



MÁS ALLÁ DE LA ANÉCDOTA: UNA PRETENSIÓN

ANALÍA GERBAUDO
PATRICIA TORRES
IVANA TOSTI
(EDITORAS)

Más allá de la anécdota...

Analía Gerbaudo

Patricia Torres

Ivana Tosti

(editoras)

Más allá de la anécdota : una pretensión / Analía Gerbaudo ... [et al.] ;
editado por Analía Isabel Gerbaudo ; Patricia Torres ; Ivana Cecilia Tosti.
- 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2021.
Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-285-2

1. Fomento de la Lectura. 2. Literatura. 3. Acceso a la Educación.
I. Gerbaudo, Analía. II. Gerbaudo, Analía Isabel, ed. III. Torres, Patricia, ed.
IV. Tosti, Ivana Cecilia, ed.
CDD 306.488

© Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias

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

Publicación de acceso abierto

© Bayerque, Bernabé, Bouilly, Cañón, López Casanova, Caldo, Colectivo Vera cartonera,
Cumin, Ferreyra, Frugoni, Hermida, Istvansch, García, Gerbaudo, Indri, Malacarne,
Nieto, Santiago, Segretin, Torres, Tosti, Vottero, Zunino, 2021.



CEDINTEL

Centro de Investigaciones
Teórico Literarias



Dirección: *Daniela Gauna*
Codirección: *Daniela Fumis*

Dirección: *Analía Gerbaudo*



Autoridades

Rector
Enrique Mammarella

Decano Facultad Humanidades y Ciencias
Laura Tarabella

Índice

«La belleza de las cosas que salen mal»

Analía Gerbaudo, Patricia Torres e Ivana Tosti

Comunismo literario y libros de cartón

Mónica Bernabé

De parcial a ponencia: la reformulación discursiva como experiencia
en la formación universitaria

Guadalupe Bouilly y Martina López Casanova

Escribir la cocina, transmitir saberes, construir identidades. Una experiencia
de escritura colectiva sobre el saber culinario

Paula Caldo

Vera cartonera, entre Gilda y Derrida

Colectivo Vera cartonera

De mudas, mudanzas y mediaciones

Larisa Cumin

Aventuras intelectuales en una universidad de lectores y espectadores

Sandra Ferreyra y Carolina Zunino

Escribo en este trozo de papel. Sobre la literatura en contextos de encierro

Sergio Frugoni

Verde Fantasía. La planta de la memoria ilimitada. Narrativa de una invitación
a la lectura literaria y la construcción de la memoria

Laura Rafaela García y Carla María Indri

En los bordes: la construcción de territorios educativos entre
la Universidad y el barrio

*Carola Hermida, Ayelén Bayerque, Claudia Segretin,
Rocío Malacarne y Mila Cañón*

Escenario y papel, tablero y papelito. Experiencias de lectura
de libros ilustrados

Istvansch

Reflexiones sobre un manual *queer*

Facundo Nieto

Instalaciones poéticas en los pasadizos del espacio y el tiempo

Claudia Mariana Santiago

Aula abierta: música y poesía en la universidad

Beatriz Vottero

*A quienes defienden y sostienen
las instituciones públicas de Argentina.*



«La belleza de las cosas que salen mal»

ANALÍA GERBAUDO, PATRICIA TORRES E IVANA TOSTI

El logro del título no nos pertenece. Está tomado de un libro reciente de María Victoria Rittiner Basaez que, con enorme poder de condensación, dice eso que nosotras apenas balbuceamos más de una vez. Nuestra lucha es, en esta oportunidad, contra un tono dominante en los relatos de prácticas. Un tono que se desliza entre el matiz épico y el colonizador para dar cuenta de un resultado redondo, de una intervención casi heroica. La serie de los que aquí recogemos intenta ir a contrapelo de esa tendencia.

Buena parte de los cuentos que se cuentan en los textos que siguen tienen que ver con tropiezos, con rechazos, con idas y vueltas, con resistencias institucionales y también, muy especialmente, con «cosas que salen mal»; esas que nos enseñan a incluirlas como parte de lo posible de un plan de acción y no como su accidente o su desvío. Enseñanza que ayuda a afrontar sin desánimo ni resignación los avatares incluidos en los armados colectivos destinados a otros. Se sabe: son ellos quienes deciden. Y en esa decisión se incluye que nos puedan decir «no».

Esta colección de relatos también está animada por otra fantasía que tal vez sea conveniente introducir por un rodeo marcadamente auto-bio-gráfico. Un rodeo que empezaría por interrogar qué contamos cuando contamos que el proyecto Vera cartonera, hoy alojado en un instituto de investigación del CONICET, en otro de la Universidad Nacional del Litoral y en un Programa que seguimos llamando de «Promoción de la lectura» (a pesar de que el término «promoción» no nos gusta por su cercanía al léxico comercial) pasó por dos evaluaciones negativas antes de ser finalmente aprobado, en la tercera oportunidad. ¿Qué contamos cuando contamos que el libro que antecede a este, *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, no buscaba sino contribuir a diseminar el concepto de «extensión universitaria» y que, paradójicamente, surgió a partir de estos dos rechazos, motivado por ellos? ¿Qué contamos cuando contamos este cuento (y/o junto con este cuento y/o más allá de este cuento)?

En una de sus últimas clases dictadas en el Collège de France, Pierre Bourdieu señalaba la importancia de «comprender el campo contra el cual y con el cual uno se hace» (2001:185). No pareciera ser sino el conflicto lo que dinamiza los campos. Algo que no solo mostró Bourdieu sino también Eduardo Rinesi en un libro fundamental: en *Política y tragedia*, entre ese Shakespeare que traducía y ese Derrida de



quien tomó más un de pasaje de *Espectros de Marx*, Rinesi hace lugar a uno de los más potentes conceptos de «política» jamás formulados. Potencia dada, justamente, por el lugar vital y transformador que da al conflicto. El empleo de un término que poco tiempo después de publicado devendrá maldito en Argentina se inscribe en una trama que favorece su disseminación: como *pharmakon* que puede aludir tanto al veneno como al remedio, «grieta» es una palabra que en el texto de Rinesi alienta la posibilidad de la intervención política toda vez que se entienda a esta como «la actividad o 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 sobre él» (23).

Los cuentos que se cuentan en lo que sigue se recogen, también, desde esta fantasía de intervención. Desde esa que se trama más allá del narcicismo del «creador increado» que, como bien aprendimos de Bourdieu, en su ignorancia se piensa sin deuda, sin historia, sin política (le agregaríamos, «pública») en el ilusorio y ciego terreno individual del puro don y la meritocracia. «No hay público sin Estado (o sin recursos, que mejor que sean del Estado)», sostuvo Mario Pecheny, investigador y vicepresidente de asuntos científicos del CONICET, durante el *IV Encuentro Nano—intervenciones con literatura y ciencia*. No hay salud ni educación ni ciencia con aspiraciones «libertarias» (nos apresuramos en aclararlo, en el sentido bourdesiano del término —Bourdieu, 1981—) sin Estado.

En definitiva, los cuentos que se cuentan tienen que ver con fantasías respecto de lo que se puede desde una de esas instituciones del Estado: la universidad pública. Una universidad de «tradición plebeya» (Carli) que, congruente con su marca inclusiva y de sueño democrático, contribuye a modelar «agentes» (otra vez Bourdieu —se nos disculpará el tecnicismo, pero necesitamos insistir en nuestra crítica tanto a la omnipotencia racionalista como al voluntarismo voluntarista, en los dos casos, neciamente concebidos al margen de los condicionantes del espacio social en el que los «sujetos» se insertan—) que desde su seno, buscan llevar lo que ahí se hace más allá de sus recintos. Cuentos que pretenden ir, justamente, más allá de la anécdota para, a partir de ella, complejizar qué se entiende, otra vez, por «extensión», por «mediación», por «intervención», por «promoción» de la literatura y de otros bienes simbólicos aquí y ahora, en esta Argentina. Una complejidad que se logra, en principio, cuando se advierte la necesidad del conflicto y del desacuerdo con un estado de las cosas para la génesis de las acciones que buscan transformarlo.



Referencias

- Bourdieu, P.** (1981). Reencontrar la tradición libertaria de la izquierda. Entrevista de Pierre. R. y Eribon, D. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 173–177. Traducción de Alicia Gutiérrez.
- Bourdieu, P.** (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000–2001*. París: Raisons d’agir.
- Carli, S.** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J.** (1972). *La dissémination*. París: Du Seuil.
- Derrida, J.** (1993). *Spectres de Marx. L’État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. París: Galilée.
- Pecheny, M.** (2020). Ciencia abierta y comunicación pública de la ciencia. *IV Encuentro Nano-intervenciones con literatura y ciencia*. Santa Fe: CEDINTEL–IHuCSO–Litoral (UNL–CONICET).
<https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartera/411-2/>
- Rinesi, E.** (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.
- Rittiner Basaez, M.V.** (2021). *La belleza de las cosas que salen mal*. Santa Fe: Vera cartonera. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartera/>



Comunismo literario y libros de cartón

MÓNICA BERNABÉ

Universidad Nacional de Rosario

*En el arte viejo el escritor se cree inocente del libro real. Él escribe el texto.
El resto lo hacen los lacayos, los artesanos, los obreros, los otros.
En el arte nuevo la escritura del texto es solo el primer eslabón en la cadena
que va del escritor al lector. En el arte nuevo el escritor asume la
responsabilidad del proceso entero.*

ULISES CARRIÓN

*Cuando las grandes imprentas sean unos dinosaurios obsoletos y hayan
desaparecido Anagrama, Mondadori, Planeta, sólo existirán los libros
electrónicos y los libros hechos a mano, sólo sobrevivirá el Kindle y las
ediciones cartoneras.*

RAÚL ZURITA

Desde hace unos años, seducidas por los libritos de Eloísa Cartonera, un puñado de entusiastas a la sombra de la sigla GAC (Grupo de Acción Cultural) fundamos —a tientas y sin pretensiones— a Rita Cartonera, una editorial que insiste, no sin vacilación, en producir libros como si fueran una manualidad.¹ Así, entre prueba y error, fuimos adquiriendo una serie de conocimientos sobre los aspectos materiales

¹ Rita Cartonera inicia su primera etapa en 2016 junto a la cooperativa de recicladores de residuos urbanos «Luchadores 1ro. de mayo» con un proyecto subsidiado por «Espacio Santafesino», programa de fomento a las industrias culturales que funcionó en el ex Ministerio de Innovación y Cultura entre 2008 y 2019 en la Provincia de Santa Fe. El primer taller, que estuvo a cargo de Washington Cucurto y María Gómez, será recordado como un acontecimiento medular en la breve historia de Rita porque tuvimos la oportunidad no solo de aprender a armar libros de cartón sino que —entre bizcochos, sándwiches y mates— incorporamos los rudimentos del modo de hacer de una editorial cartonera. En una segunda etapa, con otro subsidio de «Espacio Santafesino» iniciamos un trabajo colaborativo junto a la gente de la cultura hip-hop de la ciudad quienes nos enseñaron las nociones elementales de rap, sampling, breakdance y graffiti. Así fue que Rita publicó tres hermosos fanzines con letras de rap. Entre la primera y la segunda etapa, Rita dio con un formato de libro singular: la encuadernación copta nos llevó a trabajar con hilo y aguja, a reformular el arte de tapa, a entusiasrnos excesivamente con las manualidades.



del libro: la calidad del papel, las modalidades de encuadernación, los tipos de letras, la variedad de cartón prensado que se consigue en el país. El mayor aprendizaje fue comprobar que, además de escribir y leer, también podíamos fabricar libros y que esa práctica ampliaba el disfrute de la lectura atendiendo a la materialidad del objeto que tenemos entre manos cuando leemos un texto.





Rita se configuró cartonera por empatía con las numerosas editoriales que desde el 2003 replican a Eloísa, la matriz. Rita es de Rosario y añade otra localización a la excéntrica constelación que va formando la red internacional del libro de cartón. Rita, como Eloísa, Sofía y Vera... tiene nombre de mujer.² Rita es una más entre las que surgieron, y probablemente seguirán surgiendo, en territorios tan disímiles y distantes como la Selva Lacandona, la cárcel de Ezeiza, la Universidad de Córdoba o la Favela da Maré.

Es notable el modo en que la academia ayudó a la internacionalización del fenómeno. En particular, el congreso de Wisconsin y la publicación de *Akademia Cartonera. A Primer of Latina American Cartonera Publishers* y los ocho manifiestos de los grupos pioneros convocados especialmente para la antología de Ksenija Bilbija y Paloma Celis Carbajal en el 2009. Hace una década que en universidades de distintos países se investiga sobre las funciones y las finalidades del movimiento. Aunque desde perspectivas diferentes, los trabajos académicos fueron configurando un objeto de estudio que ha fortalecido y legitimado la práctica. Craig Epplin, por ejemplo, ve en los libros de cartón un retorno al trabajo artesanal entendido, en sintonía con Richard Sennett, como la capacidad de desarrollar habilidades expresivas mediante el manejo de materiales en el espacio del taller. Es evidente que algo de lo artesanal se juega en los talleres de ensamblaje del libro cartonero. No obstante, tanto en la práctica como en el producto final, el taller del libro de cartón termina profanando la tradición que legitima al trabajo artesanal. Si bien su elaboración supone un compromiso con una manera de hacer orgullosa de manipular objetos reales y tangibles, existe una diferencia con la artesanía que se mide en relación con el obrar en sí, esto es, en la desatención a cierto ideal de perfeccionamiento excesivamente dependiente del espacio orgánico y cerrado del taller. Antes que como artesanía, el libro de cartón se perfila como manualidad, es decir, como un saber adquirido en el ámbito de lo doméstico y exento del criterio jerárquico de la calidad. El libro de cartón suele ser un producto de factura rápida que arde por salir a la calle; en el taller cartonero se alcanza la felicidad en la experiencia de los encuentros, en el acontecimiento de estar juntos y bien lejos de la co-

2 En su nombre, la editorial refiere a Rita la Salvaje, mujer-mito, leyenda de la noche de Rosario. El nombre es un invento de Juana González (1927–2016) quien, desde los márgenes y la práctica subalterna del cabaret, construyó un personaje que hoy sigue presente como ícono urbano a causa de las audacias de su show nudista. Juana muere el mismo día del nacimiento de Eva: 7 de mayo. Recibimos la noticia mientras armábamos nuestros primeros libros. En su nombre, Rita Cartonera no cita a la leyenda sino que recuerda a la anciana indigente, que deambuló solitaria y abandonada por psiquiátricos y pensiones y que luchó hasta el final por una jubilación que le diera para mal vivir.



recta obediencia a la legítima autoridad de los maestros o en la morosidad de facturación que apunta a la transmisión reglada y al logro de una formación específica.

Otro aspecto interesante para debatir reside en la tendencia a asociar a las editoriales cartoneras con ciertos movimientos identitarios o militantes cuando el análisis atiende al vínculo entre el capital simbólico de la «letra» con el material grosero del «cartón» de tapa que, en algunos casos, es comprado a los recolectores urbanos, probablemente el eslabón más bajo en la escala de producción social. Más allá del campo específico de la industria del libro, ese vínculo es entendido como el resultado de la acción solidaria de escritores, artistas plásticos, docentes y estudiantes hacia los sectores desposeídos: indígenas, presidiarios, trabajadores informales, migrantes. En definitiva, la edición cartonera es entendida como el emergente de la recuperación de cierta sociabilidad perdida en las circunstancias políticas y económicas provocadas por la implantación del neoliberalismo a escala global. Como ejercicio de un activismo alternativo, el libro de cartón sería el vector de una intervención social aunque imbuida de «una cierta dosis de espectáculo», como apuntaba Mario Ortiz en el momento de su convulsionada emergencia.

En efecto, muchos emprendimientos basan sus acciones en objetivos altruistas: luchan por ampliar el público lector, por democratizar las prácticas de la cultura letrada e incluso por integrar a diferentes sectores sociales en una comunidad productora. En este punto, la empresa del libro de cartón no se distinguiría demasiado de las acciones propias de instituciones —gubernamentales o no— que bregan por la ampliación de derechos y la construcción de vínculos de solidaridad con sectores vulnerables. Probablemente, muchos de estos enunciados, en ocasiones, sean parte de una táctica, constituyan el argumento plausible para obtener subsidios —en algunos casos indispensables— para solventar un porcentaje de los gastos de material de insumo o para dar inicio a un proyecto dentro de algún marco institucional. Sin embargo, en la fabricación del libro de cartón hay un plus de experiencia material que queda afuera de los análisis de tipo sociológico y es sobre ese tema que me interesa indagar en esta ocasión.

Las editoriales cartoneras exhiben un modo de hacer libros sin grandes inversiones y articulan una producción que suma títulos con un tiraje mínimo y regulado en función de la demanda. Se trata de un modo de fabricación y circulación de la literatura que ya formaba parte de las prácticas de muchos de los escritores emergentes en los noventa cuando recurrieron a los fanzines fotocopiados como herramienta rápida y sencilla para seducir lectores. Probablemente, uno de los aspectos centrales y decisivos del fenómeno del libro de cartón sea el de la *multiplicación*. Johana Kunin dice que esta *multiplicación* es *multinodal* y *multilinear*, aspecto



sobre el cual me interesa enfocar el análisis. La replicación cartonera no es pasiva en lo que refiere a las formas ni a las preferencias literarias. Tampoco hay repetición uniforme del concepto de editorial cartonera que desarrolla la matriz Eloísa. En los procesos de multiplicación hay adaptaciones locales y apropiaciones: «cada iniciativa trabaja de manera distinta, asignándole sentidos diferentes a sus prácticas y discursos» (Kunin:1).

Fue indagando en ciertos temas de la filosofía política contemporánea, particularmente en la discusión sobre la comunidad y lo comunitario, que advertí que la táctica de la multiplicación de las editoriales cartoneras no reside exclusivamente en una forma de acción cultural vinculada a trabajos sociales o de intervención territorial en zonas de vulnerabilidad. Más allá de los vínculos sociales que cada una desarrolla, la experiencia se ofrece como algo que nos ocurre en común en íntima relación con la literatura. En la irrupción de Eloísa y la replicación incesante que ella promovió, las cartoneras desarrollan diferentes modos teórico-prácticos de relacionarse con la literatura similar a las estrategias de desapropiación que llevan adelante ciertas escrituras contemporáneas cuando se desvían de las estrategias del mercado del libro para articular una zona diferencial que escapa del totalitarismo tecno-capitalista.

