condiciones para implementar este tipo de prácticas dentro de la universidad es el espacio que llamamos de extensión universitaria. Entendido este justamente como aquel desde el cual se debe articular un diálogo horizontal con la comunidad, reconociéndolo como pilar fundamental de la universidad pública, en tanto nos permite repensar la docencia y la investigación.

El modelo propuesto por *Eloísa Cartonera* era un modelo a imitar desde la universidad ya que en aquel diálogo que comenzó con la visita de los libros cartoneros, estos nos invitaban a acompañar el proceso de cambio que procuraban y a poner a disposición la universidad para potenciar este modelo. Escuchar atentamente esta invitación era nuestra responsabilidad como universitarios, ya que la transformación en los modos de producir y difundir la cultura implica necesariamente una política cultural, en la cual debe estar comprometida la extensión universitaria pues es parte de su propia razón de ser.

Este artículo comenzaba diciendo algo así como «en el año 2012 creamos una editorial cartonera universitaria» y sin embargo también podría haber comenzado diciendo «en el año 2012 se produce un encuentro entre la comunidad y la universidad a partir del cual pueden comenzar a compartir un mismo camino aprendiendo la una de la otra reconociéndose como interlocutores en la construcción de sentidos cada vez más inclusivos y solidarios».

Por ello *La Sofía cartonera* nace del encuentro entre el modelo editorial cartonero y la función extensionista de la universidad pública; nace al asumir como universitarios una responsabilidad que antes que nada es política en el sentido de lo público; nace como una «editorial universitaria de la comunidad» en tanto se propone como un espacio a construir conjuntamente, solidariamente y comprometidamente con los distintos actores sociales, universitarios y no universitarios, con los que integra una misma sociedad que queremos transformar y construir colectivamente.

Construir una editorial entre todos: experiencia del taller de producción de libros cartoneros en AMMAR Córdoba

La primera experiencia de trabajo de *La Sofía Cartonera* con una institución de la comunidad fue la realizada desde abril de 2012 con AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices Argentinas) sede Córdoba que se prolongó hasta diciembre de 2014.



Nuestro interés en compartir con las integrantes de esta asociación el momento de formación de la editorial, momento en el que estamos comenzando a consolidar un equipo de trabajo formado por estudiantes, egresados y docentes, se debió a dos razones. La primera de ellas era la de reconocer el trabajo que venía desarrollando AMMAR que, por el año 2012, ya contaba con casi quince años de historia como asociación, luchando por una realidad más justa para las trabajadoras sexuales. Esto nos permitía también ver un modelo a seguir en este grupo de mujeres que, superando las inclemencias personales, encontraron en la organización de un espacio colectivo la posibilidad más concreta de revertir una realidad de exclusión, maltrato, discriminación y ocultamiento. La defensa de los derechos a la salud, al trabajo, a la educación, a la documentación y a la vivienda de todas las trabajadoras sexuales fue el punto de encuentro y la misión específica de la asociación que, en cada paso dado para conquistar estos derechos, mostraba ejemplarmente su fortaleza y perseverancia frente a circunstancias siempre hostiles para ella.

En este sentido nos interesaba particularmente encontrar un espacio de trabajo conjunto con AMMAR, donde la editorial cartonera universitaria ayudara a consolidar el derecho a la educación y a la cultura, facilitando las herramientas para reforzar su derecho a prácticas más democráticas de producción de saberes y de objetos culturales. Asimismo, deseábamos aprender del espíritu de lucha de este colectivo de mujeres y que *La Sofía cartonera* hiciera propio el reclamo de las trabajadoras sexuales visibilizando la realidad de vida de estas mujeres.

La segunda razón era de carácter inminente en tanto, a pesar del trabajo realizado hasta ese entonces, la asociación enfrentaba en ese momento un revés legislativo que nuevamente desamparaba el trabajo sexual. Esto sucedía a consecuencia de las medidas aprobadas, tanto a nivel nacional como provincial, supuestamente para atacar la trata de personas, pero sin ninguna consideración o reparo sobre el trabajo sexual, y que sometía nuevamente a las trabajadoras sexuales a la clandestinidad, reforzando la precarización laboral de la que han sido objeto históricamente —medidas que van desde el decreto presidencial 936/2011 que prohíbe avisos de oferta sexual, hasta la ley 10 060 aprobada por la legislatura de la provincia de Córdoba en julio de 2012, que prohíbe el trabajo sexual en todo el territorio provincial—. Estas medidas volvían a poner a cada una de las trabajadoras sexuales, a sus cuerpos reales en el máximo riesgo en tanto autorizaban las detenciones arbitrarias, los allanamientos violentos, el abuso policial, etc. En síntesis, lejos de avanzar en una legislación que protegiera los derechos laborales de este grupo de trabajadoras, el estado volvía a dejarlas en el lugar de máxima vulnerabilidad posible.



En esta situación entendimos entonces que debíamos poner la extensión universitaria al servicio de estas trabajadoras sexuales, la extensión entendida como acción política que busca que se respeten los derechos de estas trabajadoras, integrantes plenas de nuestra comunidad. Así la editorial cartonera universitaria busco en primer lugar acompañar la lucha de las trabajadoras sexuales difundiendo la problemática que estaban atravesando, en todos los lugares a los que llegaban los libros cartoneros, haciendo visible para la comunidad en general dicha problemática, generando espacios de reflexión que posibilitaran comprenderla cabalmente pero por sobre todo escuchando la voz de la trabajadoras sexuales que los distintos gobiernos no escucharon a la hora de hacer leyes que significaron para ellas una nueva estigmatización.

Teniendo en cuenta estas circunstancias y con el objetivo de hacer partícipes a las trabajadoras sexuales del proyecto de la editorial cartonera universitaria, se propuso realizar un taller de armado de libros permanentes en AMMAR, más específicamente en la escuela primaria para adultos que allí funciona. Sabíamos que uno de los reclamos por los que lucha AMMAR es por el derecho a la educación. En la página web de la asociación se manifestaba que «un 51 % de las trabajadoras que agrupa el sindicato no ha terminado la escuela primaria o no empezaron la secundaria», a la vez que el valor de la educación se enunciaba como «acceder a una educación acorde a nuestras necesidades nos ayuda a fortalecer nuestra autoestima como mujeres protagonistas de nuestro destino». Para concretar este derecho AMMAR creó en su sede una escuela primaria para adultos (CEMPA), dependiente del estado provincial pero dirigida por trabajadoras sexuales, abierta a toda la población. Sin embargo para lograr el acceso a una educación integral y equitativa son necesarias políticas de integración que posibiliten nuevas experiencias educativas en la comunidad. Con el objetivo de que *La Sofía cartonera* se pusiera a disposición de estas nuevas experiencias educativas se consensuó que el taller de armado de libros fuera una de las actividades semanales de la escuela primaria para adultos.

Esta decisión surgió a partir de necesidades específicas que nos plantearon las integrantes de AMMAR y aquellas que pudimos conocer a partir de nuestros encuentros. Entre las necesidades prioritarias detectamos: alto grado de deserción en la Escuela Primaria para Adultos, necesidad de actividades que afiancen las capacidades expresivas de la comunidad vinculada a la asociación y que al mismo tiempo proporcionen técnicas para consolidar un oficio, así como también la necesidad de promover nuevos formatos para la difusión de la problemática social y política que día a día enfrentaban las trabajadoras sexuales de la provincia de Córdoba.



Así, una vez a la semana un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades a cargo de *La Sofía cartonera* participaba en la escuela de AMMAR proponiendo y compartiendo distintas actividades alrededor del armado de libros cartoneros. El momento de la clase se llenaba entonces de cartones, temperas, colores y las conversaciones entre los integrantes del taller se tornaban en diálogos animados sobre la literatura, los libros, sus autores, etc. A veces también el silencio daba espacio a alguna lectura de poemas o cuentos. Estas lecturas eran recibidas con mucho placer por los participantes que, en casi todos los casos, estaban recorriendo sus primeros pasos en la alfabetización. También la experiencia de pintar las tapas de los libros se compartía con verdadera satisfacción. El encuentro con materiales como témperas y pinceles era realmente valorado, ya que representaban un verdadero descubrimiento tanto de los materiales como de las técnicas, esto teniendo en cuenta que un adulto que no pudo asistir a la escuela primaria en la niñez seguramente no tuvo casi ninguna otra oportunidad para encontrarse con estos materiales y experimentar con ellos, de una manera lúdica, diferentes técnicas de expresión artística. Asimismo estas nuevas experiencias conducían a la fabricación del objeto libro y a la producción de ejemplares disponibles para la venta, por lo cual el taller se proponía como una formación laboral, que priorizaba el trabajo cooperativo y que les devolvía a los participantes del taller una remuneración.