El libro de cartón se multiplica y se reparte, se vende a precios irrisorios. El libro de cartón puede ser hecho por todos. ¿No sería, el cartonerismo editor, un modo de intervenir en el reparto de la comunidad en y por su literatura? ¿No estamos aquí ante un caso de *comunismo literario* como lo entiende Nancy? En su surgir y en su devenir como multiplicación rizomática, existen editoriales cartoneras que se configuran primariamente como *una experiencia literaria* más interesada en las relaciones en sí que en el objetivo inmediato de reparar alguna falta o de bregar por un derecho perdido o desatendido por los estados o los ministerios (de educación, de cultura, de medioambiente, de justicia o de trabajo). De este modo, ellas dialogan con la eclosión de pequeños sellos independiente en toda América Latina. No resisten ni se oponen a la gran industria editorial, simplemente conviven con ella poniendo en escena un modo diferencial de relación con el mercado. No es un dato menor que el mismísimo Washington Cucurto, desde el 2003, edite simultáneamente en editoriales cartoneras, en editoriales independientes (Interzona, Mansalva) y también en la editorial Emecé que pertenece al grupo transnacional Planeta.

La multiplicación suele ser la ocasión de experimentar vínculos más allá de una finalidad o de la concreción de una obra. Para decirlo con palabras de Jean-Luc Nancy, hay experiencias que acontecen «en la aparición del *entre* como tal: tú y yo (el entre-nosotros), fórmula en la cual el y no posee valor de yuxtaposición, sino



que de exposición» (40). La experiencia con el libro de cartón, en ocasiones, se asemeja al intento de articulación de una comunidad que no se agota en los fines sino en su permanecer en movimiento. Es el ensayo con una forma de estar en común. Cuando el comunismo ya no es nuestro horizonte, dice Nancy —interpelándonos—, adviene la exigencia de pensar otras formas de comunidad, redescubriendo o inventando formas de lo común independientes del utilitarismo o de la operatividad. La multiplicación multilínea y multinodal elude el ser en común porque cada una de las cartoneras toma la responsabilidad de imaginar formas diferentes de estar. Algunas de ellas experimentan en ese límite difuso entre la universidad y su afuera para generar una zona comunitaria en donde la relación suplanta a la tradición de la extensión. Tal vez, la editorial cartonera universitaria sea una forma posible —entre tantas otras— de habitar en la *ecología crítica contemporánea* como llama Graciela Montaldo al contexto disciplinar e institucional en el que desarrollamos nuestro trabajo desde fines del siglo XX. Este trabajo intentará sumar argumentos a esta hipótesis provisoria.

La multiplicación del libro suspende el mito de origen

En los relatos que refieren a los inicios de Eloísa se configura un mito de origen ligado al vínculo de los artistas con los desocupados y marginados del sistema: ya sea en un ómnibus, viajando de Buenos Aires hacia Santiago de Chile, o en una noche de abril deambulando por las calles de la capital argentina, sucede que en el año 2003, a la manera de una iluminación profana, Cucurto prefiguró un libro en un rectángulo de cartón. Generalmente asociado con lo políticamente correcto, es decir, a la voluntad de establecer lazos entre la cultura de imprenta y los sectores subalternos, el cartonero es la pieza clave para leer la trama de un vínculo en la urgencia de una crisis social profunda. En este punto, los editores—artistas (como se ha señalado tantas veces, en sus comienzos Elosía Cartonera surge de la alianza entre el escritor Washington Cucurto y los artistas plásticos Javier Barilaro y Fernanda Laguna) parecen ser etnógrafos ingresando al territorio del otro, comprando el cartón, invitando a los recolectores urbanos para pintar tapas, apostando a producir juntos en medio de la pobreza y la exclusión, estableciendo un lazo, siempre frágil e inestable.

Si suspendemos, por un momento, la aurática escena del cartonero ofreciendo una caja de cartón a cambio de unas monedas, el relato se bifurca. Cecilia Palmeiro cuenta otra historia o hace historia con otra conexión. Pone en escena la relación de



Eloísa Cartonera con la experiencia de *Belleza y felicidad*, un híbrido entre librería artística, galería de arte y editorial experimental que funcionó en un local del barrio de Almagro entre 1999 y 2007. Y entonces aparece el viaje de Fernanda Laguna, Cecilia Pavón y Gabriela Bejerman a Salvador de Bahía y el hallazgo de la tradición de la literatura de cordel: «pequeños libritos folletinescos que se vendían colgados de una cuerda (como la de tender la ropa lavada) en negocios que mezclaban la literatura popular con otras chucherías (objetos baratos devenidos más tarde en kitsch)» (Palmeiro:172). Aquí resulta interesante el empalme del carácter popular de las ediciones cartoneras con la vieja tradición nordestina del folletín que traza una relación entre tiempos y espacios diferentes, entre la supervivencia de prácticas culturales del siglo XIX y las acciones del arte contemporáneo en el Río de la Plata. Entonces, podríamos conjeturar sobre otra historia: las editoriales cartoneras son la continuidad inesperada de lo que Javier García Liendo llama el *ciclo popular de la cultura de imprenta* que se inicia en el siglo XIX con la aparición de circuitos alternativos al de la alta cultura tales como la novela de folletín en México y la poesía gauchesca en el Río de la Plata asociadas a la conformación de públicos no letrados que posibilitan dinámicas comunicativas heterogéneas. Este ciclo se amplía en la década del sesenta cuando emblemáticas editoriales latinoamericanas (el Fondo de Cultura Económica de México, EUDEBA y Centro Editor de América Latina en Argentina, Arca en Uruguay) salen a dar batalla en el quiosco de diarios y revistas logrando conectar el mercado del libro con la cultura de masas.

Si desde siempre el libro fue un objeto reproducible, si cada ejemplar es parte de una serie, la experimentación que inician las editoriales alternativas de los noventa se ve exacerbada cuando las cartoneras comienzan a producir generando un mercado específico. Si bien su singularidad descansa en la tapa de cartón pintado, su fabricación rápida reside en la fotocopia, es decir, en la técnica de reproducción de materiales de lectura dominante en los últimos veinte años del siglo XX en Argentina. Antes de la expansión de la digitalización, la actividad ilícita de fotocopiar libros completos fue, y en algunos casos sigue siendo, un modo de dar inicio a las bibliotecas personales y de hacerse de los apuntes de estudio que, en ocasiones, suplantaban a los libros en la formación universitaria. La fotocopia, al igual que el folletín en el siglo XIX, fue una herramienta insoslayable para la democratización de la lectura entre vastos sectores de las capas medias. De modo similar a las actuales impresoras domésticas, la fotocopia también fue un factor decisivo en la multiplicación de las cartoneras.

Pero hay más. Esta forma específica de multiplicación del libro que promueven las editoriales cartoneras entra en sintonía con la micropolítica de publicación que



César Aira promovió desde fines del siglo XX, es decir, un acontecimiento literario que marcó decididamente a la literatura argentina contemporánea. Sandra Contreras estudió exhaustivamente el fenómeno editorial que el autor de *Varamo* promovía con la publicación continua de sus novelitas en editoriales emergentes de Argentina y América Latina transmutando el trabajo literario en superproducción. Contreras da en el blanco cuando apunta los términos de la relación entre la economía del relato en Aira y las tácticas de producción de los libros de cartón:

Los libros de Eloísa Cartonera —ese raro stock donde cada libro, no cada título del catálogo sino cada ejemplar de la tirada, es estrictamente eso: un ejemplar único en su especie— son, sin duda, el estado ideal del libro airiano, la utopía del sistema—Aira hecha realidad. (78)

De este modo, en el sistema de proliferación del relato y el carácter performático de su aparición, Aira experimentaba con la velocidad dejando expuestas las formas en que la globalización del mercado del libro venía modificando las condiciones de circulación de la literatura, una modalidad que una década después Josefina Ludmer describió bajo el nombre de *literaturas postautónomas*.

El aura de las cartoneras en tiempos de posautonomía

En sus inicios, Eloísa nace de una sociedad de artistas y activistas culturales movidos por el deseo de estar—en—común. En el movimiento de replicación, cada editorial desarrolla una impronta diferente de tal modo que termina por articularse una comunidad de singularidades, una comunidad sin comunión enlazada «por la repetición y por el contagio de los nacimientos: cada nacimiento expone otra singularidad» (Nancy:74). Es un modelo lanzado para su repetición, aunque no en serie sino en nodos que se mueven con autonomía pero conectados. Si no hay dos cartoneras iguales y cada una decide las tácticas de su intervención es porque estamos ante un *continuum* entre multiplicación y singularización, es decir, un modo de existencia de la comunidad sin fusión igualadora.

Decíamos más arriba que la multiplicación interrumpe el mito de la originalidad y expone los modos en que circula la literatura en la coyuntura de la posautonomía. No obstante, el inicio de Eloísa se encuentra estrechamente unido a la ficción llamada Cucurto que recicla, con mucho humor e ironía, la mitología moderna de la construcción de un nombre de autor. La trama es sutil y compleja porque, pa-



radóticamente, la invención Cucurto, bajo la cual se gesta una lengua poética como un proyecto editorial, activa la tensión baudelairiana entre poesía y capitalismo, para decirlo con los términos que usó Walter Benjamin. ¿Cuánto de la vieja y transitada imagen del traperero europeo del siglo XIX sobrevive en los libros confeccionados con restos de cartón sustraído de la basura a comienzos del XXI? ¿De qué forma entender, sino, la empatía poética de Cucurto con el cartonero, o mejor, la *cartonerita* que es el personaje del poema que da título a una antología que la editorial Vox de Bahía Blanca publicó en el mismísimo 2003? Ante la primorosa edición de Vox cabe preguntar ¿qué está primero?, ¿la *cartonerita* del poema o el cartón reciclado? Apuesto por la *cartonerita*, princesita vagabunda, en su precisa instancia de aparición, es decir, entre los detalles de un libro objeto que hoy pide ser resignificado.

La cartonerita dialoga con el arte de distintas maneras y forma parte de las prácticas culturales que llevan adelante los intelectuales activistas. Editado con un cuidado especial, como otros libros de la colección del proyecto LUX, se ofrece con una sobrecubierta de cartón que reproduce una sanguina con imagen de mujer firmada por Nahuel Vecino. En la edición de Vox, los lectores pueden experimentar no solo con lo visual sino también con lo táctil: desatando el cordón de hilo sisal o de yute que sujeta amorosamente al librito, ahora en la tapa, nos topamos con otra obra de Vecino, esta vez una copia en blanco y negro del óleo titulado «Vagabunda». Ambas imágenes, dibujo y óleo, son de 2002 y, juntas, parecen haber funcionado como bocetos del poema de Cucurto.





Vecino dibuja y pinta cuadros figurativos y narrativos, traza imágenes en lienzos y utiliza caballete. Busca, bucea en la tradición y recicla muchos nombres (en sus trabajos puede entreverse a Berni, Hooper, Spilimbergo, Noé, Schwartz, así como a Watteau, Tiépolo, la pintura romana, Giotto, Veronese o Delacroix), recurre a técnicas tradicionales (sanguina, temple, óleo) y trabaja como un ciruja del arte: copia, cita, rejunta. En su búsqueda hace comparecer a la historia del arte occidental en el seno de lo contemporáneo. Sus trabajos son de un realismo extremo, aunque no ingenuo. Aquí las imágenes no reproducen lo real, sino que simulan ser un flash iluminando cuerpos para sucesivas reproducciones. En síntesis, en las imágenes de Vecino una puede encontrar un cronista de la época que narra algunos hechos de la actualidad al mismo tiempo que cuenta la historia del arte universal. En el diálogo íntimo que la escritura establece con las imágenes, «La cartonerita» bordea el estatuto de arte poética, no solo de Cucurto, sino de la alianza entre artistas, editores y escritores que simultáneamente se plegaban al intenso movimiento de las editoriales pequeñas.

La cartonerita, mujer emblema, convoca a la tradición del trapero aunque aquí será mejor recordar a la trapera, un personaje que Mariano José de Larra configuró con lujos de detalles en «Modos de vivir que no dan de vivir», cuadro de costumbres publicado en Madrid en 1835. Ante el trabajo de la mujer, el cronista español se sintió interpelado en su propio oficio de escritor: «La trapera con otra educación sería una excelente periodista. Su talento es el mismo: buscar, husmear, hacer pro-



pio lo hallado» (párrafo 5). Ambos, la trapera y el escritor, rebuscaban en la escoria la mercancía que a duras penas les dará para sobrevivir. Más allá o más acá de la metáfora, Larra no deja de reparar en la materialidad de los desperdicios. Entre la trapera y el libro, está el trapo que como materia prima en la fabricación del papel terminaba transmutado en el soporte de su propia mercancía: la escritura. Dos años después, en *Las ilusiones perdidas*, Balzac interrumpe la declaración de amor y el compromiso de matrimonio entre el imprentero David Séchard y la joven operaria Ève para informar a sus lectores sobre la misma relación entre trapo y escritura. Y así, en el seno de la novela, incrusta la crónica de la fabricación de papel y el rol que cumplen los traperos, «una información —dice el narrador— que no estará de más en una obra cuya existencia material se debe tanto al papel como a la prensa» (Balzac:126).

La misma trama material, en su doble carácter de metáfora y documento, se hace presente en *La cartonerita* cuando abrimos el libro y descubrimos que su primera hoja está confeccionada con un folleto de publicidad del supermercado Coto. Así, la escoria misma ahora pasa a formar parte del librito. Entre la tapa y el cuerpo principal, la edición de Vox revierte el uso de la hoja de respeto, una hoja que debería estar en blanco como espacio vacante que al inicio de todo libro la tradición editorial ofrece para las dedicatorias o para los mensajes de reconocimiento o de amor a quien lo recibe como regalo. El folleto de publicidad, el folletín del supermercado que interrumpe la tradición pide ser «leído» como parte del poema, vestigio opaco que nos envía la cartonerita en recuerdo del factor material que envuelve a la literatura. El arte de la edición interviene para que el personaje mismo se haga presente, lo hace comparecer en la escritura como resto de lo real. El factor documental, que como resto, se juega en el folleto también es recordatorio de la materia viva de todas las cosas como predica la ética sobre la comunidad cuando religa lo humano y la materia común y corriente del mundo. El folleto de Coto es refutación del reino de la autonomía al tiempo que *memento mori* de nuestra fugacidad.



La cartonerita, entonces, hace visible el entramado poético y cultural que guía los proyectos de las pequeñas editoriales independientes extremando la atención en la facturación del libro, su circulación, su materialidad. Como anuncia Vox en su página web, el cometido es «potenciar las cualidades expresivas y materiales de los tratamientos gráficos en papel dando especial dedicación al uso de los materiales, el diseño, la funcionalidad y representación que brindan las técnicas de impresión» (proyectolux.com.ar). El libro de cartón no implica desdén por el objeto libro ni un descuido por el trabajo material. El libro de cartón tampoco debe ser entendido como la mera resistencia contestataria contra el libro producido por las grandes editoriales o contra los libros «cuidados» de las artesanales. Los libros de cartón citan y continúan a la biblioteca de la tradición al mismo tiempo que ponen en el centro de la escena las condiciones materiales de producción. Lo alternativo de los libros de cartón supone una política de la literatura que avista la comunidad entre el trabajo de la escritura y las circunstancias materiales de la edición, circulación y comercialización.

La cartonerita, tanto en sus texturas materiales como en la trama del poema, es el anuncio de una empresa poética y editorial ambivalente que, al mismo tiempo que tributa a lo aurático, se mueve en la escena contemporánea de la posautonomía. En el momento en que la tradición literaria pelagra, acude al rescate de unos restos, de las basuritas que van quedando después del derrumbe. En este marco, la emergencia de Eloísa Cartonera menos que un movimiento de solidaridad social es una *práctica de extensión poética* hacia el proceso entero de la edición. Y cuando



decimos «extensión» también hacemos referencia a la forma particular que presenta la tarea en el ámbito universitario cuando docentes y estudiantes desarrollan editoriales como *Sofía Cartonera* y *Vera Cartonera* entre muchísimas otras que intentan entrar en vínculo con el afuera, salirse de sí, extasiarse, ya no para transmitir un saber institucional sino para producir una experiencia en la que aprendemos todas y todos. Esto es lo que viene provocando y teorizando Analía Gerbaudo con sus fantasías de nano-intervención en Santa Fe en conexión con las interrogaciones de Derrida. Así las editoriales cartoneras de corte universitario buscan mover los estatutos clásicos del concepto reformista de «extensión universitaria» que, después de cien años, demandan ser revisados. Se trata de llevar al libro hacia un «más allá del lenguaje, de un saber disciplinar o de un conjunto mayor como las humanidades» para aproximarlos hacia otras zonas: hacia «otro pensamiento de lo posible (de la vida posible)» (Gerbaudo, 2017:7).

Entonces, es posible imaginar, fantasear, otro relato para el activismo cultural en la que están empeñadas las cartoneras, y en particular las que funcionan en la órbita de la universidad. Tal vez menos heroicas y alejadas del altruismo, estas experiencias sean un modo de estar-en-común sin posibilidad de comunión. Para aquellas y aquellos que nos formamos en las escuelas de letras, la edición cartonera nos da la posibilidad de sopesar la relación íntima, indesligable que hay entre texto y libro, entre escritura y edición impresa, entre la tapa y el interior, entre el cartón y el papel, entre la escritura y el olor, entre el libro y el color, como por ejemplo, el colorinche kitsch del barroco plebeyo que señorea en las tapas de *Eloísa*. Pero extendamos la pregunta hacia la relación entre escritura y activismo cultural: ¿qué tipo de comunidad se funda cuando un proyecto singular propicia un encuentro con otras y otros para su eventual multiplicación, es decir, su dispersión autónoma y descontrolada? ¿Qué política de la literatura es la que se asienta en kiosquitos o mesitas improvisadas en ferias que exhiben —y venden a precios irrisorios—, libritos que cualquiera puede fabricar con elementos básicos y al alcance de todos? Sospecho que la respuesta hay que buscarla en el pensamiento de la literatura como una forma dialógica y de colaboración que debilita la idea de autoría individual, en prácticas de escrituras para las que el plagio o la copia dejan de ser un asunto legal para formar parte de un mecanismo que conduce hacia una radicalización mayor, esa que Cristina Rivera Garza llama desappropriación.



Reescritura y transmisión

«Reescribir es una práctica a través de la cual se vuelve a hacer algo que ya había sido hecho con anterioridad» (Rivera Garza:267). Quien reescribe hace, con otros y otros, un trabajo colectivo, comunitario e históricamente determinado que implica volver atrás y volver adelante al mismo tiempo. Reescribir es actualizar y producir presente. Al mismo tiempo, la reescritura propone una forma de leer distanciada del consumo. Leer se vuelve relación, un estar en común que propicia la aparición de una comunidad. El trabajo con y en el lenguaje es un trabajo comunal, por eso la reescritura es desapropiación cuando cuestiona el dominio que hace aparecer como individual una serie de trabajos comunales que carecen de propiedad. La reescritura desapropiada, entre otras cosas, también permite atender a las prácticas materiales que se vinculan con todo texto para poder dilucidar las relaciones de la escritora/escritor con su estar-con-otros que se traduce en la asunción de su responsabilidad en el proceso entero de producir los libros. El mexicano Ulises Carrión, a comienzos de los setenta, en el trance en que dejaba de ser un escritor convencional para transformarse en un artista experimental, lo planteó lanzando un manifiesto que las editoriales cartoneras parecen venir a concretar: «En el arte viejo el escritor escribe libros. En el arte nuevo el escritor hace libros» (Carrión:9).

El trabajo de volver a escribir lo ya escrito vinculado al arte de hacer libros son dos aspectos que forman parte de la matriz de la edición cartonera que inventó Cucurto. La conexión indesligable entre el proyecto de la editorial y la poética del copiado —tal vez aquí sería mejor decir fotocopiado— es una forma de entender la literatura como permanente reescritura. El poeta la sintetizó en el epígrafe, tantas veces citado, que abre *La máquina de hacer paraguayitos*: «Lo que escribo es tuyo./ Pero ahora es mío./ Porque yo te lo robé» (Cucurto:90). En aquellos días de 2003, la Revista Vox de Bahía Blanca publica una entrevista a Santiago Vega (es notable cómo a comienzos de siglo todavía el nombre legal antecede al seudónimo y no al revés). La entrevista es interesante porque Cucurto dice algo que seguirá repitiendo una y mil veces a lo largo de los años: «Yo creo en el plagio, es decir, creo en la transmisión de la tradición. Toda la literatura es un volver sobre lo mismo. Todas las cosas fueron escritas pero como nadie las escucha es necesario volver a recomenzar» (Leitao). Aquí se apuntan las dos operaciones básicas de lo que entendemos como comunismo literario: reescritura y fotocopiado/edición y transmisión. También podríamos decir: fotocopiado y edición/reescritura y transmisión. Ambas actividades van de la mano cuando la tarea de la reedición de autores olvidados o desconocidos (los tesoros ocul-



tos, como dice Aira) se transforma en un modo de evaluar, de reinscribir y reinstalar un pasado literario para ponerlos a circular otra vez.

Propongo un breve desvío para observar el trabajo de comunalidad funcionando en el poema mediante el proceso de traslado y transmisión que se juega en la reescritura. En un fragmento de *La máquina de hacer paraguayitos*, en ese tono plebeyo y soez con el que forjó una lengua impropia, Cucurto reescribe y transfiere la tradición en un contrapunto de voces y personajes heterogéneos y múltiples, latinoamericanizando a la literatura argentina y argentinizando al barroco insular que le copió a Reinaldo Arenas:

...hay una góndola para vos en el supermercado y está
esperándote, ¡muerta de risa! Que nadie da un peso por lo que
hacés y menos por lo que sos, que los libros son porque el papel
lo aguanta todo, que a veces te vienen unas ganas locas de
garchar en bicicleta. ¡Loquita!, que leíste más de cien poemas de
Fernández Moreno y ningún soneto, ninguna flor y ahora me
pidés flores me pidés rimas... Comienzo a calentar estos
motores, regurgitea la letra geneva con que escribo y acá te va lo
dicho es hecho: ¡Que la rima rima con rosa y la prosa es prosa
debajo de las bolas! (Cucurto:17)

Reencarnación rústica y prosaica de las ninfas clásicas, las negras del yotibenco de los poemas de Cucurto funcionan como dobles del poeta. Así, las circunstancias de la dominicana del demonio se parecen a las de Santiago Vega cuando, en el juego vertiginoso entre el «tú» y el «yo», confunden sus atributos en un avatar extremo de transgénero. «Las ninfas, dice Calasso, pueden ser tanto salvadoras como destructoras —o lo uno y lo otro juntos—». Guardianas y protectoras como violentas y asesinas. Moviéndose a dos bandas, porque pueden ser perseguidas tanto como violentadas, las mulatas de Cucurto son fuente de incesante agitación y movimiento. Como diosas paganas del exilio, transportan lenguas, materiales y poéticas de un tiempo y un espacio a otro. Entre «tú» y «yo» hay traslados, tránsitos que yuxtaponen, mejor sería decir, copian poéticas: entre los «setenta balcones» y la «letra con que escribo» (Trilce XXXII), entre Baldomero Fernández Moreno y César Vallejo, los poemas reescriben diferentes zonas de la literatura latinoamericana como si las hubieran pasado por un mixer.

Cucurto procede como Apolo ante las ninfas de la mitología, invade y usurpa una literatura que no le pertenecía porque siempre fue de todes. Se nutre del tesoro



poético del continente, lo mal copia y lo reescribe en una lengua esperpéntica para que suene como si fuera la primera vez. Este trabajo comunal del texto se extiende al proceso de la edición cartonera que lo transpone en el fuera de sí, en libros que se alzan, de pronto, como un territorio, un paisaje donde se adivina ese real hacia el que, en definitiva, se encamina toda escritura.

Editoriales cartoneras y universidad

Si tuviera que elegir uno entre los muchos motivos por los cuales me gustan las editoriales cartoneras probablemente resaltaría el extraño territorio que dibujan sus catálogos. Eloísa Cartonera, la pionera, articuló un catálogo de dimensiones continentales a comienzos del siglo XXI. En este gesto ambicioso, casi inadvertido, su trabajo conecta —al tiempo que lo desvía— con las monumentales bibliotecas americanas que, entre las décadas de los setenta y ochenta, reorganizaron el canon de la literatura supranacional. En la difícil coyuntura de los noventa, cuando las políticas neoliberales alteraban el paisaje continental mediante el desfinanciamiento de las instituciones de educación pública al tiempo que se desmantelaba gran parte de las editoriales nacionales que fueron vendidas a empresas trasnacionales, estos proyectos fueron perdiendo fuerza en el marco de balcanización del mercado del libro latinoamericano. En medio de un estallido social sin precedentes en Argentina, mediante un ejercicio doméstico y modesto de la edición, Eloísa Cartonera se juega en la posibilidad de articular una micro política literaria sostenida en un repertorio de autores y títulos cuya mayor novedad fue aproximar, sin subdividir en colecciones específicas, a los consagrados junto con los olvidados, a los conocidos con los emergentes, estableciendo insólitas contigüidades como —por ejemplo— juntar a *Pendejo* de Gabriela Bejerman con *El pianista* de Ricardo Piglia, a *Durazno reverdeciente* de Dalia Rosetti con *La casa de cartón* de Martín Adán, y todo esto sin registro ISBN y organizándose como cooperativa de trabajo, en modo autosustentable y con el apoyo de la comunidad de lectores que ella misma fue creando.

El excelente trabajo de Djurdja Trajkovic analiza el catálogo de Eloísa Cartonera entre los años 2003 y 2011 y arroja los siguientes números: setenta y cinco autores y ciento veintitrés títulos de los cuales sesenta corresponden a autores muy conocidos y consagrados entre los que figuran veinte argentinos y cuarenta latinoamericanos. Después de casi 20 años de su publicación, por tomar solo un ejemplo, no deja de sorprender la edición de *El ángel izquierdo de la poesía*, la antología de Haroldo de Campos lanzada a pocos meses de la muerte del poeta. Se



trata de una edición crítica bilingüe preparada por Gonzalo Aguilar con un cuidado extremo. Los poemas están traducidos por un equipo excepcional integrado por Arturo Carrera, Daniel G. Helder, Roberto Echavarren, Reinaldo Jiménez, Andrés Sánchez Robayna y el mismo Aguilar a los que se suman tres textos–homenaje escritos por Jorge Schwartz, Umberto Eco y Augusto de Campos. No deja de sorprender, también, que a comienzos de siglo XX, en el Río de la Plata reaparezca *La casa de cartón*, de Martín Adán junto a los nombres de Enrique Lihn, Gonzalo Millán, José Emilio Pacheco, Andrés Caicedo. Como bien observó Cecilia Palmeiro, el trabajo de Cucurto como editor de Eloísa reordena el canon argentino a la luz de sus relaciones, antes invisibles, con la literatura latinoamericana.

También en esto Aira fue un adelantado. Durante largos años sostuvo en soledad la tarea inmensa de preparar un diccionario de autores latinoamericanos. Publicado en el 2001, sus 750 páginas sintetizan, en modo personal y doméstico, cinco siglos de literatura dedicados a los buscadores de tesoros ocultos. Sin afán didáctico, desinteresado por los prototípicos panoramas introductorios que se estilan en el campo académico, Aira ofreció, en estricto orden alfabético, un recorrido de lecturas latinoamericanas que trabaja con el mismo horizonte de la comunidad de lectores de las editoriales cartoneras: un público lector que si bien no es masivo, sí puede operar en lo abierto, por fuera de las jerarquías académicas y de la cultura letrada tradicional.

Estos ordenamientos, ejecutados desde afuera de los ámbitos universitarios, interpelan a quienes nos ganamos la vida enseñando y pensando en y con la literatura. Hace algunos años, me conmovió profundamente toparme en el pasillo de un congreso de literatura con la mesita de libros de Eloísa atendida por Cucurto quien, al tiempo que vendía libros, conversaba largamente con estudiantes y profesores. Pensé que lo mejor del congreso pasaba por ahí porque en ese estrecho lugar de paso se estaba gestando un nuevo modo de relación intelectual. Así, la proliferación de editoriales cartoneras entre el adentro y afuera de la universidad buscan intervenir en el campo desde los límites difusos de la institución. Esas zonas de frontera constituyen un excelente lugar de observación desde donde preguntar, preguntarnos, por el tipo de formación que estamos ofreciendo y que estamos necesitando en la universidad. La labor de la Sofía Cartonera de Córdoba merecería un apartado especial que dejo para otra oportunidad. Aquí la invoco por su trayectoria y continuidad como ejemplo para pensar en la deriva universitaria de los libros de cartón. Las editoriales de cartón de/en la universidad pueden funcionar como usinas teórico–prácticas, para decirlo con los términos que usa Analía Gerbaudo al analizar los míticos seminarios de Ludmer, ejercen una forma de cooperación proveyendo «materiales productivos para



análisis por-venir» así como «diseñan proyectos desafiantes y agendas ambiciosas que dejan sus huellas en “lo que viene después”...» (Gerbaudo:146). Se trata de intervenir y actuar con otras tácticas, medios y recursos.

Desde hace algún tiempo, los marcos institucionales y disciplinares dentro del cual se produce el conocimiento en las humanidades ha cambiado notablemente. Las notas centrales de estos cambios fueron expuestas y abiertas a la discusión en el Congreso *Las humanidades por venir* realizado en Rosario en el 2019 en el que intervinieron destacados académicos latinoamericanos cuyas conferencias fueron publicadas en un ineludible libro para quienes quieran trabajar sobre el tema.³ Dos años antes, Graciela Montaldo había planteado con precisión algunos de los ejes centrales para discutir los nuevos paisajes de las humanidades entre quienes procedemos de una formación en letras. Su ensayo ilumina la reflexión sobre la relación que estoy planteando entre la universidad y las editoriales cartoneras, dos componentes claves de la zona que Montaldo diseña bajo el nombre de *ecología crítica contemporánea*:

Lideradas por *Eloísa Cartonera*, de Argentina, estas editoriales abrieron un campo nuevo de producción y circulación, no solo para la literatura latinoamericana sino también para sus críticos que encontraron en ellas un novedoso instrumento para pensar la novedad de los fenómenos culturales que mostraban una alternativa a las formas neoliberales de difusión cultural. Las editoriales cartoneras abrieron un campo nuevo para pensar la literatura, y recibieron un impulso importante cuando la academia comenzó a fijarse en ellas, pues dejaron de ser fenómenos locales para despertar intereses globales. (58)

Esos dos escenarios de intervención —las editoriales alternativas y las universidades— que Montaldo visualizó como instancias decisivas de la discusión, comienzan a cruzarse productivamente con la creación de editoriales cartoneras a las que dudo si hay que calificarlas o no con el adjetivo «universitarias». En esos espacios colaterales, en esas zonas de difícil clasificación, en esa especie de heterotopía, tal vez, ya no convenga seguir hablando de extensión sino de relación, una inclinación a salirse fuera de sí misma, un *clinamen*, es decir, una declinación hacia la comunidad. Antes que los resultados (aunque de ellos no podremos prescindir ya que es la

3 Sandra Contreras y José Goity, coordinadores. *Las humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo XXI*. Rosario, Iech/Conicet – Hya Ediciones, 2019. Libro digital EPUB.



forma en que las agencias que financian evalúan y acreditan la tarea profesional dentro de la institución), decíamos que, antes que los resultados interesan los procesos de una relación en la cual la deriva del trabajo lleva hacia una zona de apertura de los modos de leer y escribir, hacia lo abierto del archivo que nos demanda no solo leer y escribir sino también escuchar, ver, palpar, en definitiva, trabajar con todos los sentidos del cuerpo para armar constelaciones híbridas e incorporar materiales que habitualmente quedaban afuera de los estudios de las letras. Una zona de interrogación comunitaria desde donde insistir sobre la necesidad de revisar las dinámicas que rigen nuestros actuales modos de enseñar y aprender literatura.

Referencias

- Balzac, H. de** (2008). *Ilusiones perdidas*. Barcelona: Rba-Gredos. Introducción, traducción y notas de Pablo Zambrano Carballo.
- Bilbija, K. y Celis Carbajal, P. (Eds.)** (2009). *Akademia Cartonera: A Primer of Latin American Cartonera Publishers*. Madison, WI: Parallel Press.
- Calasso, R.** (2004). *La locura viene de las ninfas y otros ensayos*. México: Sexto piso.
- Carrión, U.** (2018). *El arte nuevo de hacer libros*. Buenos Aires: Barba de abejas. Edición al cuidado de Eric Schierloh.
- Contreras, S.** (2007). Superproducción y la devaluación en la literatura argentina reciente. En Cárcamo-Huechante, L.E.; Fernández-Bravo, A. y Laera, A. (eds.). *El valor de la cultura: arte, literatura y mercado en América Latina* (67–87). Rosario: Beatriz Viterbo.
- Cucurto, W.** (2005). *La máquina de hacer paraguayitos*. Buenos Aires: Editorial Mansalva. (1ra. Edición. Ed. Siesta, 1999).
- Eppin, C.** (2009). Theory of the Workshop: César Aira and Eloísa Cartonera. En Bilbija, K. y Celis Carbajal, P. (eds.). *ABC de las editoriales cartoneras en América Latina. Artículos académicos, catálogo de publicaciones cartoneras y Bibliografía*. (53–72). Madison, WI: Parallel Press.
- García Liendo, J.** (2017). *El intelectual y la cultura de masas. Argumentos latinoamericanos en torno a Ángel Rama y José María Arguedas*. Indiana: Purdue University Press.
- Gerbaudo, A.** (2015). Algo más sobre un mítico seminario (usina teórica de la universidad argentina de las posdictadura). *452º F Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada*. Barcelona, 132–152. <https://452f.com/mitico-seminario-gerbaudo/>



- Gerbaudo, A.** (2017). Más allá de la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte* (7–16). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Libro digital. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/>
- Kunin, J.** (2013). La multiplicación de las editoriales cartoneras latinoamericanas: análisis de un caso de apropiación/es de sentidos. I Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. 8, 9 y 10 de mayo de 2013. UNSAM, Argentina. Abordajes interdisciplinarios del arte, la danza y la música.
- Larra, M.J. de** (1835). Modos de vivir que no dan de vivir. Oficios menudos. *Revista Mensajero*, (121). <http://www.cervantesvirtual.com>
- Leitao, P.** (2003). Entrevista a Santiago Vega. El hombre de los mil nombres y un rostro. *Revista Vox Virtual*, (15). http://www.proyectolux.com.ar/virtual_15-2.htm#Tripofi
- Montaldo, G.** (2017). Ecología crítica contemporánea. *Cuadernos de Literatura*, 50–61. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl21-41.ecco>
- Nancy, J-L.** (2000). *La Comunidad Inoperante*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Ortiz, M.** (2004). O cartón mais grande do mundo. *Revista Vox Virtual*, (18). http://www.proyectolux.com.ar/virtual_18.htm#mario
- Palmeiro, C.** (2011). *Desbunde y Felicidad: de la Cartonera a Perlongher*. Buenos Aires: Título.
- Proyecto Lux**, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.
http://www.proyectolux.com.ar/proyecto_1.html
- Rivera Garza, C.** (2013). *Los muertos indóciles. Necroescritura y desapropiación*. México: Tusquets.
- Sennett, R.** (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Trajkovic, D.** (2012). *Made in Buenos Aires: Eloísa Cartonera and Literary Production in the Post-2001 Crisis in Argentina*. Tesis de doctorado. <https://search.proquest.com/openview/>



De parcial a ponencia: la reformulación discursiva como experiencia en la formación universitaria¹

GUADALUPE BOUILLY Y MARTINA LÓPEZ CASANOVA

Universidad Nacional de General Sarmiento

Hace un tiempo, desde algunos proyectos de investigación propios y en consecuentes propuestas didácticas, me detuve a observar distintos modos de establecer relaciones entre textos —literarios, en general, pero no solo— en/para la escuela, la formación universitaria y algunos circuitos de promoción de la lectura. Intuía que el despliegue de tales relaciones implicaba, cada vez, algo más que un concepto propio/apropiado de *intertextualidad* según esta se leyera o a partir de un diálogo exhibido en los textos (como sucede con la cita, la parodia, etc.) o exclusivamente a partir de la asociación temática con otro texto por parte de quien lee. Efectivamente, más allá de estas representaciones o conceptualizaciones sobre las conexiones intertextuales, pero incluyéndolas, en el fundamento del diseño de cada serie de textos propuesta para la lectura, había (hay) de hecho un modo de enseñar/propiciar cómo leer, seguir leyendo, armar una biblioteca personal. Siempre operando de alguna manera en la tensión: un modo de encontrar y poner sentidos.

A veces de modo complementario, la planificación de secuencias didácticas para la escritura de distintos textos (es decir, pensar para un determinado curso qué vamos a proponer escribir primero y qué después, cómo se posibilita el paso de una producción a otra, por qué y para qué según grupo, nivel educativo, institución y objetivos institucionales, etc.) ha sido el punto fuerte, entre otros muchos aportes, de los talleres de escritura de distintas universidades. La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), por ejemplo, tiene una trayectoria destacada en este aspecto. Además de armar secuencias atentas a los distintos grados de dificultad que se presentan entre el primer texto a producir y el siguiente (para ejemplificar: las diferentes dificultades que hay entre escribir un resumen y escribir una compa-

¹ La coautoría del artículo se realiza por tramos: la presentación y el cierre, a cargo de López Casanova; el cuerpo central, a cargo de Bouilly. Indicamos el cambio de voz con espacios en blanco y asteriscos.



ración de fuentes), los talleres comprenden que la posibilidad de la reescritura del primero funciona como puente hacia el segundo en la medida en que acerca técnicas de revisión del propio texto. El trabajo de reescritura implica la lectura y la consecuente devolución por parte del/la docente tanto como la apropiación activa de esa devolución por parte del/la autor/a, a través de la cual este/a decide, resuelve, la siguiente versión de su texto. En otras palabras, la resolución del texto surge de ese diálogo que, justamente como interacción, promueve criterios de progresiva autonomía del/la estudiante.