Así, a lo largo de tres años se fue generando un espacio de encuentro entre integrantes de la universidad y AMMAR, que apuntó a descubrir las propias capacidades intelectuales, artísticas y laborales de todos los participantes, incluidos los estudiantes universitarios, valorando el aprendizaje colectivo. Este encuentro también dio como resultado la publicación del libro *Sexo y trabajo. Textos sobre trabajo sexual en el contexto argentino actual*, compilado por María Eugenia Aravena (secretaria general de AMMAR, Cba.) y Franca Maccioni (egresada de la FFyH, integrante de *La Sofía cartonera*). En esta publicación se reunieron una serie de textos para acompañar una conferencia dictada por María Eugenia Aravena titulada «Clase abierta sobre trabajo sexual en primera persona». Por ello este título inauguró la colección «Discursos» de *La Sofía cartonera*, siendo uno de los títulos más vendidos hasta el momento, por lo cual creemos que ayudó a difundir los problemas de las trabajadoras sexuales.

Tomando la experiencia del taller de producción de editorial y la de hacer esta publicación en libro, podemos decir que fueron también los integrantes de AMMAR los que colaboraron en la formación de la editorial cartonera universitaria, logrando apropiarse de la misma en tanto espacio abierto y de construcción colectiva que puede acompañar y potenciar el crecimiento de cada uno de sus participantes.



En síntesis: ¿por qué una editorial cartonera universitaria?

El Programa de Extensión *Centro Editor Cartonero de la Facultad de Filosofía y Humanidades: La Sofía Cartonera* se propuso como objetivo realizar una serie de acciones de carácter extensionistas a partir de la creación de una editorial cartonera que posibilitara ser el nexo entre estudiantes universitarios y distintos actores sociales. Este encuentro fue posible a partir de la realización de actividades comparadas, de carácter artístico, literario y de producción de bienes culturales. Cada una de estas actividades estuvo orientada a intervenir sobre el objeto libro, de modo tal que éste pudiera ser resignificado en comunidad y producido entre todos. De esta forma, se creó y se puso en funcionamiento una editorial cartonera, universitaria y construida colectivamente, que logró ser apropiada por distintos espacios de la comunidad.

La particularidad de este programa es que confluyen en él una serie de acciones de carácter netamente extensionista, por un lado, y por el otro, acciones que apuntaron a la creación y puesta en funcionamiento de una editorial universitaria cuya cualidad es ser una editorial cartonera. Desde este formato, *La Sofía cartonera* logró articular estas dos prácticas que, aunque parezcan alejadas una de la otra y presenten características diferentes, encontraron el lugar de confluencia en el libro cartonero. Decimos que son actividades que parecen alejadas porque, mientras la práctica editorial tradicional remite a una actividad, casi podríamos decir solitaria de producción unidireccional, donde el libro difiere el encuentro entre editor y lector, la práctica extensionista busca siempre un espacio de encuentro entre individuos que, universitarios o no, pertenecen a una misma comunidad y que en un diálogo horizontal tratan de dar respuesta a problemas comunes, construyendo así una sociedad más justa y democrática. En esta concepción de la función extensionista de la universidad pública es donde el libro cartonero muestra su potencialidad para propiciar el encuentro entre personas, posicionándose como un verdadero nexo entre editor y lector.

Así, el primer diálogo que establecimos con nuestra comunidad fue el de poder replicar en la universidad un proyecto editorial de estas características, ya que son las editoriales cartoneras, en particular *Eloísa Cartonera*, aquellas que desde su práctica nos posibilitaron una serie de reflexiones sobre el objeto libro que cuestionaban toda la tradición del mismo.



El libro, objeto de culto en la tradición occidental, sufre un proceso de desacralización en el formato cartonero que apunta a la democratización de las prácticas de lectura, escritura y edición. La idea original del programa, al replicar dentro del ámbito universitario la experiencia de las editoriales cartoneras, es la de prestar atención a las nuevas estrategias editoriales propiciadas por actores sociales históricamente marginados de la producción de bienes culturales, para iluminar nuestras prácticas intelectuales con la concepción del libro que estas editoriales proponen, reflexionando sobre las políticas editoriales que desde este nuevo formato se propician, aprendiendo y siendo vehículo de difusión de las mismas.

Este programa encuentra su fundamento en la concepción que sostiene que resignificar el objeto libro es también resignificar las prácticas intelectuales, y por ello mismo la función de la universidad, ya que el libro, como objeto transmisor de la cultura y del conocimiento, se produce bajo determinadas políticas económicas, sociales, culturales y académicas, que muchas veces los intelectuales no cuestionamos y damos por sentado a la hora de relacionarnos con él.

Asimismo, la función extensionista de la universidad pública entendida como encuentro, como diálogo con la comunidad, debe posibilitar la reflexión sobre las prácticas universitarias, ya que es en ese diálogo donde la universidad puede transformarse para estar siempre atenta a las necesidades de la comunidad de la que forma parte.

Así la creación de una editorial cartonera universitaria y extensionista promueve la reflexión constante sobre las prácticas universitarias, posibilitando en estudiantes, egresados y docentes una mirada panorámica de las mismas, mirada que abarca desde la observación atenta de las particularidades del objeto libro —un objeto tan próximo al trabajo intelectual y tan poco cuestionado por el mismo—, hasta la mirada de nuestras prácticas cuando son compartidas con otros: otros que son niños en una escuela primaria en un barrio marginal de la ciudad, otros que son mujeres trabajadoras sexuales, otros que son adolescentes entusiasmados de una escuela media, otros que son personas en contexto de encierro. Este lugar de encuentro propuesto por *La Sofía cartonera* buscó ser un espacio integrador donde los términos de «unos» y «otros» pudiesen ser remplazados por «todos» y así construir, entre todos, una sociedad más justa y equitativa para todos.

La complejidad del problema sociocultural que dio origen al nacimiento de las editoriales cartoneras en Argentina en el año 2003 y la experiencia extensionista que posibilitó la realización de este programa posibilitaron y permitieron, al mismo tiempo, la reflexión sobre la práctica docente y la tarea del investigador. La respuesta a la pregunta: ¿qué significa propiciar una tarea extensionista?, está en la luz que



esta tarea imprime sobre nuestro trabajo de docentes e investigadores o nuestro compromiso como estudiantes o egresados de la universidad pública.

Algunas actividades y proyectos realizados entre 2012–2016

** Proyecto: La Sofía cartonera en AMMAR Córdoba*

– Creación y puesta en funcionamiento del taller de producción de libros cartoneros en la Escuela Primaria para adultos de AMMAR Córdoba.

– Difusión de las problemáticas que enfrentan las trabajadoras sexuales a partir de la edición del libro *Sexo y Trabajo. Textos sobre trabajo sexual en el contexto argentino actual*. Compilado por María Eugenia Aravena y Franca Maccioni.

** Proyecto de Voluntariado Universitario: Taller artístico y cartonero*

– Realización del proyecto de edición cartonera en dos escuelas públicas de zona rural de nivel inicial y primario: Ricardo Rojas del paraje El Durazno (Tanti) y Cnel. José Francisco J. Díaz, Villa García, Tanti y dos escuelas públicas primarias urbanas de Villa Carlos Paz: s/nombre B° Inquilinos y s/nombre B° Colinas II.

– Realización del proyecto de edición cartonera en contextos de encierro: en el penal de B° San Martín y en el penal de Bouwer.

** Proyecto de Extensión Acción Facultad de Lenguas, UNC, 2014: Ediciones Cartoneras para construir espacios de encuentro en la comunidad*

– Creación y puesta en funcionamiento del taller producción editorial literario y artístico en el Barrio Campo de la Ribera, con sede en el Espacio de Memoria y Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera, como institución asociada al proyecto.

– Realización del Proyecto editorial propio con los niños de 5to y 6to grado de la escuela primaria Canónigo Piñero, de B° Campo de la Ribera.

** Proyecto con beca de Extensión, UNC, 2012/2013: Producir Cultura: talleres de ediciones cartoneras en las Bibliotecas Populares de la ciudad de Córdoba*

** Proyecto con beca de Extensión, UNC, 2013/2014: Desacartonando la cultura. Red de editoriales cartoneras para la integración regional y la resignificación de la memoria latinoamericana.*



* Realización de talleres de edición artesanal y cartonera en más de 30 escuelas de la provincia de Córdoba.