En el cruce de estos dos recorridos —el correspondiente a la lectura de textos en serie y el correspondiente a la secuencia de ejercicios de escritura y reescritura— afina la experiencia del *pasaje de un texto a otro* a la que se dedica ahora este artículo. Como anuncia el título, se trata de la reformulación, acompañada, de un texto producido a partir de una consigna de parcial (en la asignatura Estudios de la Literatura Contemporánea, en ese momento bajo mi coordinación) a una ponencia (para unas jornadas organizadas desde la cátedra). Guadalupe Bouilly, estudiante del Profesorado de Lengua y Literatura de la UNGS, narra su experiencia de relectura y reescritura, que ese pasaje implica.

La experiencia²

En 2018 cursé la materia Estudios de la Literatura Contemporánea (ELC), del Profesorado de Lengua y Literatura (PLyL). En esa materia tuvimos dos profesores, la coordinadora era la encargada de las clases teóricas y el ayudante estaba a cargo de las clases prácticas. Como segundo y último parcial, los estudiantes hicimos un trabajo domiciliario en el que teníamos que explicar un concepto teórico visto en la cursada a partir del análisis comparativo de dos textos literarios del programa. Yo elegí la «desautomatización» en el arte, del Formalismo ruso, y como textos litera-

2 Guadalupe Bouilly narró su experiencia también en otro texto, presentado como instancia de evaluación del seminario de lingüística «Enseñanza de la escritura: enfoques, métodos y tecnologías», a cargo de la Doctora Guadalupe Álvarez, dictado en la UNGS como seminario optativo del PLYL. Bouilly lo cursó el primer semestre de 2020. En esa oportunidad, nos cuenta la profesora Álvarez —a quien agradecemos la información brindada—: «se trabajó reconstruyendo la experiencia con una guía de preguntas y siguiendo las pautas de las narrativas de la experiencia docente»; en este sentido, Álvarez incluyó en el seminario bibliografía para este fin (Álvarez; Roizman). La profesora agrega: «en función de los objetivos del seminario, hacíamos foco en las prácticas de enseñanza de la escritura más que en la escritura en sí». Ahora, en cambio, Bouilly reconstruye la experiencia misma del pasaje de un texto a otro.



rios, *Esperando a Godot* (1952) de Samuel Beckett y *El Desatino* (1965) de Griselda Gambaro, teniendo en cuenta su correspondiente relación con el Teatro del Absurdo. Ese trabajo fue corregido por el profesor a cargo de las clases prácticas.

Posteriormente, luego de haber aprobado ELC, participé como expositora con una reformulación de ese trabajo en el Ciclo de Encuentros sobre Literatura Contemporánea, realizado en la misma universidad. Ese pasaje del parcial a la ponencia, que llevamos a cabo varios/as estudiantes, se enmarcó primero en un breve pero intensivo taller *ad hoc* de dos encuentros grupales, coordinado por la profesora a cargo de la mencionada materia, y luego en una serie de intercambios personalizados entre la profesora y cada futuro/a expositor/a. El trabajo constituyó una experiencia de aprendizaje significativa para mí tanto en el plano de la lectura literaria como en el de la escritura crítica. En principio, es por ese motivo —claro está— que me resulta interesante recuperarla y compartirla, pero además pienso que podría ser útil difundirla para llevar a cabo experiencias similares en otros marcos de formación docente.

1. El parcial

Para este trabajo tuvimos alrededor de quince días, durante los cuales podíamos realizarle consultas al profesor de las clases prácticas (en las clases o vía mail). La consigna era interesante porque, si bien nos daba libertad para elegir los textos y el concepto teórico, entiendo que implicaba también el objetivo de que revisáramos el modo de poner en diálogo las categorías de análisis con los textos abordados. Esa posible intención de los docentes no la pensé conscientemente en ese momento, sino hoy al analizar la experiencia.

Creo o supongo que lo primero que elegí fueron los textos literarios, por gusto personal. De todo el programa de la materia, me había interesado mucho el Teatro del Absurdo, sobre todo *Esperando a Godot*. Además, el profesor de los prácticos había hecho un comentario en una clase, algo así como que muchos pensaron que la obra de Gambaro había sido una copia de la de Beckett, y nos planteó la pregunta de cómo estaba representada la realidad en *El Desatino*. Fue solo ese comentario, porque todavía no la habíamos leído, pero me dio una clave de lectura. Me llevó a prestar atención a las diferencias entre los dos textos, en cómo estaba representada la realidad en cada uno y, como primera intuición, me pareció que el texto de Gambaro estaba más anclado en la realidad histórico-social de ese momento que el de



Beckett. Para el parcial, entonces, ya tenía el tema y una hipótesis provisoria, me faltaba el concepto teórico.

En la materia habíamos estudiado el Formalismo ruso en tanto movimiento teórico que dialoga con las vanguardias históricas. En el texto «El arte como artificio» (1917), Víctor Shklovski analiza y describe cómo es y cómo debería ser el arte para provocar la desautomatización en la percepción. En una primera lectura, la teoría me pareció novedosa (para mí, claro) pero a la vez simple y coherente, y hoy me sigue pareciendo una herramienta muy útil para pensar la literatura y otras prácticas humanas, siempre situadas históricamente, con relación al trabajo con el lenguaje que cada vez proponen a quien percibe/recibe. Elegí, entonces, la desautomatización en el arte como concepto teórico para explicar en el parcial. Vinculado con ese concepto, aunque no lo trabajé explícitamente en el texto, tuve muy en cuenta la idea de los sobreentendidos en la literatura, de Valentín Volóshinov, como una explicación posible de cómo lo social se inscribe en la forma literaria. Cuento estos detalles sobre los comentarios, preguntas, textos y teorías (los que recuerdo y hago conscientes después de más de dos años) que me ayudaron a realizar el parcial, porque me parece que implican aspectos importantes para tener en cuenta en una situación de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

2. Del parcial a la ponencia

La reformulación del parcial en ponencia fue un trabajo en conjunto con la profesora coordinadora de ELC, y duró alrededor de dos meses. Tuvo varias instancias más y menos formales (mails, comentarios en el texto, mensajes de audio, etc.), y muchísimas (más de quince) versiones intermedias. Hoy puedo analizar ese proceso con bastante detalle porque tengo muchas de esas versiones con los comentarios de la docente, además de las devoluciones por mail y por mensaje de audio. Este trabajo implicó una profundización y complejización tanto del análisis literario, o sea, de la lectura, como un mejoramiento de la escritura del texto. En ese sentido, las devoluciones, comentarios, sugerencias, correcciones, explicaciones y preguntas de la docente, funcionaron como disparadores que me orientaron progresivamente en la revisión y reformulación del trabajo.

Mi hipótesis de lectura, surgida de la primera comparación de los textos seleccionados, y el correlativo análisis llevado a cabo mantuvieron sus fundamentos, pero los profundicé. En el parcial, aunque en la materia habíamos trabajado sobre los contextos de producción y recepción de los textos literarios, yo había decidido



hacer un análisis más textual, pero teniendo en cuenta cómo lo real se inscribía en el texto. Me pareció que iba a ser un análisis bastante completo teniendo en cuenta la consigna del trabajo. Pero para la ponencia, como nueva instancia del proceso, la profesora me sugirió que situara *Esperando a Godot* en el Absurdo europeo y *El Desatino* en el Absurdo local. Al investigar sobre el contexto de producción de *El Desatino*, encontré mucha información sobre la discusión entre realistas y absurdistas en cuanto a la mejor manera de hacer literatura o, en este caso, teatro. Sobre todo, los realistas acusaban a los absurdistas de hacer un arte reaccionario por no comprometerse con la realidad social de Argentina en ese momento. Encontré muchos artículos en los que los críticos, partidarios de una u otra postura ideológica-estética, se peleaban entre sí a través de sus intervenciones en las revistas. Me puse a leer textos de autores realistas de ese momento para conocer bien las diferencias. Si bien no podía incluir mucha de esa información en mi ponencia porque me iba a quedar un texto muy largo, quedó la idea que guió el trabajo: la forma de escribir literatura o teatro y la función social del arte. Entonces, si bien la hipótesis continuó siendo la misma del parcial de ELC, lo que ocurrió fue que los argumentos se llenaron de matices para concluir en un análisis más complejo (no más extenso).

Luego de estudiar las discusiones en el campo literario de Argentina en los años 60, me quedaba investigar sobre el contexto de producción de *Esperando a Godot*, y se me complicó un poco más, porque además de leer otras obras del Absurdo europeo, también tenía que saber sobre el existencialismo, así que leí *El mito de Sísifo*, de Camus, otros textos de Sartre de los que no recuerdo ahora el nombre, las peleas entre los dos, cómo llegaron todas esas ideas a la Argentina. Tengo que decir que, por un lado, fue muy abrumador incorporar tanta información junta (porque mi idea era comprenderla), pero, por el otro, creo que aprendí a decidir un recorte y a manejar la exigencia (¡y la ilusión!) de *tener que saber todo*. Dicho en otras palabras, lograr cierto equilibrio entre ampliar el foco y releer desde una nueva perspectiva, lo que claramente incorporaría nuevos matices al análisis y aportaría complejidad al trabajo, y escribir un trabajo conciso que pudiera ser comunicado en las jornadas: eso era lo que requería esa ponencia. Quedaron en el texto, entonces, algunas palabras que vincularon *Esperando a Godot* con el Absurdo europeo, pero subyacen en el análisis todos los textos que leí y comprendí (además de todos los anteriores, pero en este caso me refiero específicamente al contexto de producción de la obra de Beckett). Como mencioné antes, durante la cursada de ELC habíamos trabajado mucho con los contextos de producción y de recepción de los textos literarios, pero al escribir la ponencia, los pude revisar y, entonces, entender mucho mejor.



Con respecto a lo formal, también hubo un mejoramiento, sobre todo en la precisión en la redacción de las oraciones y en la selección de las palabras para que las ideas fueran claras y sin ambigüedades. Por ejemplo, en el parcial utilicé, en varias oportunidades, la palabra «lógica/os» refiriéndome a las creencias y los conocimientos que forman parte del sentido común de una comunidad: «El conjunto de creencias y conocimientos considerados lógicos por una comunidad se puede extender mucho o poco en el tiempo y en el espacio, es decir, puede tener una validez más o menos universal». Al trabajar con la profesora en la reformulación del texto en ponencia, me señaló que esa palabra era ambigua porque se utilizaba también en otras disciplinas con significados diferentes. Para que el texto fuera claro, tenía que ser más precisa con las palabras, así que lo modifiqué por «válidos»: «El Absurdo justamente busca cuestionar lo que se muestra culturalmente como incuestionable y válido en una comunidad».

Algo similar sucedió con algunas expresiones. Al analizar *El Desatino*, me centré en la revisión del trabajo del texto con los estereotipos. En relación con esto, en el parcial mencioné que el principio constructivo de la obra es «el movimiento de creación de estereotipo–negación del mismo–naturalización de esa negación»; la profesora señaló que no se entendía fácilmente ese compuesto que había formulado y sugirió que lo desarrollara o expandiera, así que lo clarifiqué en la ponencia de esta manera: «el movimiento de, primero, construcción del estereotipo, segundo, inversión del estereotipo (cómica e irónica), y tercero, naturalización de esa imagen invertida, funciona como procedimiento que desautomatiza la mirada». Todos los cambios en cuanto a las expresiones y el intentar explicar mejor las ideas, además de mejorar el texto, me sirvieron también para comprender más profundamente el tema y, por otro lado, me guiaron en la revisión autónoma de mi escritura.

Por último, y en relación con la estructura, no realicé muchos cambios, pero los pocos que decidí incorporar sí fueron importantes, uno de ellos fue la inclusión de subtítulos. Este aspecto de la organización de la ponencia me gustó mucho porque, además de aportar claridad, los subtítulos funcionaron realmente como *mini* resúmenes de cada apartado. En ese sentido, la docente siempre nos dio libertad y confianza, y nos impulsó, a mí y a mis compañeros, para inscribir en el texto nuestra lectura personal.

En resumen, la escritura del parcial de ELC y su reformulación en ponencia constituyeron un proceso de trabajo intenso, aprendí más y mejoré mi lectura crítica y, además, incorporé nuevas herramientas para la escritura académica pero sin despersonalizarla. Por otro lado, en la misma actividad de leer, relacionar, hacer



recortes, escribir, revisar y modificar, pude volver, y siento que para apropiármelo de otra manera, sobre lo que había estudiado durante la cursada de ELC.

*

El Ciclo de (cinco) Encuentros de Literatura Contemporánea en el que Guadalupe Bouilly presentó su ponencia fue organizado por un grupo de estudiantes y docentes del Profesorado de Lengua y Literatura (PLyL) y la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos (LCyLA) de la UNGS, y se llevó a cabo entre el 22 de octubre y el 23 de noviembre de 2018. En términos generales, las intenciones eran dos:

- i.** pensar/repensar, en su puesta en relación con otras variables, el problema del recorte y del corpus de la llamada *literatura contemporánea* —correlativo al problema clave de *lo contemporáneo*, al que Agamben ha sabido interrogar—;
- ii.** abrir un espacio para las que serían las primeras exposiciones ante un público para la mayoría de las/los estudiantes que presentaron trabajos; la idea era que la presentación implicara alguna continuidad formativa respecto de las actividades realizadas previamente en distintas asignaturas y/o proyectos de investigación, y que fuera acompañada en el proceso de formulación (o reformulación) del texto por el/la docente que conocía el trabajo previo.

Las asignaturas punto de partida fueron Estudios de la Literatura Contemporánea del PLYL y Literatura II (LII) de la LCyLA, materias que se dictan superpuestas en los teóricos pero con algunas diferencias en los prácticos.³ Asimismo, se invitó a docentes de las materias entre las que se reparte el estudio de la literatura en el PLYL y a profesores de materias afines de la LCyLA, a que, además de participar como expositores/as, alentaran a presentar una ponencia a sus estudiantes, becarios/as, adscriptos/as, y acompañaran la correspondiente elaboración del trabajo.

Cada encuentro del Ciclo estuvo dedicado al cruce entre la *literatura contemporánea* y otra coordinada (diferente cada vez y concebida en principio tan ampliamente como la de *literatura*). En este sentido, los ejes fueron los siguientes: para el primer encuentro se propuso discutir u observar el cruce (los cruces) entre literatura contemporánea y cultura. El segundo se organizó en torno a la relación entre literatura contemporánea y otros discursos y prácticas sociales. El tercero versó sobre los diálogos entre las literaturas contemporáneas argentina y latinoamericana.

³ Desde su primera edición estas materias estuvieron a mi cargo hasta 2019 inclusive, año en el que me jubilé. Cabe aclarar que la apertura de las carreras no fue simultánea: la LCyLA se abrió en 2008 y el PLYL en 2014, por lo que el diseño y dictado de LII precede al de ELC.



mericana. El cuarto estuvo dedicado a revisar las relaciones entre literatura contemporánea y teorías y crítica. Para el último la propuesta fue pensar la escritura de mujeres en relación con la literatura contemporánea.⁴

En total participaron como expositores/as veinte estudiantes: dos estudiantes propusieron y, efectivamente, coordinaron un taller sobre poesía de vanguardia; dieciocho presentaron ponencias. Aparte, un grupo de cinco estudiantes planificó una muestra de «Vanguardias», que por distintas razones no pudo llevarse a cabo en el marco del Ciclo, pero sí se realizó durante la cursada de ELC del año siguiente, 2019.⁵

En el caso de las ponencias que surgieron de trabajos previos de ELC y LII, el acompañamiento del pasaje duró dos meses y tuvo dos tramos:

- i.** un taller armado *ad hoc*, a mi cargo, de dos reuniones, una para presentar las características del género *ponencia* y revisar cuestiones particulares de cada trabajo/texto punto de partida, y otra para revisar en grupo la primera reelaboración, por parte de los/las estudiantes, del texto 1 al 2;
- ii.** el intercambio personalizado que mantuve con cada autor/a durante todo el proceso de reescritura.

La reformulación se hizo atendiendo dos cuestiones generales, implicadas por el pasaje a ponencia: el cambio de destinatario y, consecuentemente, la revisión de los supuestos compartidos con él; la nueva situación comunicativa de co-presencia y, por lo tanto, el manejo de rasgos de oralidad y de oralización en el nuevo texto.

En efecto, si —como sabemos— en las etapas de formación de grado y de posgrado la práctica de transformar en artículo o ponencia un texto previamente pensado para responder a una instancia de evaluación de una materia es frecuente y propia del ámbito académico, la pregunta que nos hicimos en 2018 es la de cómo acompañar ese pasaje. Con esta inquietud, haciendo pie en el recorrido (presentado brevemente aquí al comienzo) sobre la potencialidad del diseño didáctico de corpus/secuencias de textos para leer o escribir en clase y prestando especial atención a la potencialidad de la reescritura, nos permitimos en 2018 un espacio —circunstancial, acotado, efímero— en el que ese acompañamiento pudiera tener lugar. Es posible pensar, enton-

4 Bouilly expuso su ponencia en el cuarto encuentro dedicado, como decimos arriba, al diálogo entre literatura contemporánea y teoría.

5 El acompañamiento docente del diseño del taller y la muestra fue diferente del que correspondió a la elaboración de ponencias. El primero estuvo más ceñido al diálogo sobre la respectiva planificación, teniendo en cuenta objetivos, tiempos previstos y secuencias del taller y la muestra, además de la bibliografía, la perspectiva de lectura asumida y las actividades propuestas para el grupo de asistentes.



ces, que el núcleo de un pasaje (retomando el concepto de Shklovski con el que Guadalupe Bouilly lee el Teatro del Absurdo) *desautomatizado* en el campo de las intervenciones docentes y de extensión sea, justamente para ensayar distintas respuestas cada vez, replantearnos la pregunta de *cómo seguir en diálogo más allá* del trabajo realizado en el aula pero teniéndolo en cuenta.