Bibliografía

- AA. VV.** (2007). *No hay cuchillos sin rosas... Historia de una editorial latinoamericana y antología de jóvenes autores*. Buenos Aires: Eloísa Cartonera.
- Bilbija, Ksenija** (2009). «iCartoneros de todos los países, uníos!: Un recorrido no tan fantasmal de las editoriales cartoneras latinoamericanas en el tercer milenio», en Knesija Bibija y Paloma Celis Carvajal, editoras. *Akademia Cartonera: Un ABC de las editoriales cartoneras en América Latina*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin, 5–30. Consultado el 14 de junio de 2016 en <http://www.meiotom.art.br/AkademiaCartoneraArticles.pdf>
- . (2010). «Borrón y cuento nuevo: las editoriales cartoneras latinoamericanas». *Revista Nueva Sociedad* 230. Consultado el 18 de junio de 2016 en www.nuso.org
- Bravo Varela, Hernán** (2009). *Cartones de Eloísa y Abelardo*. Consultado el 7 de junio de 2016 en <http://www.letraslibres.com/blogs/blog-de-la-redaccion/cartones-de-abelardo-y-elioisa>
- Cucurto, Whashington** (2010). Entrevista realizada en la feria del libro de Frankfurt de 2010. Consultado el 24 de mayo de 2016 en www.youtube.com/watch?v=wmMcyIcqBfo.



El proyecto *MicheColoquio*: un caso de enseñanza interdisciplinaria

EMILIANO RODRÍGUEZ MONTIEL

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

rodriguezmontiel.e@hotmail.com

1. El *Centro de Investigaciones Teórico–Literarias* (CEDINTEL), creado el 11 de octubre de 2011 por un grupo de profesores, investigadores y becarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y del CONICET, propicia anualmente desde junio de 2013 un coloquio interno en donde sus integrantes comunican los avances de sus investigaciones en curso frente a un cuerpo evaluador externo que lee exhaustivamente cada uno de los trabajos realizando las devoluciones y correcciones que considera pertinentes. Este espacio, que lleva hasta la fecha cuatro ediciones, articula en su estructura una serie de prácticas que no han dejado de convocarse como faltantes en las reuniones institucionales del colegio privado en el que trabajo como docente a cargo de las materias Literatura Latinoamericana (5° año) y Literatura Argentina (6° año) desde 2014, el Instituto Modelo Bilingüe Michelangelo de Paraná.¹ Estas ausencias, si bien gradualmente trabajadas por separado o parcialmente juntas según lo exija la modalidad de cada cátedra (la excepción que estoy pensando atañe a la enseñanza de los idiomas extranjeros), son: escritura, lectura, oralidad y escucha. El coloquio interno del Centro nuclea todas estas prácticas en un misma actividad, según lo indican las siguientes instancias de su desarrollo: a) los expositores escriben sus ponencias dentro de un período delimitado (febrero–mayo), el cual estipula tanto una fecha tanto para la presentación del resumen como una para la entrega de los trabajos completos; b) pasado este tiempo, las producciones son puestas en circulación dentro del colectivo del coloquio (léase evaluadores, expositores y demás integrantes del Centro), una instancia de lectura insoslayable que traza el tenor y la productividad de las etapas posteriores; c) en una fecha y lugar convenidos con antelación² se lleva a cabo la comunicación oral de los trabajos, una modalidad que consiste en que cada

¹ El colegio se encuentra ubicado en calle Rosario del Tala 242 / San Juan 254 (C.P. 3100 – Paraná, Entre Ríos) / Teléfono: (0343) 4232051 / e-mail: info@michelangelo.esc.edu.ar

² Hasta el corriente la fecha de las ediciones del *Coloquio* han coincidido —deliberadamente, persiguiendo «un sueño de años» (Gerbaudo:5)— con el *Argentino de Literatura*, el cual se realiza anualmente en junio en el Foro Cultural (UNL) de Santa Fe.



expositor comente en/hasta 7 minutos lo que trabajó, lo que quiso trabajar, lo que relegó, los alcances que proyecta, sus dudas metodológicas y epistemológicas, el estado de la cuestión del campo que interpela y busca reformular, lo que su ponencia supone contribuir sobre lo que no se sabe en el terreno disciplinar en el que se inserta su investigación, etc.; d) el evaluador, luego de transcurrida la exposición, abre por medio de sugerencias, correcciones y consultas una instancia de discusión con el expositor sobre las decisiones metodológicas y epistemológicas que sustentan su investigación. Los demás integrantes del Centro, oyentes del debate, intervienen según el caso con preguntas, digresiones y diferentes apreciaciones, lo que genera un diálogo enriquecedor entre pares que se encuentran en la misma circunstancia de aprendizaje. Como se constata, escritura, lectura, oralidad y escucha se articulan en una misma práctica de formación investigativa, cuyos resultados y alcances se observan no sólo en la publicación posterior de las actas del coloquio³ sino —sobre todo— en la continuidad y/o sostenimiento de la actividad a lo largo del tiempo, condición que le otorga un estatuto relevante dentro de las múltiples actividades que lleva a cabo el CEDINTEL.

2. Ahora bien, en la jornada institucional realizada en Michelangelo el 27 de agosto de 2015, producto de una discusión colectiva que se generó entre los docentes allí presentes en torno a posibles propuestas pedagógicas que puedan interpelar desde lo motivacional a los estudiantes, deslicé —sin el menor atisbo de esperanza, como si se tratara de una fabulación en voz alta dispuesta a cajonearse en el imaginario colectivo— la idea de trabajar durante un período delimitado del calendario escolar un tema común entre un puñado de materias afines al área humanística como lo son o pueden serlo Historia, Filosofía y Literatura. Al trabajar sobre un mismo contenido —sostuve— los estudiantes podrían tener la posibilidad de visibilizar ciertas vías de conexión entre los campos del saber, lo que conllevaría a trabajar sobre una demanda dado que no son pocas las veces que en mis clases de literatura tengo que recurrir a la Historia o a la Filosofía para iluminar cierto párrafo o pasaje del texto que estamos trabajando. Este ejercicio interdisciplinario —agregué— daría la oportunidad a que ellos mismos puedan hacer las relaciones pertinentes; además, dado el caso —añadí— estas relaciones podrían volcarse por escrito y ser expuestas públicamente una mañana en el salón de actos.

³ Las actas del 1er, 2do y 3er *Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL* se pueden encontrar en el siguiente link:
http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/cedintel_2016_MAYO.pdf



Dos semanas después de finalizada la jornada institucional la coordinadora del área de Lengua, la Prof. Andrea Bonfils, me comentó vía correo electrónico que la propuesta había gustado al equipo directivo y me solicitó que formalizara el proyecto por escrito, con la fundamentación y plan de acción correspondiente, para implementarlo el año próximo. Entre el entusiasmo y la sorpresa por haber obtenido el aval institucional, comencé a pensar el modo más adecuado de «transponer» (Chevallard) la estructura del *Coloquio del CEDINTEL* al contexto de Michelangelo sin que éste sufriera en el proceso ninguna banalización o pérdida de fundamento.⁴ La consigna era mantener el esqueleto metodológico que había sido capaz de cuajar las prácticas de escritura, lectura, oralidad y escucha en un marco ya no universitario y de investigación sino de escuela media y con el objetivo específico de amalgamar las disciplinas humanísticas en un trabajo interdisciplinario (Gardner y Boix-Mansilla 1994, 2010). Por ello, luego de analizar diferentes opciones con la coordinadora de Lengua decidimos —conociendo la dinámica institucional pero sobre todo la población estudiantil y las pistas que sus intervenciones académicas dejaban entrever en relación con lo motivacional— otorgarle al proyecto la condición de competencia. Todos los años en el mes de septiembre se celebra en Michelangelo con motivo del día del estudiante y la primavera «La Semana del Adolescente» (SDD), una competencia organizada por el 6º año de turno que tiene como participantes a todos los cursos del colegio y que consiste en una serie de juegos, pruebas y actividades (canto, baile, desfile, maratones, juegos de mesa, partidos de fútbol, representaciones teatrales y audiovisuales, etc.), resultando ganador y acreedor de una copa y un día libre en la quinta de la institución el año que más puntos obtenga. Durante toda esa semana las clases se suspenden y gobierna en la escuela una atmósfera lúdica que combina entusiasmo, fraternidad y compromiso. Este sentimiento de motivación grupal es el que quisimos importar al pensar *MicheColoquio* como una competencia, una tarea que especularmente se erigía como un desafío didáctico dado el tenor académico y no festivo de la actividad.

Por otro lado, teniendo en cuenta la complejidad y supuestos teóricos y metodológicos (el concepto de ensayo y de texto argumentativo, por ejemplo) que exigía

⁴ Un contexto, cabe aclararlo, que se propone como inmejorable: IMB Michelangelo es un colegio privado de gestión privada cuyo índice de repitencia, deserción e indisciplina es prácticamente nulo. Posee una infraestructura edilicia excelente (léase luminaria, pizarrones blancos para marcadores, climatización de frío y calor en todas las aulas, un laboratorio, sala de computación con una notebook para cada estudiante, TV, dos proyectores, etc.), cumplimiento ideal del calendario escolar (salvo feriados y días institucionales, siempre hay clases), jornada escolar extendida que va de las 7:30 hs hasta las 14 hs pudiendo extenderse según el día y el curso hasta las 14:40 hs, un programa rico en viajes culturales y de recreación (Buenos Aires, Italia, Mendoza, Sur argentino) y, entre otros elementos, materias como «Vida en la naturaleza», «Taller de cultura» y «Taller de lectura» que complementan la formación del estudiante.



la implementación de la secuencia didáctica decidimos prescindir de la participación de los cursos del CBC y trabajar con los cursos del Ciclo Orientado, un contingente conformado por 87 estudiantes mixtos divididos en tres cursos: 6° año (30 alumnos), 5° año (29 alumnos) y 4° año (28 alumnos). Posterior a ello emprendimos la búsqueda de cátedras interesadas en sumarse al proyecto, una tarea que resultó más accesible de lo estipulado debido a una preexistente conversación y buena predisposición a la cooperación entre las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales. El resultado fue la incorporación de las cátedras de Geografía (4°, 5° y 6°), Historia (4°, 5° y 6°), Psicología (4°) y Filosofía (5° y 6°). Acto seguido revisamos los programas de las disciplinas mencionadas con el objeto hallar una coyuntura temática capaz de ser trabajada desde todas las currículas. Teniendo como objetivo crear un espacio en donde los alumnos puedan reconocer las diferentes formaciones, vertientes, fluctuaciones y relaciones de la arqueología del conocimiento, el tópico seleccionado —lo que David Perkins denominó «tópico generativo» (15)— debía cumplir el requisito de factibilidad en cuanto a sus aristas interdisciplinarias. Por ello el tópico general seleccionado, luego de barajar varias posibilidades —2° Guerra Mundial, Dictadura, Malvinas, Pobreza— fue Infancia, un tópico productivo, abarcativo, de fundamento, que nuclea(ba) dentro de sus problemas tanto a las disciplinas humanísticas vinculantes como los otros tópicos recién señalados. A continuación disgregamos una serie de interrogantes que sirvieron para diseñar los engranajes del tópico: «¿Qué es la infancia? ¿Qué significados, representaciones y valores reúne esta palabra? ¿Puede la infancia hablar? ¿Por qué y en qué situaciones hablan los niños? ¿De qué manera sus voces se posicionan frente al sistema sociocultural (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto) que regula sus prácticas? ¿Qué es lo que quieren ser aquellas voces? ¿Qué es lo que son? ¿Qué importancia tiene para ellos el poder forjar una identidad propia? ¿En qué medida el contexto juega un rol decisivo en esta construcción? La niñez ¿es una realidad biológica o una creación cultural? ¿Ha sido entendida siempre cómo lo es hoy en día? ¿Qué componentes trazan la frontera entre la infancia y la adultez? ¿La edad, el tamaño, la madurez sexual, la incorporación a la fuerza laboral?».

Cumplimentado el punto anterior, delineamos una serie de subtemas o tópicos subsidiarios a modo de posibles rutas a tomarse por cada docente en el marco de su cátedra o bien por cada estudiante al momento de decidir el objeto de su trabajo. Estos son:

- a. Demasiados jóvenes para morir: ser niño en un contexto de guerra.
- b. La infancia latinoamericana: entre la droga y el Mc Donalds. Subdesarrollo y sueño americano.



- c. La infancia en dictadura: política y vida cotidiana.
- d. No soy un niño pero tampoco un adulto: adolescencia y elecciones primarias.
- e. Entre los juguetes y la calle: el trabajo infantil en Latinoamérica.
- f. La problemática de género: heteronormatividad e identidad sexual.
- g. Subjetividades 2.0: redes sociales e identidad virtual.
- h. Las contraculturas juveniles del siglo XX: hippies, punks y demás tribus urbanas.

3. Descripción del proyecto

Seleccionado el tema, subtemas y cátedras participantes, diseñamos una planificación del proyecto estableciendo sus objetivos, etapas de desarrollo, cronograma, protocolos de escritura para la presentación de los trabajos, una guía con consejos de escritura, reglamento, cuadro de puntajes y premios.

3.1. Objetivos

Los objetivos tanto generales como específicos quedaron establecidos de la siguiente manera:

3.1.1. Objetivos Generales

Que los docentes puedan:

- Promover el trabajo interdisciplinario entre las materias humanísticas de la institución.

- Generar una secuencia didáctica que incluya las prácticas de la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha.

Que los alumnos puedan:

- A partir de la secuencia didáctica propuesta por el cuerpo docente: a) reconocer las diferentes vertientes y relaciones interdisciplinarias de la arqueología del conocimiento; b) practicar la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha.



3.1.2. Objetivos Específicos

Que los docentes puedan:

- Construir un tópico generativo capaz de ser trabajado productivamente desde todas las currículas vinculantes.
- Coordinar y ensayar un plan de acción óptimo para el desarrollo del proyecto *MicheColoquio*.

Que los alumnos puedan:

- Construir sus propias trayectorias de lectura, comprensión e interpretación del tópico enseñado.
- Elaborar una producción escrita individual.
- Generar una conversación entre pares sobre el tópico enseñado.
- Exponer oralmente los resultados de sus trabajos en una jornada escolar destinada para tal fin.

3.2. Etapas de desarrollo

MicheColoquio quedó conformado según tres etapas de desarrollo, a saber: «Enseñanza del tópico»; «Escritura del ensayo» y «Presentación oral de los trabajos». La primera tuvo una duración de cinco clases y constituyó un espacio en donde todas las cátedras implicadas trabajaron autónomamente y en simultáneo el tópico general Infancia, dejando al arbitrio de cada profesor la elección del subtema, el enfoque teórico, los materiales y las estrategias pedagógicas para abordarlo. La sexta clase inauguró la segunda etapa destinada —bajo una modalidad de taller presencial— a la escritura del ensayo,⁵ una instancia en la que cada estudiante presentó por escrito ante todas las materias implicadas la 1º versión de su ensayo y comentó, de forma breve y oral, el tema de su trabajo y las razones de su elección. La séptima y octava clase estuvieron destinadas al trabajo sobre las correcciones de escritura de la primera versión, una ejercicio rico que generó una conversación entre pares y docentes sobre las decisiones, dudas y/o avances y retrocesos de la escritura. La novena clase se dispuso como la fecha de presentación de la versión final del ensayo. Al igual que la 1º versión, cada ensayo fue presentado y comentado brevemente por su autor. Terminado este ciclo de nueve clases, el cuerpo docente se reunió una

⁵ Las materias cuya carga horaria fueron de 2 hs semanales dispusieron de un desarrollo de las etapas diferenciado, pudiendo optar por eludir la etapa de escritura del ensayo y centrarse en la enseñanza del tópico o viceversa.



semana después para elegir por mérito 2 (dos) ensayos por curso para participar de la exposición oral del *MicheColoquio*. A su vez, en una instancia de sorteo llevada a cabo por el cuerpo de preceptores el día posterior a la elección por mérito, se seleccionaron otros 2 (dos) ensayos por curso para participar de en la misma instancia. Establecido esto, la etapa destinada a la presentación oral de los trabajos quedó conformada de la siguiente manera: tres mesas expositoras con 4 (cuatro) trabajos a ser expuestos, 2 (dos) por mérito y 2 (dos) por sorteo. La exposición se llevó a cabo a lo largo de toda una jornada escolar el día 26 de mayo de 2016 y estuvo supervisado por un jurado conformado por tres profesores de la institución, los cuales dictaminaron, al final la jornada, un curso ganador teniendo en cuenta las reglas pautadas por la competencia (ver 3.6).