Referencias

- Álvarez, G.** (2020). La documentación de una experiencia sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. Anexo. *Enseñanza de la Escritura, Actividad 1*. Material didáctico, Seminario de Lingüística «Enseñanza de la escritura: enfoques, métodos y tecnologías», Profesorado de Lengua y Literatura. UNGS.
- Gerbaudo, A.** (2017). «Más allá de» la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En Gerbaudo, A. e Tosti, I. (eds.). *Nano-Intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (7–16). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Libro digital.
- López Casanova, M.** (2010). De un texto a otro. La derivación de lecturas en textos escolares argentinos desde la década del 90. En Jiménez Saldaña, A.M. (comp.). *Seminario Internacional. Textos escolares de lenguaje y comunicación. Santiago de Chile 2009* (164–170). Escuela de Lingüística de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://www.yumpu.com/es/document/read/13191656/seminario-internacional-sobre-textos-de-textos-escolares>
- López Casanova, M.** (2011). Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura. *Glotodidacta*, (1), 141–166.
- López Casanova, M.** (2015). Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico. En Campos Fernández-Figares, M.; de Lara Ródenas, M.J. y Pérez Collados, J.M. (eds.). *Releyendo: estudios de lectura y cultura*. España, Red Internacional de Universidades Lectoras y Universidad de León.
- López Casanova, M. y Fernández, A.** (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos y propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial/UNGS.
- Roizman, G.** (2005). La escritura del proceso de formación. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf



Escribir la cocina, transmitir saberes, construir identidades. Una experiencia de escritura colectiva sobre el saber culinario

PAULA CALDO

Universidad Nacional de Rosario – CONICET

Introducción

Los seres humanos no comemos ingredientes ni alimentos en bruto, sino productos cocidos. Por lo cual, la cocina como técnica de producción de comida y, como correlato, las recetas son cruciales no solamente por su valor nutricional sino por la infinidad de cargas culturales, simbólicas y patrimoniales que motoriza (Contreras Hernández y Gracia Arnáiz:201; Montanari:31). Por todo ello, resultó sumamente atractivo el universo de sentidos y problemas entramado en torno al polisémico concepto de cocina. Esto es, en el marco del idioma castellano, el vocablo cocina hace referencia a una habitación de la casa destinada a la preparación de los alimentos; a una técnica de transformación de los alimentos en comida y, finalmente, a un aparato productor de calor (Caldo, 2009). A la luz de la riqueza de preguntas que anuda esta polisemia, interesa el espacio doméstico de las cocinas en tanto resulta ser una usina productora de saber culinario en forma de recetas, muchas veces conservadas en la oralidad y en la cadencia de las prácticas.

Motivadas por estas inquietudes, resultó atractivo conocer cómo fue forjándose la relación de las mujeres con el saber culinario y, a resultas de ellos, con un recurrente ejercicio que muchas congéneres practican: escribir recetas de cocina (Caldo, 2009). Esa escritura doméstica, manuscrita, cotidiana, muchas veces desordenada y marcada por el devenir de la práctica es la que salvaguarda los *tesoros* de la alimentación de las familias.

Procuramos seguir los pasos del proceso de feminización de la escritura del saber culinario. Entonces, hallamos un *corpus* de recetarios escritos por mujeres y dirigidos a otras, con el fin de alivianar mediante prescripciones las tareas culinarias cotidianas. En esa búsqueda, advertimos que, en el devenir del siglo XX, esa escritura lejos de ser agradable, bucólica y gozosa se tornó una guía para administrar la salud, los ahorros y la moral de las familias (Caldo, 2017). Es decir, la cocinera doméstica escribía para prescribir rutinas culinarias persiguiendo el bienestar de



la familia. De este modo, lejos de los escritos de la cocinera quedaron los manjares de los grandes banquetes y los derroches de sabores. Nuevamente el binarismo de género dividió el saber y el hacer: mientras ellos cocinaban en público, ellas lo hicieron en el día a día del hogar (Contreras Hernández y Gracia Arnáiz:269).

En la bisagra de los siglos XIX y XX se ubican los recetarios de cocina escritos por mujeres más antiguos hasta la fecha hallados al menos en Argentina. Esos primeros ejercicios fueron la puesta en letra de molde de las notas manuscritas compiladas mientras transcurría la vida cotidiana. El ejemplo más antiguo es el de Virginia Pueyrredon de Pelliza (1813–1871) con su *Almanaque de la cocinera argentina*. Ella, hija natural de Juan Martín de Pueyrredon a temprana edad se casó con Juan María Pelliza (1806–1871), a quien acompañó en su rol de abnegada y fiel esposa. La vida del matrimonio Pueyrredon–Pelliza fue trashumante. En esa dinámica la mujer seguramente desplegó destrezas domésticas en general y culinarias en particular. Estas últimas fueron apuntadas en forma manuscrita y, en el ocaso de su vida, el editor Carlos Casavalle transformó en libro luego de seducirla con la propuesta. Así es como versa en las advertencias preliminares del *Almanaque*. La mujer ya enferma y con avanzada edad ordenó esos apuntes de cocina para que Casavalle las transforme en libro. Claro que no pudo ver el producto terminado porque en ese mismo año (1871) murió y el texto se incorporó al mercado editorial 10 años después, en 1881. Sin embargo, este ejemplo nos interesa porque Virginia registró su quehacer diario en la cocina y esa escritura resistió el paso del tiempo (Fugardo y Caldo).

Luego del *Almanaque de la cocinera argentina* de Virginia Pueyrredon de Pelliza se conocieron otros recetarios o guías de cocina: *La perfecta cocinera argentina* de Teófila Benavento, seudónimo de Susana Torres, editado por Jacobo Peuser en 1888. También, *Cocina ecléctica* de Juana Manuela Gorriti, otro producto de la Librería de Mayo de Casavalle, año 1890. El libro de Gorriti objetiva la práctica femenina de escribir recetas en tanto las reúne, coordina, revisa e imprime respetando el nombre de cada una de las autoras. La escritora salteña solicitó a sus amigas el envío por vía postal de recetas de cocina. Esas recetas que considerasen representativas del gusto familiar o de la cultura que habitaban. El resultado fue una compilación de recetas con historias todas situadas en Argentina en particular, pero también en otras ciudades de América. Una anécdota, Juana Manuela afirmó que los principales platos de la cocina argentina fueron tomadas del menú salteño (Caldo, 2017). Ese juicio analítico carga de sentido las expresiones que afirman que la cocina nacional, en realidad, implica la construcción de un estereotipo culinario que ejerce un juego de luces y sombras sobre lo que se come y lo que no.



Sin dudas, estos libros pioneros recuperaron una serie de recetas que pusieron en valor el saber culinario producido por mujeres pero que, sin embargo, no parecen ser un saber-hacer exclusivo de la domesticidad. La apuesta por el comer rico, ostentoso y abundante de estas pioneras irá aminorando hasta perderse en la escritura culinaria femenina del siglo siguiente (Caldo, 2017). Es decir, mercado de productos alimenticios, cocina y mujeres expertas en el tema, es una triada que irá consolidándose al avanzar el siglo XX. Pero, a medida que la relación se solidifica, la *economía doméstica* ganó terreno al punto de que *la ecónoma* enseñó a cocinar y generó conocimiento específico al respecto (Pite). Así, preparar comida en la casa se volvió un ejercicio racionalizado por la economía, el presupuesto, la salud de los hijos la nutrición y el cuidado de la moral de la familia. Para esas mujeres, la necesidad de cocinar pasó por confeccionar el menú diario con la excepción de algún ritual marcado por el calendario familiar: día domingo, los cumpleaños, las fiestas del calendario religioso o del civil, entre otras. Entendemos que la escritura doméstica de la cocina se hizo cargo de apuntar aquellas recetas que, justamente, se preparaban para esos momentos rituales (Caldo y Pellegrini Malpiedi).

Manos de mujeres que cocinan, manos de mujeres que escriben sobre la cocina, y en esa dinámica va generándose un caudal de saber que la escritura empieza a procesar pero escabullido en la trastienda de las cocinas, en los laberintos de la vida cotidiana (Fugardo; Caldo y Pellegrini Malpiedi). ¿Qué valor tiene ese saber conservado por la escritura? A simple vista la respuesta se escabulle e incluso se pierde en los intersticios de las rutinas diarias. Pero, si agudizamos la mirada comenzamos a percibir indicios de la sabiduría del que hace, porque quien cocina, tarde o temprano, genera saberes sobre los ingredientes y sus combinaciones, los sabores, los tiempos de la cocción, etc. Es decir, el ingenio de quien cocina capitaliza las condiciones materiales de su entorno para producir saberes (Sennett).

Al tiempo que iba abriéndose un cúmulo de preguntas alrededor de los saberes específicos de las prácticas culinarias, comenzamos a pensar en estrategias para conocer su lógica, recuperarlos, ponerlos en palabras primero habladas y después escritas. Massimo Montanari había alertado sobre que «la cocina oral teóricamente está destinada, a largo plazo, a no dejar huella de sí misma» (36), y nos negábamos a que eso pase en todos los sentidos. Queríamos recuperar saberes empíricos sobre la cocina, esos que están casi pegados al hacer de las manos. En esta dinámica de inquietudes surgió la idea de publicar un *recetario de cocina* que fuese capaz de dar cuenta de las formas de cocinar efectivamente ensayadas en la provincia de Santa Fe.

Decir *provincia de Santa Fe* es enunciar una inmensidad en términos de kilómetros pero también de recursos materiales, geográficos, simbólicos, culturales,



etc. Aunque, unificada bajo un mismo rótulo, la provincia derrocha similitudes que oscilan entre lo muy parecido y lo totalmente diferente. Aprender esa inmensidad solo fue posible gracias al beneficio otorgado por la Agencia Santafesina de Ciencia, Tecnología e Innovación (ASaCTel) del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Oportunamente se presentó a la convocatoria Comunicación Científica (CC) el proyecto CC-042-18 denominado: «Transmitir la cocina desde la región: un recetario santafesino con historia». El mismo permitió iniciar un viaje por la provincia que dio la posibilidad de reunir un cúmulo de saberes. En consecuencia y para dar forma a este artículo, tomamos de ese ejercicio tres aspectos puntuales: primero, el diseño de la estrategia de intervención metodológica; luego, explicaremos las fuentes del saber culinario provincial y, finalmente, esbozaremos una caracterización del contenido relevado.

Reseña de una estrategia para producir conocimiento con la otra y el otro

Si el objetivo es recuperar las recetas que efectivamente se cocinan y comen en una región, el atajo menos indicado son los libros de cocina autorizados por expertos. Por el contrario, la vía apropiada es conversar con las mujeres y varones que cocinan personalmente la comida con la que se alimentan. Esa conversación lejos de ser espontánea y azarosa debe ser previamente pautada. Es decir, el objetivo es producir conocimiento sobre la cocina y la comida. Una como investigadora, desde el lugar de la pregunta, debe atender a una serie de precauciones para que esa puesta en común de saberes sea lo más fluida posible pero también ordenada a los fines de poder dejar registro de todos los detalles. Por todo ello, se tuvo en cuenta una serie de indicaciones metodológicas maduradas al calor de la práctica misma que enumeramos:

- 1.** Para conocer las formas de cocinar y comer en una provincia, región o país no alcanza con visitar sus principales ciudades, estas generalmente están encargadas de hacer las síntesis de tradiciones estereotipadas. Por el contrario, es necesario elaborar una muestra de localidades que respete, en nuestro caso, la división administrativa departamental que ordena el territorio, secuenciando en ella localidades de mayor y menor dimensiones, con mayor o menor acceso a los recursos del mercado.
- 2.** Seleccionar una institución representativa de la cultura en cada localidad que oficie a modo de punto de encuentro. Puede ser un museo, una biblioteca, un



centro cultural, una escuela o un club, entre otras. Esa institución asume la invitación consensuada a los vecinos y vecinas.

3. La invitación debe plantear una consigna clara para que cada participante llegue al encuentro con un material que lo haga sentir cómodo y dispuesto a conversar. Mucho más cuando se trata de actividades que requieren escritura. Aunque vivamos en el siglo XXI, aún nuestra sociedad conserva deudas con el proceso de alfabetización masivo. Por lo cual, convocar a escribir en el marco del taller puede implicar que muchas mujeres y varones queden fuera. Entonces la propuesta era llevar ya seleccionada y escrita la receta para contarla en el lugar. La consigna era: *Cuenta tu receta preferida.*

4. Ya en el curso de los talleres la idea era ofrecer un espacio de diálogo en el cual se expusiera la propuesta seleccionada, pero también se escucharan los saberes del grupo y se discutiera en conjunto. Es notable cómo las recetas presentadas se modificaron en cada encuentro. Fue atractivo escuchar los diálogos e intercambios generados.

5. Finalmente, habilitar un espacio de trabajo sobre el texto escrito posterior al encuentro presencial. De ese modo se perfecciona la escritura final de la receta. En este aspecto las redes sociales fueron cruciales.

Tomados estos recaudos metodológicos generales, la actividad se desarrolló de manera sistemática pero flexible, atendiendo a las particularidades de cada localidad, grupo de participantes y a la cultura de la institución receptora. Sobre la marcha fue gestándose la experiencia que generó una serie de aprendizajes que compartimos.

Un primer aprendizaje fue que cuando la cocina cotidiana es el tema, las jerarquías entre los participantes se reconfiguran adquiriendo una dinámica horizontal. Quien cocina sabe cómo lo hace y sobre ese saber se instituyen certezas que habilitan la palabra (Sennett:18–19). Una palabra que acentúa semánticas específicas y a la vez genera una escucha atenta e interesada. Por lo cual, las preguntas fluyen, también las comparaciones y las experiencias. Esas inquietudes no solo articularon diálogos entre cocineras de la misma edad sino también entre las generaciones y entre diferentes registros de culturas alimentarias (carnívoros, vegetarianos, veganos, etc.). En síntesis, fueron encuentros con una dinámica de comunicación coral.

Un segundo aprendizaje fue que muchas veces los varones y las mujeres no saben que saben. Y ese no saber invalida proyecciones sociales. Varias de las participantes llegaron al espacio afirmando que no sabían cocinar y, sin embargo, ofrecieron una receta. Incluso quienes habían llevado una fórmula culinaria compleja, terminaron recitando otras recetas sencillas con las que resuelven la alimentación



cotidiana. Una participante afirmó que el saber culinario se lleva en las manos y que correrlo de ahí implica un ejercicio enorme de pensar y pensarse y que, justamente, los encuentros provocados por esta actividad permitieron realizar (Caldo, 2020:122).

Un tercer aprendizaje es producto de las tensiones generadas cuando se propone una actividad relativa a los saberes cotidianos (las artes de hacer) pero mediados por la escritura. Los talleres no implicaban cocinar, sino escribir una receta de cocina. Por lo cual, el ejercicio de escribir requiere un procesamiento de ese saber-hacer que muchas veces genera dificultades. En otras palabras, escribir una receta no es una actividad sencilla. Es un acto prescriptivo que ordena antes la acción de cocinar. Además, es preciso escribir pensando en un lector novato que aún no tomó contacto con la actividad culinaria. A veces, los libros más sofisticados se valen de imágenes para explicar procedimientos complejos. Nada más difícil que indicar a alguien inexperto qué forma toma *La torta de ochenta golpes* (Caldo, 2020:271–272). Por lo cual, se acude al dibujo o la fotografía. Pero no solo es difícil presentar la forma del producto final, sino ordenar los pasos atendiendo a la serie de indicaciones que se encadenan de manera gradual y secuenciada. Esta fue la etapa más delicada y a la vez específica de la propuesta: escribir antes la cocina, prescribir.

Un último aprendizaje que compartimos, seguramente habrá muchísimos más. Para conocer las prácticas cotidianas y situadas tenemos que salir del lugar conocido y emprender un viaje. Incluso olvidarse de los libros clásicos y de los platos tradicionales. Jesús Contreras Hernández y Mabel Gracia Arnáiz afirman: «Las cocinas nacionales son adjetivadas con estereotipos semejantes a los empleados para referir al carácter de un pueblo en general, y mediante los cuales se pretende destacar sus características dominantes» (204). Si bien los antropólogos citados están pensando en las cocinas nacionales, podemos hacer extensiva la frase a todo intento de delimitar la cocina de una región y/o provincia. Retomando la frase, si la cocina que se presume provincial atiende a las *características dominantes* es porque otras características que son dominadas y el registro dejan invisibles. En esta lógica hay que desconfiar de los estereotipos que provocan síntesis y, por el contrario, recurrir a los relatos de los actores sociales situados. Por ejemplo, la cocina santafesina es mucho más que un alfajor, es una enormidad de recetas eclécticas que se activa a diario en las cocinas (Caldo, 2020) y con el transcurso del tiempo. Claro que cada cocinero o cocinera situada difícilmente recupere su receta preferida en una clave universal (la nación, la provincia, etc.). Sí lo hará como parte del relato biográfico y cotidiano que lo circunda. No obstante, en ese relato se juegan indicios que permiten pensar las claves de la estructura de la sociedad. Marcas o platos de moda, mili-



tancias culinarias, situación económica, cultura material son algunos de los tópicos de análisis que rápidamente se perciben al visualizar los textos en los que cristalizan las recetas.

Nosotras realizamos literalmente un viaje por la provincia de Santa Fe. Visitamos un conjunto de localidades, veinticuatro en total. En cada una de ellas conocimos a sus habitantes pero también a otros que, de pueblos vecinos, se acercaban para compartir experiencias. Ese movimiento permitió tomar contacto con gente que de otro modo no hubiésemos encontrado. La difusión de los talleres de escritura provocó que en tanto algunos se acercaron con sus recetas siempre preservadas en papel, otros lo hicieron también con la obra cocinada. Fue un viaje de encuentros, palabras y comida compartida. Asimismo, algunos sujetos prefirieron contactarnos *a posteriori* por la vía de las redes sociales. Cada quien encontró la forma de ser parte de esta obra colectiva. Pero, sin el viaje, sin la experiencia del movimiento que acerca, el saber cotidiano se protege en el secreto del lugar.

Las fuentes del saber culinario

Alguna vez preguntamos si las recetas de cocina tienen autor, en tanto son combinaciones de ingredientes, procedimientos y técnicas que sirven para saciar el apetito humano. Sorprende advertir cómo una misma combinatoria adquiere nombres diferentes según el lugar y la cultura que se dispone a prepararla. Harina, papa, agua, cebolla y aceite son ingredientes que offician de integrantes en el marco de las culturas más variadas. Entonces: ¿existe propiedad sobre esos ejercicios culinarios? Entendemos que no, son recursos del patrimonio intangible del género humano. No obstante, gran parte de las recetas recuperadas en *De la A a la Z* hacen mención a los oferentes de las recetas, es decir a las fuentes de información o formación del saber. Avanzamos sobre ellas con ejemplos concretos.