3.3. Cronograma

Siguiendo lo diagramado en la instancia anterior se acordó un cronograma de implementación según el calendario escolar de la institución, a saber:

Fecha de inicio: lunes 4 de abril

Fecha de cierre: viernes 6 de mayo

Entrega de la 1° versión del ensayo: 3° semana – del 18 al 22 de abril

Entrega de la versión final: 5° semana – del 2 al 6 de mayo

Fecha Coloquio: 26 de mayo de 2016

<i>MicheColoquio</i>		Enseñanza del tópico					Escritura del ensayo				Coloquio
Fecha	Sem.	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	
4 al 8/04	1°	x	x								
11 al 15/04	2°			x	x						
18 al 22/04	3°					x	1° V.				
25 al 29/04	4°							x	x		
2 a 6/05	5°									V. F.	
26/05	6°										x



3.4. Protocolos de escritura para la presentación de los trabajos

Salvando el requisito de la extensión de 8 páginas (*MicheColoquio* exigió entre 3 y 5 págs.) y el resumen en inglés (sólo se lo pidió en español), los protocolos de escritura que se pautaron para la entrega formal de los trabajos de *MicheColoquio* fueron los mismos que el CEDINTEL exige para la presentación de las ponencias de su coloquio anual.⁶

3.5. Guía de escritura

En este punto consignamos algunos consejos que facilitamos a los estudiantes para que los tengan a modo de guía o mapa al momento de la escritura:

–*Elegir el tema*. Es muy importante que el tema elegido sea capaz de movilizar al alumno a querer saber más sobre aquello escogido. Mientras más interés tengamos en saber eso que no sabemos más enriquecedora resultará la experiencia.

–*Investigar*. Luego de haber elegido el tema es fundamental adquirir información básica sobre aquello de lo que queremos hablar. No podemos escribir si no leímos, estudiamos y escuchamos al profesor anteriormente. Mientras más sepamos más solidez y fluidez va a tener nuestro escrito.

–*Escribir una y otra vez*. La escritura es un laboratorio en donde uno ensaya una y otra vez hasta que salga la forma deseada. Escribir es borrar, leer, volver a escribir. Por eso es importante enfrentar la hoja en blanco con anticipación.

–*Convencer*. Las conclusiones —sean o no provisionarias— deben ser capaces de convencer al lector. Por eso, la formulación de argumentos debe ser firme y coherente.

–*El estilo*. El estilo en la escritura es quizás el punto más difícil de alcanzar pero uno de los más loables al momento de reconocer la excelencia de un escrito. El estilo es el modo, el ángulo, la manera en que decimos lo que decimos. Por ejemplo, no es lo mismo empezar el ensayo con una frase pensada, cuidada, que más adelante tome importancia y sentido, que arrancar con una frase chata, apagada, meramente informativa. Se recomienda leer en voz alta lo escrito para darse cuenta si tiene ritmo, fluidez, coherencia, errores ortográficos, etcétera.

⁶ Las normas pueden encontrarse en el siguiente link:

http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/congresos%20y%20actividades/2016/CEDINTEL_COLOQUIO%20IV_circular.pdf



–*Organización*. Que lo escrito este organizado y desarrollado de manera clara es fundamental para que la lectura del trabajo sea una experiencia positiva. Se aconseja utilizar —cuando se considere necesario— el uso de subtítulos para subdividir el cuerpo del texto, así como también el uso de conjunciones (por ejemplo: también; además; asimismo; porque; por supuesto; con tal que; pero; sin embargo; aunque; a su vez; por otra parte) para ligar los párrafos entre sí.

3.6. Reglamento

Como toda competencia *MicheColoquio* estableció un reglamento para su ejecución. Lo transcribimos a continuación:

Reglamento <i>MicheColoquio</i>	
1°	Todos los docentes implicados en las materias partícipes del <i>MicheColoquio</i> elegirán 2 (dos) ensayos por mérito por curso para participar del Coloquio Interno. Los estudiantes seleccionados tendrán la opción de no participar de dicho Coloquio mediante una carta de exposición de motivos que justifique su decisión, la cual será debidamente revisada por el cuerpo docente a fin de determinar si aplica. Dado el caso que se sancione a favor del alumno, el cuerpo docente elegirá otro estudiante por mérito para ocupar el lugar vacante. Ahora bien, de ocurrir este evento el jurado del <i>MicheColoquio</i> tendrá la potestad de descontar 50 puntos al curso que pertenece el alumno por considerarlo falta de compromiso hacia el colectivo que representa.
2°	El cuerpo de preceptores, en una fecha y horario a definir en el Salón de Actos, determinarán por sorteo 2 (dos) ensayos por curso para participar del Coloquio Interno. Los estudiantes seleccionados tendrán la opción de no participar de dicho Coloquio mediante una carta de exposición de motivos que justifique su decisión, la cual será debidamente revisada por el cuerpo docente a fin de determinar si aplica. Dado el caso que se sancione a favor del alumno, el cuerpo de preceptores elegirá otro estudiante por sorteo para ocupar el lugar vacante. Ahora bien, de ocurrir este evento el jurado del <i>MicheColoquio</i> tendrá la potestad de descontar 50 puntos al curso que pertenece el alumno por considerarlo falta de compromiso hacia el colectivo que representa.
3°	Todos los trabajos participantes —sean posteriormente expuestos en el <i>MicheColoquio</i> o no— deben respetar los protocolos de escritura consignados en este documento. Caso contrario se les negará la posibilidad de poder participar en el Coloquio y se les colocará un aplazo como nota final de la actividad.
4°	El Coloquio estará conformado por tres mesas expositoras, una por cada curso, con 4 (cuatro) ensayos a ser expuestos, 2 (dos) por mérito y 2 (dos) por sorteo. La exposición se llevará a cabo a lo largo de toda una jornada escolar, en un día y horario a convenir. Cada expositor tendrá entre 10 y 15 minutos para exponer oralmente o leer su ensayo. Pasado este tiempo el Jurado tendrá la potestad de descontar 10 puntos por incumplimiento al tiempo establecido. Cabe aclarar que el alumno expositor tiene la libertad de complementar la exposición de su ensayo con diferentes soportes tecnológicos (Videos, Power Point, etc.). El jurado evaluará la solides argumentativa de la presentación, el manejo de la oralidad (voz clara, precisa, comunicativa) y el tiempo establecido para cada exposición.
5°	Luego de terminada cada mesa expositora se abrirá el micrófono para que el público presente pueda formular preguntas y consultas pertinentes sobre los ensayos expuestos. El jurado del <i>MicheColoquio</i> tendrá la potestad de otorgar 25 puntos al curso que formule —mediante cualquiera de sus representantes— una pregunta productiva y/o enriquecedora a los expositores de los otros cursos participantes.
6°	Cualquier estudiante que interrumpa —con ruidos, voces, gritos, etc.— el desarrollo del Coloquio será automáticamente descalificado para realizar preguntas al momento del debate y se le descontará 50 puntos al curso que representa, por indisciplina y falta de compromiso al colectivo que representa.
7°	Todos los docentes implicados en el <i>MicheColoquio</i> tienen la potestad de evaluar como deseen el trabajo áulico de los estudiantes en las etapas de enseñanza del tópico como la de escritura del ensayo.
8°	El jurado al final del Coloquio elegirá un expositor ganador, el cual sumará para el curso que representa 100 puntos. El 2° mejor expositor sumará para su curso 50 puntos y el 3° 25 puntos, respectivamente.



Puntaje		Premios
+100 pts	1° Puesto	Curso ganador: 1 (una) jornada escolar en la Quinta de la institución (incluye almuerzo).
+50 pts	2° Puesto	1° puesto: diploma de honor y publicación del ensayo en la revista anual de la Institución.
+25 pts	3° Puesto	2° puesto: diploma de honor.
+25 pts	Pregunta Productiva	3° puesto: diploma de honor
-50 pts	Negativa a participar	
-10 pts	Superar el tiempo establecido	

4. Resultados del proyecto

Los resultados fueron altamente positivos ya que se pudieron cumplir sobradamente los objetivos estipulados: a) los estudiantes lograron, no sin un rechazo general previo producto de su resistencia habitual a toda nueva tarea académica, comprometerse y entusiasmarse con la actividad, viéndose esto reflejado tanto en las producciones ensayísticas finales como en el caluroso debate que se generó en la jornada de exposición oral de los trabajos; b) los docentes pudimos promover un trabajo interdisciplinario que incluya las prácticas de lectura (los estudiantes, además de la lectura de fuentes para la realización de los trabajos, tuvieron la posibilidad de leerse entre ellos, una actividad que nunca habían practicado y que —según palabra de ellos— fue beneficioso para suscitar cierto sentido de unidad grupal), la escritura (las producciones escritas superaron, en términos generales, nuestras expectativas en cuanto a lo ortográfico, lo argumentativo, coherencia y cohesión, puntos todos a favor que se erigen como consecuencia de haber trabajado previamente con borradores), la oralidad y la escucha (los puntos que más sorpresa generaron al plantel docente no sólo por el entusiasmo y la energía puesta por los expositores al leer y comentar sus trabajos y los oyentes al preguntar y discutir las argumentaciones expuestas sino, sobre todo, por lo cualitativo y/o solvente de la conversación). Uno de los puntos más altos en cuanto a resultados fue observar que alumnos que por lo general no suelen destacarse en el trabajo áulico gracias al *MicheColoquio* pudieran demostrar ciertas aptitudes y cualidades que incluso ellos mismos desconocían. Por otro lado, uno de los temores más comentados entre los docentes era que se notase la diferencia cualitativa entre los ensayos elegidos por mérito y los sorteados. Sin embargo, gracias a la performance admirable de algunos alumnos esta distinción no se notó, incluso uno de los ensayos premiados resultó ser uno de los salidos por sorteo.