En primer lugar, son fuentes de formación culinaria las abuelas, madres y suegras. Las abuelas son las encargadas de imprimir en las papilas gustativas de sus nietos, a temprana edad, el sabor de sus preparaciones. Buñuelos, salsas, tortas negras, papas fritas, tortillas, pan de leche «de la abuela» son insuperables y se pierden cuando ellas se van (Caldo, 2020:202, 253, 270, 278). Precisamente, muchas abuelas se llevan las recetas con ellas dejando así en sus herederos el ejercicio de reconstruir recetas perdidas (276). Las madres y suegras también irrumpen como fuente de saber culinario. Repetidas talleristas explicaron que fue la suegra quien



transmitió los secretos de la cocina (150). De este modo, se describe un entre mujeres que trafica tanto recetas de cocina como secretos femeninos.

En segundo lugar, los abuelos y padres también son dadores de recetas. Fundamentalmente, en el caso de aquellos que tuvieron oficios relacionados con la cocina. Panaderos, confiteros o cocineros de estancias o de restaurantes (Caldo, 2020:60, 124, 179). Estos en su rol de profesionales aportaron secretos.

Otra fuente de saber culinario son los libros de cocina. Desde la emblemática Petrona C. de Gandulfo (2020:236, 257) pasando por Blanca Cotta (105) hasta la rosarina Nilda de Siemienczuk (195) aparecen referenciadas. Más que por sus libros, lo son por sus programas de televisión. También se mencionan cocineras más actuales conocidas por los medios de comunicación. Las generaciones más jóvenes citan páginas de Instagram en las que cocineras muy histriónicas presentan videos breves de recetas fáciles y rápidas (31, 55).

También los viajes son fuentes de sabores y saberes. Nuevamente irrumpe la idea del movimiento que nutre y enriquece. Los *Tacos de verdura y carne a la santafesina* es un buen ejemplo en este sentido (244). Celina Ellena contó que al escuchar relatos de viajes a México se volvió una apasionada de esa gastronomía tan rica y variada. Pese a que ella aún adeuda la experiencia de visitarlo, no se priva del sabor de esa comida y la prepara... pero «a la santafesina». Lo mismo sucede con el ceviche (89) o el dulce de guayaba (104). Marta Zinger relató que en uno de sus viajes por centro América lo probó y consiguió semillas de la planta que puso a germinar cuando regresó a su Moisés Ville natal. Desde entonces, tiene un árbol de guayabas y prepara un exquisito dulce que tuvimos la suerte de degustar cuando pasamos por ese localidad con los talleres. Asimismo, descubrimos recetas de países limítrofes traídas por varones y mujeres que se radicaron en la provincia. Entonces *la sopa paraguaya* (240), *la sopa de maní* (237) o el *ají de achacana* (27) fueron propuestos como recetas de tradiciones familiares que pese a ser claramente referentes de otros países forman parte del menú y de la memoria de quienes habitan en la provincia. Entendimos que el estereotipo de la cocina argentina en general y santafesina en particular es una tradición inventada (Hobsbawm y Ranger) a fines del siglo XIX con énfasis en la cocina criolla y, por lo tanto, deja en un cono de sombras el aporte del aluvión migratorio de fines del siglo XIX (italianos, españoles, alemanes, judíos, ingleses, sirios, etc.) como así también los constantes movimientos de poblaciones que, de cara al siglo XXI, marcan una forma específica de comer y de pensar la comida.



Así, entre las tradiciones familiares, la novedad de los medios de comunicación, las redes sociales y los viajes (ya sea con fines turísticos o migratorios) va nutriéndose de saberes y secretos la cocina santafesina.

Síntesis de los saberes relevados

Iniciamos este apartado enumerando los principales resultados de la experiencia de producción de saberes colectivos:

- 1.** Se produjo un recetario de cocina denominado: *De la A a la Z de la cocina santafesina*.
- 2.** Trabajaron seis investigadoras: Dra. Paula Caldo, Dra. Micaela Pellegrini Malpiedi, Lic. Agustina Mosso, Prof. Aldana Pulido, Lic. Cynthia Blaconá y Lic. Jimena Rodríguez.
- 3.** Colaboraron 450 varones y mujeres.
- 4.** Se recuperaron 500 recetas de cocina. Cada una está firmada por su autor o autora. Es preciso aclarar que muchas de las recetas llevan títulos genéricos, otras más poéticos pero, en otros casos mencionan nombres propios. Por ejemplo: «Alfajor santafesino a lo Pepa Freire», «Bagna cauda de la seño Nelly», «Bifes a la Alicia», «Bifes criollos de doña Florinda», «Bollitos de crema de Ameri», «Chipá a la Margarito», «Copos flotantes Lolita», «Churros Guille» o «Empanadas de jamón y queso Manuela». Son recetas atribuidas por diferentes motivos: o bien se rinde culto a quien dio la receta o, por el contrario, a quien disfruta al comerla. Esto es interesante, porque si bien los ingredientes y pasos desplegados se reiteran, el acto de otorgarle nombre propio es justamente el que baja la receta a la región y a la historia familiar.
- 5.** Cien localidades involucradas: Bustinza, Cañada de Gómez, Correa, Salto Grande, Cayastá, Colonia Belgrano, Cañada Rosquín, San Jorge, María Susana, El Trébol, Piamonte, San Martín de las Escobas, Esperanza, Santa Clara de Buena Vista, Providencia, Franck, Gobernador Crespo, Videla, San Justo, La Penca y Caraguatá, Colonia Silva, Marcelino Escalada, Vera y Pintado, La Criolla, Las Parejas, Armstrong, Las Rosas, Peyrano, Villa Constitución, Alcorta, La Vanguardia, Juan B. Molina, Godoy, Rosario, Arroyo Seco, Villa Gobernador Gálvez, Pueblo Esther, San Bernardo, Tostado, Santa Fe, Emilia, San José del Rincón, Arroyo Leyes, Nelson, Llambí Campbell, Recreo, Venado Tuerto, Labordeboy, Firmat, Rufino, Amenábar, Elortondo, Carreras, Villa Cañas, Cañada del Ucle, Los Molinos, Arequito, Casilda, Chañar Ladeado, San José de la Es-



quina, Los Quirquinchos, Los Nogales, Reconquista, San Antonio de Obligado, Avellaneda, Villa Ana, Malabrido, Villa Ocampo, Ingeniero Chanourdie, Villa Guillermina, Las Toscas, Moisés Ville, Las Palmeras, Soledad, Ceres, Centeno, Gessler, Monje, Barrancas, Coronda, Maciel, San Genaro, Arocena, López, Gálvez, Aldao, San Lorenzo, Villa Mugueta, Rafaela, Ramona, Tacural, Sunchales, María Juana, Zenón Pereyra, Colonia Margarita, Romang, San Javier, Calchaquí, Cañada Ombú, Margarita.

La búsqueda de recetas se inició con dos intenciones que se modificaron en el devenir de la tarea. La primera pretendía realizar talleres exclusivamente con mujeres residentes en la provincia. Esos primeros ejercicios reprodujeron un entre mujeres que paulatinamente fue interrumpido por varones. Si bien nunca hubo mayoría masculina, los aportes permiten reconocer indicios que responden a estereotipados de género. Por ejemplo, los varones indican una mayor precisión en su vínculo con la cocina y cierta racionalización en la elección de las recetas que proponen (Caldo, 2020:199, 272, 280). Cocinan porque les gusta o porque son profesionales de la cocina (panadero, chef, etc.). También las actividades relacionadas con la pesca en el Paraná y la caza de animales silvestres, son ejercicios que masculinizan el menú. Por otra parte, demuestran precisión y cierta pertenencia en relación con la receta del asado (2020:43–44). Pero, las mujeres también aportaron recetas de asado, aunque se reconoce como una herencia paterna (43), y por supuesto las mujeres dan cuenta de una familiaridad casi naturalizada con los secretos que traman las cocinas.

Así como para los varones la cocina es un espacio donde se reconocen por el placer o por la profesionalización del saber, las mujeres encuentran allí un escenario de identificación en varios sentidos. Por ejemplo, algunas mujeres abordan el saber culinario como una práctica que abona una feminidad estereotipada. Norma Ramírez al presentar la receta de *La torta de oro y plata*, comenta que, en el reparto de tareas realizado por su madre, a ella como niña la habilitaba a preparar la *torta de plata* (276–277). Justamente porque era más liviana y ligera que la de oro, realizada esta última siempre por su hermano. Características tales como liviano, frágil, blanco, etéreo, espumoso y suave, son propias de una identidad femenina estereotipada que dista mucho de ser de la que proyectó otra tallerista al contarnos sobre su *Frittata de acelga de tallo rojo y hojas de repollo* (129). Su autora, Carmen Córdoba, integra el grupo *Las Mariposas del barrio María Juana de Arroyo Leyes*. Ella se reconoce dentro de un colectivo de mujeres que militan contra los agroquímicos pero también se asumen jefas de hogar. En esa dinámica si bien se



resalta la asociación mujeres–madres, se presume la fortaleza y el compromiso femenino con luchas políticas específicas. Para ello producen vegetales y frutas con recursos naturales. Con emoción, Carmen describió la receta que inventó con el producto de su primer cultivo.

Sin dudas, la cocina es un saber–hacer que además de nutrir el cuerpo, empodera la sensibilidad. Es una práctica política y de fina administración económica. Oportunamente, en Sunchales conocimos a Corina. Ella, siendo adolescente, se graduó en la Escuela Profesional de Mujeres de la localidad. Allí aprendió a cocinar la receta de pasta que preparó para invitar a cenar a quien hoy, hace muchos años, es su esposo. Pese a ello, explicó que ella no cocina nada que lleve más de dos horas de trabajo. Afirmó haber heredado de su abuela una completa carpeta de recetas manuscritas que no utiliza justamente por los tiempos de cocción requeridos. Ella prefiere preparar recetas fáciles y rápidas como la *Torta de mandarinas* que nos compartió tanto por escrito como materialmente en el marco del taller (264).

Indudablemente, la cocina es un espacio que habilita sentidos ambivalentes en las mujeres. Están las que odian cocinar pero también las que quedan espejadas en valores estereotipados y también las que encuentran una puerta para la creatividad, la lucha y la resistencia. Cocinar es, dentro de los trabajos domésticos, el más creativo, íntimo y vital. Esta sentencia ya fue afirmada a fines de los años 1940 por Simone de Beauvoir (416).

La segunda intención era recorrer la provincia y provocar los talleres de escritura culinaria a los fines de encontrar la receta típicamente santafesina. En este sentido y casi sin salir de casa, podemos afirmar que esa receta es el *Alfajor santafesino* (Caldo, 2020:32, 33, 176). ¿Quién no lo sabe? No obstante, al salir al territorio rápidamente se advierte que la cocina santafesina es muchísimo más que un alfajor. Precisamente, esta se diversifica en tantas ramas que hace estallar cualquier intento de síntesis. Entonces, en la costa del Paraná se encuentra la variedad de pescados de río que dan identidad junto al cordón frutihortícola. De la combinación de pescados y verduras deriva el *chupín* en todas sus versiones: amarillo, armado, surubí o simplemente «de pescado» para que encuentre identidad la pesca del día (2020:92, 93, 94). Una variedad de vegetales y de frutas permite pasar de las ensaladas y guisos a los dulces: jaleas, confituras y licores. Luego, si giras hacia el sur, descubris la carne vacuna en sus diferentes cortes pero también al cerdo. La pasta está presente en casi toda la provincia y más aún cuando se afianza hacia el sur el asentamiento de inmigrantes italianos. Volviendo al centro pero esta vez hacia el oeste, encontramos la cuenca lechera con su copiosa producción de lácteos. Curiosamente, se advirtió que en el centro de la provincia se acentúa una pluralidad de colectividades europeas



arraigadas a fines del siglo XIX y principios del XX. Entonces, una carta variada en términos nacionales se ofrece al comensal. Recetas alemanas, polacas, judías, suizas, árabes, checoslovacas, inglesas se combinan con las clásicas españolas e italianas. Al subir hacia el norte, la carta santafesina encuentra puntos de diálogos con las provincias de Chaco y Corrientes recuperando tradiciones de los pueblos originarios. Estas y las de la cultura afro también están presentes.

Entendimos que comer en Santa Fe es una práctica marcada más por las condiciones materiales y económicas de los comensales que por tradiciones culturales arraigadas. Tengo presente el rostro, la gestualidad y el énfasis al hablar de David Avalos de Arequito, un señor mayor experto en huertas que narraba con mucho énfasis el secreto de toda buena comida: el uso de hierbas naturales (yuyos decía) y nombraba el romero, el perejil, el tomillo, entre otros: todo lo que produce en su huerta (2020:140). También el relato de un pescador de Cayastá, llamado Don Medina, quien explicó la receta del *amarillo asado* y expresó que por esos lares de la costa del Paraná se aprende a pescar al mismo tiempo que a caminar (34). Se asa de dos formas para la comida diaria pero también para el turismo. El ahorro en la cocina es algo que se reitera constantemente. *Las empanadas rejunte* de María Angélica Forno oriunda de Arequito (119) o los *Ñoquis del 29* de Jaquelina Barbagallo de Arroyo Seco (175) ejemplifican lo antedicho. Ambas indicaron que cocinan a partir de un cálculo económico. Esta línea de pensamiento hunde sus raíces históricas en el relato de las mujeres de Esperanza, quienes explicaron que la cocina de los antepasados que llegaron a América administraba la escasez. Se afirmaba así que si bien hoy se establecen medidas fijas para los ingredientes, por aquellos tiempos cocinaban «con lo que había». De este modo, llevar comida a la mesa es un cálculo de economía realizado a diario. Repetidas veces se presenta un menú que aprovecha todas las sobras, hasta las de ensalada.

Corolario. Abrimos la propuesta a varones y mujeres y no encontramos una receta típicamente santafesina. En cambio descubrimos modos de cocinar marcados por la cultura material y ecológica del terruño. La cocina santafesina es variada y ecléctica. Por ejemplo, la *harina moloc* (del pueblo toba) (139) y el *mbaipú* (origen guaraní) (166, 167). El *puchero de pata, cola y quijada* de los pueblos afro (217). Por otra parte, se cocina *locro*, *dulce de leche*, *empanadas* (dulces, saladas, al horno, fritas con diferentes rellenos) y la *torta frita*, aquí está la raíz criolla. Pero también aparecen pastas (*tallarines*, *raviolos*, *raviolón*, *canelones*, *fideos*, etc.) y la *torta alemana*, y el *crucrut* y los *knodel* y los *pierogi*, los *varenikes* y los *knishes* y el *soparnik croata* y los *keppes* (crudo y cocido) y la *empanada árabe*. Y el *bacalao* y las *tortillas españolas*. Pero también está la *sopa paraguaya* y los *besitos chile-*



nos (galletitas deliciosas). Hay una variedad culinaria que hace estallar cualquier unidad. Asimismo, la cultura alimentaria del presente suma preocupaciones por las dietas, la celiaquía, la intolerancia al gluten, la dieta vegana y la vegetariana. Sin embargo, estas preferencias alimentarias lejos de incorporar recetas nuevas, transforman las ya conocidas. Entonces, tenemos *locro vegano*, *bagna-cauda light*, *risotto* para celíacos, *milanesas* vegetarianas, *pizza* vegana, *empanadas* vegetarianas, entre otras. Los ingredientes se reemplazan sin alterar el nombre ni la forma de la receta clásica. Lo mismo ocurre con la repostería, la pastelería y la chocolatería que pierden o transforman los componentes de gluten o de azúcares para poder ser degustada por diabéticos, celíacos o intolerantes al gluten. ¿Será que en la comida la forma es contenido, en tanto alimento de la pertenencia identitaria? Dejamos latente la pregunta.

Con relación a la cultura material, encontramos una clara distinción entre ciudades de mayor concentración urbana y localidades de alta ruralidad. Los modos de cocinar se relacionan directamente con las tecnologías del hogar. Sabemos de la realidad de localidades pequeñas como así también de barrios de las ciudades de mayores dimensiones, en los cuales las condiciones de confort y salubridad para cocinar son rudimentarias. Dato que, sin dudas, impacta directamente en las formas de comer y de cocinar. Esa es la primera realidad que palpamos en nuestro recorrido. Luego, la cocina está marcada por el mercado y el consumo de productos procesados que, sin dudas, es más fácil de conseguir en las ciudades. Hoy existe una abundante bibliografía destinada a mostrar los daños del mercado, encarnados en la figura del supermercado. Esta es una realidad que afecta a las ciudades más no así a las pequeñas localidades, muchas de las cuales ni siquiera tienen este tipo de empresas en su interior o en localidades vecinas. Entonces, el aprovechamiento de los productos de estación, de huerta, de la granja está a la orden del día.

Al respecto resulta atractiva la reflexión que aportó Andrea Tímpano de Cañada de Gómez (2020:272–273). Durante la infancia, ella añoraba comer fuera de su casa. La comida casera representaba la rutina diaria marcada por los ajustes de la economía familiar. Esa sensación se intensificaba ante los productos promocionados por el mercado. Entonces, ella se rehusaba a comer la *torta invertida de manzana* que preparaba su madre al punto de que nunca se interesó por conocer la receta. Empero, hoy, pasado el tiempo y recuperado el valor de los sabores de la comida casera como contracara de los alimentos procesados, ella *invirtió* su gusto y por eso nos compartió la receta de la torta en cuestión. Sin dudas, esas modas de los años sesenta y setenta donde el mercado se poblaba de enlatados y alimentos pro-



cesados, hoy es puesta en total discusión en beneficio de la cocina casera, artesanal, despojada de agrotóxicos.

Los pueblos y los barrios tienen la posibilidad del patio, de la huerta o del árbol frutal. Encontramos que de norte a sur y de este a oeste de la provincia los cítricos, la mandarina (fruta popular y siempre citada), el pomelo, la naranja, el limón se reproducen profusamente y se usan muchísimo: dulces, jaleas, piezas de pastelería, refrescos y licores pero también salsas para acompañar carnes.

Palabras finales

A lo largo de este artículo reflexionamos sobre la experiencia de producción de un recetario de cocina colectivo: *De la A a la Z de la cocina santafesina*. Para realizarlo viajamos con el fin de provocar encuentros con varones y mujeres santafesinas. El objetivo era escribir sobre cocina, transmitir saberes culinarios y hablar de las marcas identitarias en clave familiar, local, regional, nacional, de género y también generacionales.

En el proceso de construcción del contenido del recetario, emergieron decisiones metodológicas, tensiones ideológicas, confrontaciones generacionales, encuentros, degustaciones, emociones compartidas y afectos. La cocina es un saber-hacer que, para su puesta en palabra escrita, requiere de un enorme proceso de separación de las vivencias prácticas. Justamente, ese proceso desprende un cúmulo de expresiones sensibles que quedaron contenidas y depositadas en los talleres. Finalmente, la escritura de cada receta intentó ser un texto prescriptivo para que efectivamente se pueda cocinar pero también un texto sentido y narrativo de marcas de identidad. Así, cada receta tiene sus indicaciones prácticas pero también su historia.