A continuación adjuntamos el programa y algunas imágenes de la jornada:



MicheColoquio: L'INFANZIA

1° Coloquio Interno del Ciclo Orientado

26 de mayo de 2016

PROGRAMA

7:30 hs. Acto de Apertura a cargo del Prof. Emiliano R. Montiel

7:45hs a 8:45hs

Mesa 1: Infancia y trabajo en Latinoamérica

Luciano Moreyra (5° año): "Entre los juguetes y la calle: el trabajo infantil en la actualidad"

Victoria Stagnaro (5° año): "El niño de la calle"

Federico Ponce Matura (4° año): "La explotación infantil"

Rocío Elena (4° año): "El medio ambiente y el niño"

Coordina: Prof. Emiliano R. Montiel

8:45hs a 9hs. Recreo

9hs a 10hs

Mesa 2: Formas de violencia en la niñez

Matías Valinstein (4° año): "¿Infancia en el Holocausto?"

Lola Rodríguez (5° año): "La dictadura vista desde otros ojos"

Chiara Galuccio (6° año): "La escuela como institución formativa"

Emiliano Blanc (6° año): "¿Qué habría pasado si siempre hubiese habido internet?"

Coordina: Prof. Emiliano R. Montiel

10hs a 10:15hs. Recreo

10:15hs a 11:15hs

Mesa 3: Problemática de género y abuso infantil

Tamar Voskoboinik (6° año): "Comunidad No Binaria"

Sofía Santini (6° año): "La problemática de género: homosexualidad e identidad sexual"

Francisco Cuello (4° año): "Maltrato y abuso infantil"

Ignacio Gómez (5° año): "América latina y el Caribe: violencia hacia los niños, niñas y adolescentes"

Coordina: Prof. Emiliano R. Montiel

11:15hs a 11:30hs. Recreo.

11:30hs a 12hs. Comunicación de resultados y ceremonia de premiación. **Jurado:** Lucía Franchi (Psicología);

Sandra Battagliotti (Lengua y Literatura); Diana Giuliani (Historia); Emiliano R. Montiel (Lit. Lat. y Lit. Argentina)



Alumno de 6° año realizando una pregunta a uno de los expositores



Mesa 1: Infancia y trabajo en Latinoamérica



Devolución por parte del coordinador de mesa a los expositores



Mesa 2: formas de violencia en la niñez



El coordinador organizando las preguntas del público



Momento en que se le comunica a 4º año que ha resultado ganador del *MicheColoquio*



Los ensayos ganadores estuvieron a cargo de Lola Rodríguez Reggiardo (1er premio), Federico Ponce Motura (2do premio), Tamar Voskoboinik (3er premio) y Martín Goldemberg quien obtuvo una Mención especial por su trabajo. El curso ganador por su desempeño general en todo el proyecto fue 4º Año el cual se hizo acreedor de un día libre en la quinta de la institución.

4.1. Cuestiones a mejorar

Hubo puntos específicos que apuntamos como cuestiones a mejorar para la segunda edición:

a. La comunicación entre colegas: por momentos resultó problemático el clima de confusión y falta de respuesta en algunos profesores al iniciar la enseñanza del tópico).

b. Concepto de ensayo: se acordó profundizar más la enseñanza previa de este concepto tan complejo y tan caro al proyecto de *MicheColoquio*.

c. Tiempo de ejecución: estimamos que el tiempo fue el mayor obstáculo que tuvimos al momento de llevar a cabo el proyecto, sobre todo porque notamos que los estudiantes tuvieron que comenzar a escribir sin haber asentado del todo el contenido enseñado. Acordamos extender un mes más el desarrollo del *MicheColoquio*.

d. Criterios de evaluación: si bien se acordaron para la selección por mérito ciertos criterios evaluativos (se tuvo en cuenta la solidez argumentativa, el respeto a los protocolos de escritura, coherencia y cohesión, ortografía, originalidad en el tema, alcance de integración interdisciplinar), al momento de seleccionar los trabajos en la instancia oral observamos que por momentos se ponderó más lo humano y afectivo que lo estrictamente académico. Congeniamos en que en la próxima edición pautaríamos criterios claros de evaluación para la selección de los trabajos.

5. Consideraciones finales y proyección del proyecto

La deuda que *MicheColoquio* adquiere con el Coloquio del CEDINTEL ha quedado demostrada en el presente escrito. Gracias a esta experiencia previa pude diseñar en conjunto con la coordinadora del área Andrea Bonfils, la coordinadora del área de Ciencias Sociales Susana Ortega, y mis colegas de las disciplinas vinculantes (Lucía Franchi, Diana Giuliani, Débora D'angelo, Sandra Battagliotti; mis infinitos agradecimientos hacia ellas) un proyecto de enseñanza interdisciplinaria que ha



sido capaz de articular las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad de manera exitosa en un marco académico enriquecedor, logrando gracias a sus buenos resultados una aceptación y legitimación institucional altísima; tanto es así que en la última reunión institucional, realizada el pasado 29 de junio del corriente, varios profesores de cátedras no humanísticas (Matemáticas, Música, Biología, Inglés e Italiano) expresaron sus ganas de incorporarse al proyecto. Para la siguiente edición el tópico generativo rondará sobre el concepto de estereotipo, tal y como Roland Barthes lo define en su producción teórica.

6. Bibliografía

- Chevallard, Ives** (1998). «¿Qué es la transposición didáctica?»; «¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica»; «¿buena o mala la transposición didáctica?»; «“Objetos de saber” y otros objetos». *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Traducción de Claudia Gilman.
- Gardner, Howard y Verónica Boix Mansilla** (1994). «Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas». *Teachers College Record* 2, 1–27.
- . (2010). *Programa de los Años Intermedios. Guía del PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios*. Reino Unido: Organización del Bachillerato Internacional.
- Gerbaudo, Analía** (2013). «Apertura». *I Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 5–16. E-Book.
- Perkins, David** (1999). «¿Qué es la comprensión?», en Martha Stone Wiske. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 69–94.



Pequeños lectores/Pequeñas lectoras

MÓNICA SZURMUK

Universidad de Buenos Aires / CONICET

monicaszurmuk@yahoo.com

Pequeños lectores/Pequeñas lectoras es un programa de iniciación a la lectura en el contexto de las consultas de niño sano, enfocado en niños desde los 6 meses hasta los 3 años. El pediatra modela la lectura para los padres y utiliza un libro adecuado para la edad del niño como elemento central en la consulta. El programa estimula la lectura en voz alta, incluye la lectura como un elemento fundamental del cuidado de los primeros años y estimula la relación con los libros y la lectura de toda la familia.

En las consultas de niño sano realizadas entre los 6 meses y los 3 años, el médico comienza entregando al niño un libro adecuado para su edad. El pediatra modela la lectura en voz alta y muestra a los padres cómo incorporar el libro en la vida diaria. El libro funciona como ancla para evaluar pautas de maduración del chico (desde reconocer colores hasta adquisición del lenguaje). Se insiste en la importancia de la lectura en la relación familiar, en la adquisición del lenguaje y en la preparación para el éxito académico.

Fomentando la lectura se promueve además un tipo de relación entre los adultos y el bebé. Los padres tienen un lugar de interacción significativa con los chicos, y la relación entre los adultos que cuidan al niño, el niño y los proveedores de salud se profundiza.

¿Cómo se origina?