Referencias

- Benavento, T.** (1888). *La perfecta cocinera argentina*. Buenos Aires: Tusquets, 2019.
- Caldo, P.** (2009). *Mujeres cocineras. Hacia una historia sociocultural de la cocina Argentina a fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Prohistoria.
- Caldo, P.** (2017). *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en Argentina de fines del siglo XIX y primera mitad del XX*. Rosario: Casagrande.
- Caldo, P.** (Dir) (2020). *De la A a la Z de la cocina santafesina. Un recetario con historia*. Rosario: Castillo.



Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2019). *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini*. Rosario: Casagrande.

Contreras Hernández, J. y Gracia Arnáiz, M. (2004). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel, 2005.

de Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

Fugardo, M. y Caldo, P. (2020). *La cocinera argentina. Un recetario del siglo XIX de enigmática autoría*. Buenos Aires: Maizal.

Fugardo, M. (2018). *Un recetario familiar rioplatense. Cuaderno de recetas de María Varela. Patrimonio Inmaterial de San Isidro*. Buenos Aires: Maizal.

Gorriti, J.M. (1890). *Cocina Ecléctica*. Córdoba: Buena Vista, 2011.

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Ed). (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.

Montanari, M. (2004). *La comida como cultura*. Asturias: Trea.

Pite, R. (2016). *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.



Vera cartonera, entre Gilda y Derrida

COLECTIVO VERA CARTONERA¹

¿Quiénes somos?

Vera cartonera es una editorial argentina inspirada en las prácticas de Eloísa cartonera y de La Sofía cartonera alojada en la Universidad Nacional de Córdoba (cf. Ferrante, 2019). Lo distintivo de nuestro proyecto es su institucionalización de doble pertenencia en una universidad pública y en el organismo de investigación más importante del país fundado en 1958, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Generamos una articulación inédita entre el Centro de Investigaciones Teórico Literarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, el Programa de Promoción de la Lectura² de Ediciones UNL y el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral, unidad de doble dependencia UNL–CONICET.

Esto tiene consecuencias en la propuesta editorial: el catálogo incluye literatura junto con divulgación científica y cultural en campos que van desde las ciencias biológicas hasta las ciencias humanas y sociales. Se trabaja con recetas de cocina, literaturas para las infancias, poesía, narrativa, crónicas, entrevistas, textos que buscan hacer llegar a públicos diferentes los resultados de la investigación científica. Hay colecciones que abordan cuestiones de género, trabajos de memoria, reflexiones sobre las lenguas, sobre los procesos de producción de bienes simbólicos, entre otras.

1 Lucía Aguilar, Candela Airaldi, Federico Ariel, Julián Balangero, Virginia Baldini, Francisco Bitar, Carola Bonetti, Pamela Bórtoli, Cintia Carrió, Federico Coutaz, Larisa Cumin, Félix Chávez, Guillermina Cherri, Ivana Chialva, Sofía Dolzani, Enzo Ferrante, Daniela Gauna, Analía Gerbaudo, Guillermina Gómez Anziani, Micaela Gudiño, Susana Ibáñez, Laura Kiener, Vera Larker, Isabel Molinas, Valentina Miglioli, Ivana Mihal, Ianina Nudelman, Mariana Perticará, Cristian Ramírez, Julia Sabena, Zoe Sanseverinatti, Lucila Santomero, Gabriela Sierra, Amalia Sobré, Laura Sterli, Daniela Szpilbarg, Patricia Torres, Ivana Tosti, Santiago Venturini, Paula Yódice.

2 En el momento en que cerrábamos este capítulo, este Programa pasó a denominarse «de lectura», a secas. Se trata de un cambio importante ya que supone una distancia respecto de la impregnación del léxico empresarial en las prácticas de enseñanza, investigación y extensión (términos como «emprendedores», «administrar», «calidad», «eficiencia» y «eficacia» son algunos de los que también evitamos por sus connotaciones exitistas ligadas, por lo general, al corto plazo).



El equipo que trabaja en Vera cartonera está formado por escritores, científicos, traductores, profesores, bibliotecarios, diseñadores, periodistas, comunicadores sociales, estudiantes y realizadores audiovisuales.

El nombre de la editorial tiene una justificación que incluye varios sentidos: la continuidad con la tendencia de las editoriales cartoneras de elegir un nombre de mujer; la alusión al lugar de producción, es decir, nuestra ciudad, Santa Fe de la Vera Cruz; la referencia a las orillas que también signan nuestro habitar dado que Santa Fe está rodeada por ríos; la insinuación de cierto modo de ver el mundo que fantasea con alguna pretensión de «verdad» y el envío a la planta de nombre científico *Vicia-sepium*, comúnmente llamada «vera». Este último sentido se recoge en el sello creado, en principio, para imprimir de modo manual en el interior y en el exterior de cada libro.

Los sellos diseñados para Vera fueron variando. Se fue optando, progresivamente, por un estilo más simplificado, más despojado:



Logo usado en las tapas de los libros en nuestros inicios



Logo usado en el interior de los libros en nuestros inicios



Logos actuales

Funcionamiento

La editorial es gobernada³ a través de un consejo formado por la directora, los directores de las colecciones, dos graduados, dos estudiantes, los responsables del área de comunicación y la representante del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), organización a la que le compramos el cartón con el que fabricamos las ta-

³ No sin tensiones internas usamos esta palabra. Cuesta hacer entender que no somos ni una editorial «independiente» ni «autogestionada» (Szpilbarg, 2019) ni una cooperativa sino una editorial alojada en dos instituciones e inspirada (solo inspirada: es importante resaltarlo) en prácticas de este tipo.



pas de nuestros libros. Este consejo define los títulos a publicar, aprueba o rechaza propuestas de nuevas colecciones y asesora a la directora.

Para integrarse al equipo es necesario aprobar el curso de formación que se destina a nuevos aspirantes así como participar de los *Encuentros Vera cartonera. Nano-intervenciones con ciencia y literatura* en los que se discuten los fundamentos teóricos de las decisiones (por ejemplo, criterios seguidos en el armado de las colecciones, en el diseño, en nuestras intervenciones, etc.).

Los títulos del catálogo son propuestos por cada director de colección y sometidos a evaluación del consejo. En algunos casos de difícil votación, se recurre a dos evaluadores externos (escritores y/o investigadores del CONICET según el título en cuestión). Publicamos 10 a 20 títulos por año que difundimos de forma conjunta vía las redes sociales; septiembre es el mes elegido para este lanzamiento.

Fundamentos teóricos del proyecto

Contra el «eso no es para nosotros»

En 1964 Pierre Bourdieu publica junto a Jean Claude Passeron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Preocupados por la naturalización de las desigualdades y su reproducción por el sistema educativo francés, organizan un trabajo estadístico en función de analizar el lugar del «privilegio cultural» en el ingreso a la universidad (recordemos que en Francia, como en varios países de América Latina, el acceso a la universidad no es irrestricto sino que requiere resolver con éxito instancias de examen previas). Los datos que recogen dan cuenta del origen social de los estudiantes, sus recursos económicos, la categoría socioprofesional del padre y del abuelo, el consumo semanal de obras artísticas, etc. Esos resultados, yuxtapuestos, desnudan correlaciones entre desempeño en los primeros años de la educación superior con origen social, manejo de la lengua, lugar de residencia, etc. Dicho rápidamente: sus convincentes argumentos cuestionan un sistema que, apoyado sobre «el postulado de la igualdad formal de todos los estudiantes, no puede reconocer otra desigualdad que la de los dones individuales» (Bourdieu y Passeron, 1964:103). Por ejemplo, la dificultad para comprender un contenido se suele reducir a un problema de estudiantes más o menos capaces o, en su defecto, más o menos laboriosos sin atender a la condición de «desfavorecidos por su origen social» (103). Esta consagración excluyente de la ideología del don y/o del esfuerzo conduce a la reproducción de las desigualdades y a la legitimación de los «privilegios culturales» (106) de las clases favorecidas, es decir, de los «herederos», de los que re-



ciben, como por «ósmosis», un capital cultural del que se han apropiado como si se tratara de un «bien de familia».

Bourdieu y Passeron continúan su investigación en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970). En esta ocasión expanden la muestra para volver sobre las mismas cuestiones, levemente desplazadas hacia la atención respecto de cómo el sistema escolar ratifica la estructura de la distribución social del capital cultural. Lejos de una posición determinista, desestiman terminantemente la naturalización de todo estado de las cosas: «Es porque conocemos las leyes de reproducción que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar» (1989:173), sentencia Bourdieu algunos años más tarde. Es en ese sentido que piensa a la sociología como «deporte de combate» (Carles, 2001), como instrumento que sirve para «defenderse» (Carles, 2001): es porque conocemos el funcionamiento de algo que podemos (atenuamos, menos entusiastas: al menos fantasear con la posibilidad de) intervenir en su transformación. «No hay conciencia del papel de la cultura en la dominación» (Bourdieu, 1989:173), asevera mientras agrega un apóstrofe incisivo que condensa una explicación respecto de lo que sostiene y perpetúa los enrevesados mecanismos de la dominación simbólica: «la enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación» (1989:173).

«Eso no es para nosotros» es una frase expandida entre los sectores populares respecto de ciertos bienes de consumo cultural identificados con la «alta cultura» y con la universidad: Bourdieu obtiene este dato a partir de una encuesta que aplica a una muestra de 1217 personas. El resultado, publicado en 1979 en *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, interroga la escandalosa abstracción con la que suele tratarse el concepto de «gusto» mientras pone de manifiesto la correlación entre «gustos de clase», «estilos de vida» y distribución desigual del capital cultural: así mientras las clases populares tienden a la «elección de lo necesario» naturalizando su apartamiento de ciertos consumos culturales, quienes frecuentan estos consumos desde temprana edad, por lo general, pertenecientes a los sectores medios y altos, suelen manejarse como si estos fueran «bienes de familia» (Martínez, 2007).

Inspirados en Bourdieu y en su estímulo a las intervenciones, aunque mínimas (tan pequeñas que, siguiendo a Avital Ronell, las llamamos «nano-intervenciones» —2008, 2011—), inspirados en sus combates contra la distribución desigual de los capitales culturales, armamos el proyecto Vera cartonera.



La hospitalidad

Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité (1997) es un libro escrito a dos voces. En las páginas de la derecha, se transcriben dos sesiones de un seminario en el que Jacques Derrida, por 1996, despunta su ética de la hospitalidad; en las de la izquierda, Anne Dufourmantelle comenta esas clases.

Apartándose de la lógica de la tolerancia que supone un implícito principio de superioridad moral respecto de aquel al que se «tolera» (un principio derivado, en parte, de la tradición cristiana de la que se desprende —Derrida, 2001a:54—), Derrida desarrolla una ética que busca responder al otro—radicalmente—otro, no sin dejar entrever las tensiones que dicho desafío implica. En principio, llama la atención sobre la ambivalencia de las palabras: *hostis*, en latín, aloja los sentidos tanto de extranjero como de enemigo. La etimología habilita la reflexión respecto de los sutiles pasajes entre la hospitalidad y la hostilidad sobre los que Derrida alerta vía el término *hostipitalité* (Derrida, 1997:45). Sus planteos «solicitan» (es decir, interrogan, hacen templar los fundamentos de) cómo trabajar desde una lógica hospitalaria que no raye en la condescendencia, en el paternalismo, en la buena conciencia del deber cumplido y en el narcisismo (Derrida, 2001b). Cómo hacer que términos como «respeto del otro» o «apertura al otro» escapen a los latosos usos moralizantes, sujetos por lo general a prácticas previsibles, para suscitar intervenciones que se saben, justamente por esta posición, en conflicto. «Esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena», aclara Derrida durante una entrevista (2001a:51).

Esta dificultad viene dada por la tensión que intentaremos exponer arriesgando algunas analogías: podríamos afirmar que para Derrida la ética de la hospitalidad incondicional es a las prácticas lo que la justicia es al derecho, lo que la democracia por-venir es a nuestras democracias. En cada caso se trata de una meta que obedece al imperativo de 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) y/o hacer lugar, hospitalariamente, a lo imprevisible, a la emergencia monstruosa del «acontecimiento» (Derrida, 2003). Lo que Derrida interroga, en cada caso, va mucho más allá del lenguaje o de un hacer disciplinar o de un conjunto mayor como las «humanidades»: es otro pensamiento de lo posible (de la vida posible) lo que estas «solicitaciones» impulsan a través de operaciones practicadas desde una lengua, desde una disciplina y desde las humanidades. Se trata de promover un pensamiento que haga lugar a lo aún no imaginado, a lo fuera de cálculo, al «acontecimiento» nunca contenido en las especulaciones más



o menos previsible sobre el futuro. Se trata de un pensamiento que re-flexiona sobre el in-determinado por-venir.

Intentar materializar esta ética a través de nuestras prácticas es nuestro desafío. Trabajar día a día con quienes no se comparten asunciones teóricas ni estéticas ni políticas enriquece tanto la propia argumentación al exponerse al ejercicio de confrontar con fundamentos y razones como la definición misma del proyecto de Vera cartonera. Por otro lado, esta posición ética explica, en parte, la diversidad de su composición: diversidad de procedencias disciplinares y de posiciones de sus integrantes, diversidad de géneros incluidos en el catálogo, diversidad de perspectivas de gestión de las prácticas. Tal vez podamos enseñar bastante más que una lógica de producción y de circulación de bienes culturales alternativa a la del mercado mientras trabajamos en esta producción y circulación de bienes culturales desde esta lógica que se quiere y se imagina alternativa a la del mercado y que se tramita desde una doble inserción institucional.

Algunas de las razones de nuestras prácticas

Nos importa exponer los conceptos de libro, lectura e intervención que sostienen este programa de trabajo y, finalmente, las fantasías que lo animan.

Las colecciones, entre Borges y Foucault

Resulta inevitable distinguir nuestras fantasías de intervención antes y después de la pandemia. Si antes de este «acontecimiento» nuestro objetivo fundamental era tratar de contribuir a crear nuevos lectores a partir de la modificación de *habitus* (Bourdieu, 1971) respecto del libro, a partir de la pandemia intentamos generar materiales en acceso abierto que acompañen, tanto en el nivel secundario como en el superior, el ejercicio de la enseñanza no presencial. Más de un lector, entonces. Más de un objetivo: para lograrlos generamos las colecciones que describimos a continuación. Algo las identifica desde el principio: la ruina de los principios taxonómicos. Un gesto que traemos del célebre «Prefacio» a *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault. Ese texto que se abre evocando una escena de lectura:

Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento —al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía—, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de



seres provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita «cierta enciclopedia china» donde está escrito que «los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas». En el asombro de esta taxinomia, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto. (Foucault, 1966:1)

Fieles porque infieles, borgeanos y/o foucaultianos a nuestro modo, seguimos aquí este mismo gesto hereje. Por ahora, el resultado es esta constelación de colecciones:

Algo compartido

El nombre de la colección envía al texto homónimo de M.F.K. Fisher (Mary Frances Kennedy Fisher); un texto armado a partir del recuerdo de un viaje de la autora junto a su hermana y a su padre. La escritura de ese viaje trae escenas alrededor de la comida. Ese gesto literario inspira esta colección que subraya el rito del compartir relatos alrededor de la comida, recetas... literatura.

Almanaque

En cada libro publicado bajo este rótulo incluimos esta leyenda: «Como los viejos almanaques en los que caían juntos el santoral, dibujos o fotos y el calendario lunar, en esta colección se reúnen textos diversos hilvanados por la presunción de la necesidad de su difusión en este corte del presente». Se trata de una descripción abarcativa y ambivalente en más de un sentido: si, como aprendimos de Jacques Derrida, el síntoma es «lo que cae», lo que «nos cae encima» junto con otra cosa para revelar o dejar entrever otra, esta colección pone a circular textos que, tanto desde la literatura como desde los resultados de investigación, vuelven sobre lo que creemos poder reconocer como algunas de estas «cadencias sintomáticas» del presente.



A viva voz

Un verso de un poema de Daiana Henderson inspira el nombre de esta colección: «De esas niñas/ tomadas del brazo/ pintándose unas a otras/ la espalda con marcador indeleble/ los pómulos con glitter/ acomodándose el pañuelo/ verde entre la marea/ con o sin permiso de sus padres/ cantando a viva voz/ gritando a viva voz/ ¿cuál de ellas será mi presidenta?». Los textos que la componen buscan difundir resultados de investigaciones sobre el feminismo, el transfeminismo, los estudios de género y las sexualidades. La anima el objetivo de cuestionar las desigualdades y denunciar las violencias de género (también la fantasía de contribuir al derrumbe del patriarcado).

Coyaco

No se sabe muy bien qué significa Coyaco. Nadie se atreve a traducir el término. Lo cierto es que «La Coyaco» hizo valer tanto su condición de mujer en un territorio de hombres como su condición de aborígen en un territorio de *dokoshi* (criollos); así se volvió protagonista en una obra en la que tenía asignado un papel de reparto. Quienes la conocimos intuimos que Coyaco quiere decir lucha, solidaridad, curiosidad, chispa, enseñanza y lengua ardiente y sonante que resiste la hegemonía desde un minúsculo paraje santafesino.

La colección Coyaco recupera lenguas minorizadas, esto es, lenguas originarias (especialmente sudamericanas), lenguas de migración, lenguas en contacto, lenguas de señas y variedades de español no estándar en función de contribuir a la visibilización de comunidades hablantes, algunas veces minoritarias, muchas veces minorizadas y otras tantas, olvidadas. Desde el hacer científico del lingüista y a través de relatos breves se vuelve sobre la lógica de las operaciones que tejen a las lenguas para comunicar el mundo, sobre cómo la elección y transformación de las palabras y frases constituyen política y simbólicamente a los hablantes.

Entrevistas

Esta colección reúne entrevistas surgidas de prácticas de investigación. Se trata de una decisión indisociable de las políticas de exhumación que promovemos: «Uno transforma mientras exhuma» (1989:821), decía Derrida. Nos anima el deseo de poner a disposición entrevistas que no pudieron incluirse junto a los resultados



de investigaciones ya publicadas. Pensemos, a modo de ejemplo, en lo que habilitó el gesto de Jorge Wolff (2016) de reponer, en la versión libro de su tesis doctoral, las entrevistas que le había realizado a Héctor Schmucler, Nicolás Rosa, Germán García, Leyla Perrone–Moisés, Silviano Santiago y Ernesto Laclau. Nuestro gesto, de algún modo, imita el suyo.

Extrañamiento

Esta colección reúne antologías literarias que incluyen autores contemporáneos de la región, con la particularidad de que los textos son recopilados de publicaciones gráficas o electrónicas de medios periodísticos y culturales. El criterio pone de manifiesto una modalidad particular y no del todo secundaria de circulación de la literatura contemporánea producida en la zona: buena parte de los textos seleccionados se escribieron como columnas literarias, es decir, fueron escritos exclusivamente para ser publicados en los mencionados medios gráficos y electrónicos.