Pequeños lectores/Pequeñas lectoras se inspira en *Reach Out and Read* un programa iniciado en la ciudad de Boston por Perri Klass, pediatra y escritora y en el que participan actualmente más de 4 millones de niños en los Estados Unidos. Ha habido intentos de instalar programas parecidos en Sudáfrica y Filipinas. El programa que funciona en el Hospital Luisa C. de Gandulfo de Lomas de Zamora en el conurbano bonaerense fue una iniciativa que compartimos Viviana Cosentino, pediatra del Hospital y yo. Compañeras de primaria y secundaria en un colegio a pocas cuadras del Hospital, lectoras apasionadas las dos, habíamos hablado a me-



nudo de la necesidad de incluir la lectura dentro de las pautas de cuidado infantil en los primeros años. Las dos hicimos de la lectura un centro de la vida familiar para nuestros hijos. Viviana estudió medicina, se especializó en Pediatría y se doctoró con un proyecto sobre Genética. Yo me doctoré en Literatura Comparada en Estados Unidos y siempre articulé la docencia y la investigación con la intervención comunitaria.

Durante mis años como profesora en la Universidad de Oregon en la ciudad de Eugene en Estados Unidos, organicé un programa de extensión en el que alumnos que estaban estudiando español como lengua extranjera colaboraban con instituciones comunitarias que trabajaban con la creciente comunidad latina de la ciudad. El programa llegó a tener 600 participantes por año que trabajaban en escuelas, hospitales, centros de apoyo legal y un centro de apoyo a refugiados políticos. Entre los programas de intervención temprana me llamó la atención *Reach Out and Read* cuyo fundamento, que se continúa en *Pequeños lectores/Pequeñas lectoras*, es el instalar la lectura como hábito y espacio de disfrute y aprendizaje compartido en la época anterior a la escolarización.





¿Cómo funciona *Pequeños lectores/Pequeñas lectoras*?

El pediatra comienza la consulta entregando al bebé un libro nuevo apropiado para la edad del chico que es integrado a la revisión médica. El libro es un ancla para la consulta y se usa para evaluar pautas madurativas como la motricidad fina y gruesa, los hitos en el habla y las habilidades cognitivas. También se muestra a los adultos que acompañan al niño modos de incluir el libro en las actividades cotidianas. El pediatra contesta las preguntas de los adultos y les muestra que existen diferentes maneras de integrar la lectura. Asegura que no es necesario leer linealmente, seguir la trama o sostener el libro de un modo particular. Para un chico menor a los tres años nada compite con la atención de los adultos en su vida. A través del programa se estimula el vínculo familiar, la cercanía entre los adultos y el chico y la centralidad del libro y la lectura en la vida.



Resultados

El resultado más significativo del paso por el programa es el aumento de vocabulario. En estudios realizados en otros países se ha comprobado que programas de este tipo preparan a los niños para el éxito escolar y proveen espacios de interacción



familiar significativa además de fortalecen la relación entre los centros de salud y las familias (Diener y otros, Sharif y otros).

En las familias que participan en *Pequeños lectores/Pequeñas lectoras* es usual que haya más interés en la lectura de parte del resto de la familia. Es común que las mamás reporten que ellas comenzaron a leer también y que los hermanos mayores se interesen por asistir a la biblioteca de la escuela o del barrio. Hay evidencia también que la lectura en voz alta contribuye al desarrollo cerebral (Mendelsohn) y que los chicos que tienen una experiencia continuada de lectura antes de llegar a la escuela tienen mayores capacidades en adquisición de la lectura y la escritura.

Desafíos

El principal problema que presenta *Pequeños lectores/Pequeñas lectoras* es la cantidad de libros necesarios para distribuir. En nuestro caso, comercios de la zona han pagado por los libros y lo han hecho sin interrupción. Sin embargo es difícil mantener un flujo de financiamiento para el programa.

El calendario de visitas de niño sano en la Argentina es extendido y por consiguiente también lo es la cantidad de libros necesarios. Se puede limitar la cantidad de libros. Por ejemplo en nuestro caso comenzamos entregando libros nuevos todos los meses entre los 6 y los 12 meses, a los 15, 18 y 24 meses y a los 36 meses. En este momento se están entregando 3 libros entre los 6 y los 12 meses pero aun en las visitas en las que no se entregan, los médicos hablan de la lectura, preguntan a los padres si siguen leyendo todas las noches y utilizan un libro ya sea traído por la familia o algunos de los que hay en el consultorio para guiar la consulta.

Esperamos en el futuro extender el programa a centro de salud y además desarrollar un programa de evaluación propio.

Bibliografía

Diener, Marissa L. y otros (2012). «Kindergarten readiness and performance of Latino children participating in Reach Out and Read». *Journal of Community Medicine and Health Education* 2, 133.

Mendelsohn, Alan L. y otros (2001). «The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children». *Pediatrics* 107, 130–134.



Sharif, Iman; Sarah Rieber, Philip O. Ozuah (2002). «Exposure to Reach Out and Read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers». *Journal of the National Medical Association* 94, 171–177.



Cinema LaCalor, una experiencia de pequeñas intervenciones desde el cine

PAULA YÓDICE

Universidad Nacional del Litoral

paulayodice@gmail.com

Cine–poesía

anti–literario

anti–teatro.

Metáfora viva

Haz de luz poético–político

revolución y orgasmo.

FERNANDO BIRRI

¿Qué es Cinema LaCalor?

Cinema LaCalor es un grupo de amig@s que comparte su pasión por el cine de animación realizando proyecciones de carácter libre y gratuito en Santa Fe y alrededores. No vivimos de esto, lo hacemos por convicción, porque nos gusta. El nombre *lacalor* (todo junto y sin espacios) remite a una característica insoslayable de esta ciudad en la voz de su gente, pero también a ese calor emitido por lo que está vivo y en movimiento.

LaCalor es un colectivo que piensa la cultura como algo abierto y mutable, que asume muchas formas, entre ellas los dibujos animados. Concebimos la animación como una forma de arte que abre perspectivas plurales: medio de percepción, narración y construcción de la realidad; espacio de exploración de nuevas posibilidades expresivas; forma de autoconocimiento, reflexión y emancipación de la identidad subjetiva. Por eso apostamos a la difusión de esa cultura de manera gratuita, en alternativas a la sala de cine comercial, restringida a las propuestas del mercado y a formas de contar homogéneas, monológicas.

¿Por qué animación?



¿Los dibujos animados son privativos de los niños?, ¿Por qué la animación no ocupa el mismo lugar que la ficción o el documental en las carteleras comerciales? ¿Es que el tiempo de producción más lento la relega frente a otros productos filmicos? ¿Qué posibilidades nos ofrece este lenguaje al momento de contar una historia? ¿Por qué se conoce poco de realizadores argentinos y sólo llega una oferta limitada a las pantallas de acceso masivo? Y sobre todo, ¿por qué este lenguaje y no otro? Son algunas de las preguntas que funcionan como punto de partida para nuestro accionar.

Al momento de elegir qué mirar y compartir con el público en general, sean chicos o adultos, seleccionamos el material teniendo en cuenta factores externos (el lugar donde se realizará la proyección, la edad de quienes asisten, el evento en que se encuadra la actividad, los objetivos del encuentro, etcétera) e inherentes a las obras audiovisuales (contenidos que consideremos interesantes por la técnica o el modo de narrar —no didáctico—moralizantes—, obras polisémicas que habiliten varias lecturas o potencien reflexiones, producciones recientes, poco conocidas o difíciles de conseguir, obras de productoras locales, diversidad de técnicas, entre otras). Además, tratamos de complementar la actividad generando un debate o diálogo posterior en torno a las obras exhibidas. Apostamos a esta instancia porque creemos que ayuda a ejercer el derecho a leer de cada sujeto, a no pensar en las imágenes como un objeto efímero que una vez consumido deja de interpelar a quienes interactúan con él. Por el contrario, si lo que vemos—leemos se parece a un pinchazo, un punctum (Andrueetto) que molesta y desacomoda, tanto mejor: nos impide olvidarlo y nos impulsa a correr el propio horizonte, a mirarnos adentro.

Algunas formas de nano—intervenir

El colectivo nace en 2009, cuando comenzamos a proyectar cortometrajes para participar en distintos eventos culturales organizados por agrupaciones y organizaciones independientes de la ciudad de Santa Fe (ver Anexo). Con el tiempo, y en forma autogestiva, fuimos organizándonos para adquirir el equipamiento mínimo necesario para las funciones de cine. Ya no solamente participábamos armando programaciones para otros, sino que también teníamos nuestros propios ciclos, coordinados por nosotros mismos y en ocasiones, con otras entidades (ONGs, agrupaciones estudiantiles, escuelas, etc.).

Después de tres años de funciones itinerantes, en 2012 organizamos la primera edición de *El ventilador*, el primer festival de cine animado de nuestra ciudad, y



uno de los pocos del país. Desde este espacio, buscamos generar una instancia de difusión de animación no convencional, privilegiando la producción nacional y local para adultos y niños.

Para ello, se realizó en cada edición una convocatoria online previa, donde participaron obras de todos los continentes. En total, en cada edición se recibieron entre 60 y 200 producciones, y se proyectaron más de la mitad. Además, en cada entrega del festival contamos con distintas muestras provenientes de los festivales más importantes de nuestro país: *Anima* (Córdoba) y *Cartón* (Buenos Aires), las cuales son compartidas por cortesía de sus organizadores. Este gesto da cuenta del interés por difundir obras alternativas al circuito comercial, de una apuesta por ver y hacer otro/s cine/s.

Esa apuesta se redobla en forma de *muestras itinerantes* de *El ventilador*, las cuales recorren distintos barrios de Santa Fe llevando una o varias programaciones a escuelas, bibliotecas, centros culturales y ONGs. También se trasladan los *juegos ópticos*, una serie de objetos contruidos artesanalmente en 2012 mediante la obtención de un premio estímulo del gobierno provincial. Dichas piezas se denominan: fenaquisticopio, zootropo, taumatropo y flipbook, y aunque son bastante antiguas, no llegaron a difundirse masivamente en nuestro país. Con estos objetos buscamos facilitar la experimentación con los principios físicos del cine (la persistencia retiniana, la sensación de movimiento, etc.). Su importancia radica en que



dieron origen al cine y la animación, siendo popularizados, conocidos y utilizados por muchas generaciones a partir del siglo XIX. La elección se fundamenta, además, en que los mismos permiten conocer y estudiar en forma lúdica la síntesis del movimiento, en la que se basa la animación figurativa. Por otra parte, los juegos permiten que el público de todas

las edades realice una pequeña intervención y, de este modo, dimensione sus posibilidades de realizar animaciones caseras.

Por medio de las muestras itinerantes y los juegos ópticos buscamos generar espacios alternativos a la sala oscura, llevar el cine que nos gusta a lugares improbables, difundir obras, motivar la producción local de colectivos, talleres y animadores de la región. De esta manera, logramos que el festival tenga apertura al público que por diferentes razones no puede acercarse hasta su sede.



Otra práctica que generamos a partir de 2015 fue la realización de las *Jam de cine*, que toman la idea de encuentros que realizan otras expresiones artísticas como la música o el dibujo, en las cuales se parte de la improvisación para construir obras que se relacionen mutuamente. Dado que la improvisación en audiovisual no



puede realizarse *in situ*, organizamos convocatorias periódicas (cada tres o seis meses), con temática libre o elegida por el público y los realizadores y con un límite de duración entre uno y tres minutos. Una vez finalizada cada convocatoria, las producciones resultantes se exhiben en un centro cultural barrial de la ciudad en forma gratuita.

Si bien estas convocatorias apuntan a los realizadores adultos de la ciudad y no son privativas de animación, destacamos que han participado también niños y adolescentes de talleres o cátedras escolares, que a nuestro entender dan cuenta de que, actualmente, en la ciudad existen variados circuitos de producción, los cuales no siempre encuentran espacios de exhibición.

Como una reflexión de nuestras intervenciones en tanto colectivo dedicado a la difusión de un lenguaje considerado menor en la industria cinematográfica, recalamos que en la actualidad se produce y se mira mucho cine de animación, pero dentro de esa totalidad heterogénea faltan todavía espacios destinados a la producción de nacional y local, que la fortalezcan y la ayuden a competir con las historias repetidas que propone (e impone como discurso hegemónico) la industria masiva en las pantallas de cine y televisión.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa** (2007). «Algunas cuestiones en torno al canon». *Imaginaria* 217 [en línea]. Consultado el 26 de junio de 2016 en <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>
- Arch, Juan Carlos** (2000). *Una vez la poesía*.
- Arteaga, Leandro** (2012). *La pantalla dibujada. Arte y animación desde Santa Fe*. Rosario: Gótica.
- Hertzfeldt, Don** (2000). *Rejected*.



Miyazaki, Hayao (2001). *El viaje de Chihiro*.



Anexo

Listado de proyecciones organizadas desde *Cinema LaCalor*

2016

- El ventilador: festival de animación. 17 al 20 de marzo.
- Ciclo pre-ventilador. Una función semanal durante todo el mes de febrero.

2015

- Jam de Cine: convocatoria para realizadores audiovisuales y/o aficionados. Exposición de cortometrajes de 1 a 3 minutos de duración, con temática libre. Muestra del material recibido en el Centro Cultural Ochava Roma. Julio y octubre de 2015.
- Ciclo «Invernadero»: exposición mensual de largometrajes y cortometrajes en el marco de la Feria-Paseo Invernadero, organizada por *Libros y Nueces* y *Señorita Broderie*. Junio, julio, agosto y setiembre de 2015. Mercado Progreso.

2014

- El ventilador: festival de animación. 23, 24 y 25 de marzo.

2013

- Ciclo de largometrajes en apoyo al Birri: ciclo de largometrajes para adultos y cortometrajes para niños, en apoyo al Centro Cultural y Social «El Birri» de la ciudad de Santa Fe. Febrero y marzo de 2013.
- Proyecciones por el Día de la mujer. Evento organizado en colaboración con MST, PO y mujeres autoconvocadas. 8 de Marzo.
- Día de los Jardines. Proyección de cortometrajes animados en el Jardín Nro. 93 Lola Uranga (Santa Fe). 28 de mayo.
- Ciclo con la Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, visitas a escuelas primarias. Agosto y setiembre.

2012

- FOS.
- Proyecciones en comedores del Movimiento Los Sin Techo, en el marco del programa «Primero mi primaria».
- El Ventilador. Primer festival de Cine de Animación de Santa Fe.
- LaCalor is Back: ciclo de proyecciones en Barrio Roma.



2011

- Recrearte 2011: proyecciones de cortometrajes de realizadores locales e internacionales en la ciudad de Recreo. Noviembre de 2011.
- Bloom: proyecciones en el evento de diseño e ilustración independiente *Bloom*. Setiembre de 2011.
- Estreno del equipo: proyección gratuita de dos largometrajes animados internacionales para estrenar los nuevos equipos. Octubre de 2011.
- Foto Bono. Bono contribución para la compra de equipamiento de sonido y proyector propios, complementado con una consigna a fin de dialogar con quienes contribuyeron con su compra: retratarse con nuestro Bono en Facebook.
- Cine Blue LaCalor II. Ciclo de cine de Animación al aire libre. Tres funciones gratuitas bajo las estrellas en un domicilio particular y colecta de libros para el proyecto de biblioteca de los internos del penal de Las Flores. Abril de 2011.
- Cinema LaCalor en Arte Ciudad. Programación y exhibición de cortos locales e internacionales de Animación, Documental y Ficción en un evento cultural municipal. Ex Estación Belgrano, Santa Fe. Abril de 2011.
- Evento por la Memoria de Cultura Actio. Proyección de cortos en relación al Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, en colaboración con Cultura Actio. Anfiteatro Parque Sur. Marzo de 2011.

2010

- Programación y exhibición de cortos de realizadores locales en evento cultural benéfico organizado por el «Grupo Cinéfagos» de Cine Club Santa Fe. Noviembre de 2010.
- Ciclo de «Cine en el Falucho». Cinco funciones en un mes (una por semana) en Falucho Bar. Octubre y noviembre de 2010.
- «Feira do Mingo». Programación y exhibición de cortos de realizadores locales en evento interdisciplinario organizado en el Solar de las Artes. Este evento se caracteriza por ser solidario ya que se realizó una colecta de ropa de abrigo que fue donada a «La Verdecita» y «El Refugio» de niños y adolescentes que viven en la calle. Junio de 2010.
- Cine Blue LaCalor. Ciclo de cine de Animación al aire libre. 4 funciones libres y gratuitas bajo las estrellas. Cierre con acústicos musicales de artistas locales. Barrio Candiotti Norte, Santa Fe. Abril de 2010.
- Ciclo en el Baldío Comunitario. Ciclo de cine conformado por cortos y largometrajes al aire libre. 3 funciones libres y gratuitas en una plaza junto al «Baldío Comunitario». Arroyo Leyes, Santa Fe. Febrero de 2010.



2009

- Evento por la Memoria organizado por CTA. Proyección de cortos de origen local e internacional, relacionados con la historia argentina, la identidad y la memoria. Frente a Tribunales. Santa Fe. Noviembre de 2009.
- Día del Dibujante. Proyección de cortos internacionales, específicamente de animación. Estación Belgrano. Santa Fe. Setiembre de 2009.
- Paracaídas cultural. Proyección de cortometrajes de animación para público joven. Centro Cultural y Social el Birri. Setiembre de 2009.