En este sentido, su origen y difusión suceden por afuera del mundo editorial y de los libros, con lo cual, es de suponer, tienen también un distinto alcance. Este hecho que a priori puede parecer irrelevante ofrece, por un lado, la posibilidad de leer textos que están fuera de los libros de autores reconocidos y editados y, por el otro, fantasea con difundir nuevos autores que publican fundamentalmente en estos circuitos.

Fotograma

El título de esta colección alude a la unidad mínima en que puede dividirse una película. Una concatenación de fotogramas crea la ilusión de movimiento en la que se basa el cine. La memoria elige fragmentos: realizadores audiovisuales, docentes y comunicadores de nuestro país proponen una imagen de películas que marcaron sus vidas mientras hablan acerca de cine, en general, y de animación, en particular. Así, mientras se deslizan estas historias, se abre la posibilidad de pensar al cine en sus dimensiones políticas y poéticas.

Kuaa

Con este vocablo en guaraní que se refiere al saber y al conocer, esta colección de divulgación de la ciencia propone reunir a protagonistas del quehacer científico



para compartir, en palabras simples, cómo desde el sur empujamos las fronteras del conocimiento. Su objetivo consiste, además, en contribuir a derribar mitos y a estimular el deseo por producir ciencia. Los autores que la integran son convocados por su trayectoria académica sin soslayar la paridad de género, la procedencia geográfica y la diversidad temática.

Irupé

Irupé es la colección de literatura para compartir en los diferentes tiempos y espacios de las infancias. En los territorios de esta literatura que pretendemos sin adjetivos, las acechanzas de las llamadas «intrusiones» de la psicología evolutiva, de la pedagogía y sus excesos y de las morales perviven con fuerza. Por ende, en esta «frontera indómita» (como la llama Graciela Montes) en la que nos movemos, la construcción y defensa del espacio poético también se libra desde los gestos de selección y de puesta en circulación. Se propone, entonces, una serie de textos de autores argentinos cuyas palabras e imágenes, al igual que esta planta en nuestros ríos, deseamos que se desplacen, circulen.

La lengua en cuestión

La colección apuesta a rescatar y a divulgar textos con el objeto de contribuir a la construcción de un archivo de la historia política y material de nuestra lengua. Dado que en cada nuevo debate sobre la lengua se traman y enredan hilos de discusiones anteriores, historizarlos ayuda a complejizar los sentidos dados a los del presente.

Se pretende ampliar las condiciones de acceso a esos textos en un doble sentido. Por un lado, por su exhumación: una recuperación por la que esos documentos originales, en la mayoría de los casos de acceso restringido, son puestos a circular en soportes y espacios variados. Por otro lado, porque esos textos se acompañan de estudios inéditos elaborados especialmente para cada libro de la colección por investigadores del área. Con ello se busca contextualizar la problemática tratada y acercar los materiales de archivo a diferentes lectores, desde estudiantes de los distintos niveles educativos hasta expertos en el tema.

Los escritos que seleccionamos van desde artículos, entrevistas, conferencias, encuestas, notas de diarios y publicaciones hasta poemas y otros géneros literarios en los que la lengua no solamente es tema u objeto, sino también —y sobre todo— es puesta en cuestión.



Líber

Líber es la palabra latina que designa la película situada entre la corteza y la madera del árbol: una interfaz entre el afuera y el adentro. El estudio de textos y con-textos es el objeto principal que mueve esta colección que, recursivamente, trata sobre libros, edición, catálogos, colecciones, traducciones y archivos. Es decir, se busca contribuir a la reflexión crítica sobre el mismo objeto que se pone en circulación. A la vez se pretende cooperar con la creación de archivos sobre el mundo editorial en la Argentina.

Quiloazas

A orillas del Quiloazas se fundó por primera vez la ciudad de Santa Fe. El rollo vino a quitarle al pueblo y al río más que el nombre. La palabra, como acto, hace revivir porque de ella, como del río, se tira y se saca otro modo de nombrar, fundar y habitar. A cada libro de esta colección de crónicas lo acompaña esa certeza. Libros donde la escritura brilla para hacer emerger a la experiencia que, como un pez, tirona para soltarse. Pero no se suelta, ni se resiste sino que nos arrastra a lo profundo de una experiencia nueva, otra. Y algo nos pasa porque escribimos, leemos, comentamos.

Setúbal

Setúbal es una colección de poesía que piensa a esa forma de escritura como algo demasiado vivo, unida a las mutaciones de la lengua y al impulso de «lo real». La inclusión de una colección de poesía en el catálogo de una editorial cartonera, un proyecto que socializa los libros como objetos simbólicos, tiene como objetivo contradecir un lugar común: el que dice que la poesía es difícil, complicada, que no es para todos. Esta idea proviene del exterior de la poesía, de discursos o instituciones que declararon esa dificultad. El verso, una forma antigua, es y seguirá siendo también una forma demasiado actual que permite, al mismo tiempo, la reacción, el registro, pero también la precisión y la condensación de sentido. En ese poder cree Setúbal.

Como toda colección, Setúbal surgió con el propósito de mostrar, de dar a leer algo nuevo: libros breves de poetas argentinos. Una colección editorial es una entidad móvil que crece y se afirma con el tiempo. Y esta colección no es la excepción. Después de sus primeros títulos, que le permitieron pensarse como algo más que



una suma de títulos, Setúbal se concentró en la difusión de poetas, jóvenes y no tan jóvenes, nuevos y no tan nuevos, voces ante todo genuinas que escriben desde esa zona indeterminada pero innegable que llaman «litoral».

Tatakuá

La colección reúne textos traducidos a versiones orgullosamente rioplatenses, no necesariamente abundantes en localismos, pero sí localizadas. Busca poner en relieve la posibilidad y el proceso de trasladar al castellano la lengua poética que se manifestó primero en otro idioma. El título, que significa «horno de fuego» en guaraní, connota un poder transformador que se insinúa en las políticas de traducción que la animan. Lejos de considerarla una actividad transparente o mecánica, o de escindir y promover algún tipo de elección entre el sentido o la forma, la traducción de la palabra poética (entiéndase literaria) excede estos binomios. La resultante de esa labor creativa es una versión que pone en valor el trabajo interpretativo que implica la traducción junto al carácter artístico de la escritura literaria. Fue Héctor A. Piccoli, quien tradujo el término alemán *nachdichten* como «repoetizar» al tiempo que se preguntó «si toda traducción auténtica, no es, no debe ser, una repoetización, una re-creación o reescritura del original» (2010:16). Es así como llegamos al lema de la colección: la palabra, en su cruce de fronteras, arde con el poder transformador de la traducción.

Testimonios

La colección trae al presente experiencias individuales y/o colectivas que siguen vivas gracias a la voz y a la escritura de quienes las narran. En nuestro país los textos testimoniales se configuran a partir de relatos, rememoraciones de hechos marcados por diversos tipos de violencia entre las que sobresale la estatal. En esta dirección, el propósito de esta colección es alojar parte de esos textos, contribuir a darles visibilidad y difusión: contribuir, en definitiva, a los trabajos de memoria.

Torres gemelas

Se dice que hay en un libro dos historias: la historia que se cuenta y la historia de sus circunstancias, la de adentro y la de afuera. La colección Torres gemelas se



dedica a recuperar esta segunda historia poniendo al alcance de los lectores los entretelones de algunas de las obras cruciales de la literatura argentina reciente. Cómo se hizo, en qué contexto, de qué manera difiere respecto de los planes que la precedían, cómo se piensa este título en particular con respecto al resto de la obra del autor. Estas y otras preguntas se responden al interior de sus páginas. Su lema: que la literatura se define, no por el establecimiento de un vínculo con la tradición ni por un gesto, constitutivo en ella, de destrucción de aquello que la precede. La literatura es como la practican sus escritores. Los modos de composición parten, hasta ahora, de entrevistas preparadas por sus editores (designados por el director especialmente para cada título) que pueden aparecer intercaladas por comentarios escritos ad hoc por los autores.

Umbrales

El nombre de la colección refiere al ingreso, al movimiento inicial o zona de pasaje hacia una experiencia transformadora en el ámbito de la educación. La elección del plural inscribe lo diverso y alienta el cruce de múltiples puertas.

Ensayos y relatos sobre la «poderosa poesía de la escuela», como escribió Albert Camus (1994:127), los textos reunidos comparten un mismo propósito: reflexionar sobre ese brillo en la mirada que señala el encuentro entre quienes enseñan y quienes comprenden. El catálogo incluye narraciones sobre experiencias de articulación entre niveles, trabajos en los bordes de las disciplinas y en el campo expandido de las artes en la contemporaneidad.

Vera Rapsodía

Vera rapsodía es la colección sobre el mundo antiguo de Vera cartonera. La palabra griega *rapsodía* alude al «tejido o unión de cantos» que nombra el hacer de los poetas; el adjetivo latino *vera* apela a la condición verdadera de toda ficción. Tramas continuas y fragmentarias, hilvanes, alusiones, relatos que traspasan tiempos, culturas y lenguas para introducirse en nuestra cotidianeidad. Los libros de esta colección se sumergen en esa urdimbre: vuelven a hilar retazos de textos antiguos, traducciones, comentarios y nuevas ficciones en una incesante *Vera rapsodía* que deja entrever cuántos milenios caben en el presente.



Vida bandida

La colección Vida bandida se propone reunir y retratar a una serie de personalidades de la cultura del siglo XX y XXI que hubieran desarrollado su obra, o parte de ella, en el Litoral argentino; por su mera concurrencia a la colección, estas personalidades se convertirán en personajes. Un género que facilita esta conversión es el perfil periodístico, con su facilidad para recrear la intimidad del personaje al pintarnos un rasgo de su carácter. Para eso, el relato de un episodio parece adecuado: aquella escena que humaniza y pone al personaje en un plano de reconocimiento tanto para el narrador como para el lector. Pero este es solo un modelo, una manera de orientar la escritura. Puede recurrirse también a la biografía concentrada o a la cronología expandida, a una entrevista real o una imaginaria, etc. El espectro de encuentro es variado. El narrador pudo conocer o no a su personaje, fue su amigo o su rival, lo copió o lo plagió, pero siempre, en cada caso, sostuvo con él o con ella una relación afectiva de algún tipo.



Izq. Presentación pública de nuestro primer título, *Cuadernos de la lírica*, junto al autor en septiembre de 2018

Der. Nuestros primeros talleres de producción, en 2018



Talleres de producción y venta en la Feria del libro de Santa Fe, en 2019



Talleres de producción y venta en la Feria del libro de Santa Fe, en 2019



Todos/as/es a los talleres de producción: poetas, científicos/as, directores/as de colección, correctores/as haciendo libros







Todos/as/es⁴ a los talleres de producción: poetas, científicos/as, directores/as de colección, correctores/as haciendo libros

4 Nuestra posición sobre el lenguaje «descentrado» o «desalambrado» (Moreno, 2019) se expresa en partes visibles del texto como subtítulos, pie de fotos, citas revisadas que colocamos entre comillas, etcétera.



La corrección y la edición como gestos de cuidado

La tarea de corregir un texto supone más que la mera adecuación a las reglas ortotipográficas del español. El desafío de revisar meticulosamente cada original y cada versión posterior busca destacar la importancia de la decisión razonada, esto es, que toda modificación o sugerencia esté debidamente fundamentada y que sea funcional al texto y a su colección. Se busca potenciar al máximo los textos con la finalidad de que lleguen a los lectores en su mejor versión. La toma de decisiones se lleva adelante a partir de un diálogo que vincula a autores, correctores, editores (directores de colección, de la editorial, asesora, etc.) y diseñadores.

El compromiso con esta tarea exige la constante revisión y actualización de normas específicas para la producción de Vera. Se trata de un proceso dinámico que se traduce en los resultados, es decir, en los libros puestos en circulación. Tratamos de que se note, allí también, el cuidado, el don del tiempo (estos pequeños gestos «nano», de amor).

El diseño de nuestros «libritos de cartón» («¿qué ves cuando me ves?»)

Nos importa acercar objetos que combinen belleza y simplicidad:⁵ articulación estratégica destinada en particular a los lectores por-venir, es decir, a aquellos que nos obstinamos por contribuir a crear. En esa búsqueda, nuestras decisiones pretenden tornarse indetectables para el ojo del lector: «en mi casa tengo un libro que cuando me acuerdo de él, veo a los tres mosqueteros y sus camaradas fanfarro-neando por las calles de París. La mente se enfoca a través de la tipografía y no so-

5 En nuestra presentación del proyecto y del catálogo de Vera cartonera en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Christian Jouhaud observó: «claramente, no se trata de un proyecto popular» (cf. Gerbaudo, 2019). Retomamos la observación dado que permite reforzar el concepto de «apropiación» (Derrida, 2001a) que atraviesa nuestras prácticas (la nota 3 de este texto se orientó en este mismo sentido). Efectivamente, no se trata de un proyecto popular. Se trata de un proyecto que reinventa herencias, algunas inspiradas en prácticas populares, para llevarlas a otro lado: la música de cumbia y los colores chillones que se utilizan en los carteles que promocionan sus recitales; el cartón recogido por los cartoneros y revalorizado desde Eloísa cartonera que rompe el molde de los circuitos de producción-circulación-distribución editorial mundial provocando un inaudito movimiento Sur-Norte; la lógica del cooperativismo traducida a formato institucional bajo la forma del don del tiempo; el cuidado obsesivo en el acercamiento de los mejores y más bellos materiales en proyectos de intervención con la lectura en zonas desfavorecidas llevados adelante en Tucumán por Rossana Nofal (2006) son algunos de los antecedentes que impulsaron el proyecto de Vera cartonera.



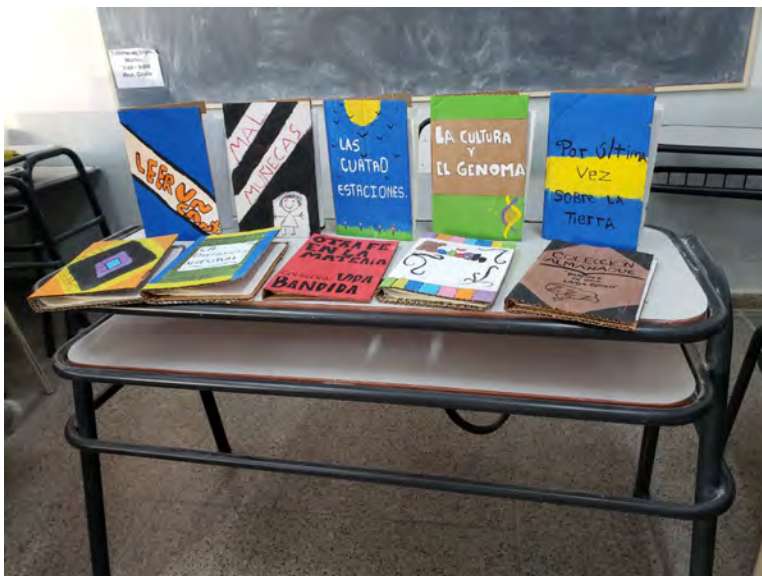
bre ella», comenta Beatrice Warde en una conferencia impartida a los miembros del gremio de tipógrafos ingleses en 1930 (1955:16). Nuestra propuesta se inspira en este comentario. Dicho en otros términos: nuestra fantasía consiste en generar un espacio confortable que invite a la inmersión en el juego del texto. De este modo, el diseño editorial, puntualmente el diseño de interiores, se imagina como un puente entre los lectores y la obra. Un puente que no ofrezca distracciones y acompañe el pasaje hacia la inmersión en la lectura. De manera indetectable, a través de recursos visuales (en general, espacios vacíos: páginas de cortesía, márgenes, sangrías, líneas en blanco, etc.) se busca guiar al lector cuidando y garantizando la comodidad y la decodificación de los tiempos y jerarquías que propone cada texto.

La definición de estas decisiones responde a las necesidades específicas del proyecto: buscamos generar libros de bajo costo y austeros, intuitivamente abordables. Entre esas decisiones se cuentan las siguientes:

- a) La construcción de una retícula tipográfica lo suficientemente versátil para contener textos de diversos géneros que plantean necesidades particulares y merecen diferente tratamiento y que, a su vez, se mantenga constante con estructuras fuertes que permitan sostener la identidad editorial en todas y cada una de las publicaciones. Por ejemplo, la definición de módulos verticales y horizontales comunes permite y limita diferentes anchos de párrafos y posibilita el manejo de blancos que guían la lectura y sus ritmos.
- b) La elección de una familia tipográfica libre de derechos de uso (Alegreya, diseñada por Juan Pablo del Peral para Huerta Tipográfica en 2011 en Mendoza) de características afines a la lectura inmersiva y con rasgos y terminaciones robustas, resistentes frente a sistemas de impresión económicos propios de una editorial cartonera.
- c) El trabajo con párrafos alineados a la izquierda en función de generar líneas orgánicas que esquiven la fuerza normalizadora del justificado/emblocado.

En definitiva, se toman decisiones que apuntan a generar publicaciones libres de ornamentos, congruentes con la construcción de la identidad de Vera cartonera como proyecto facilitador e inclusivo.





Los cambios en nuestras decisiones de diseño materializados en las tapas y en su hechura



«¿De qué sirve el amor que no se confiesa?» (a propósito de nuestro eslogan)

En la definición de nuestra identidad, ese proceso siempre en movimiento, la discusión del eslogan que nos identifica como sello editorial no ocupó un lugar menor. ¿Por qué sostener como bandera un eslogan como «Libros hechos con amor»?

Vale la pena recordar que entre los antecedentes de Vera cartonera está el proyecto de extensión «Tras las huellas de la mandrágora». En aquellos inicios centrados en la lectura de textos en diferentes barrios de la ciudad de Santa Fe, el trabajo con Fernando Callero fue determinante: no solo aprendimos a «hacer libros» con Fernando, a fabricarlos, a coserlos, sino que además, conversamos con Fernando.

Fernando había escrito un libro titulado *El amor* (2005). Su gesto desconstructor, a contrapelo de un mundo que haría de los discursos de odio la marca de «distinción» de las nuevas derechas (Sapiro, 2020), entraba en serie con otras lecturas que volvían sobre ese significante: ¿qué cadencia sintomática se deja entrever en la decisión tomada por Élisabeth Roudinesco al titular *Diccionario amoroso del psicoanálisis* a su difusión de algunos de los términos asociados a esa corriente? ¿Por qué Mónica Cragolini elige la expresión *Por amor a Derrida* para rotular una selección de textos discutidos en un congreso sobre la producción del filósofo?



Fernando Callero con parte del equipo de Tras la huella de la mandrágora



En nuestra decisión, otra vez, el psicoanálisis y Derrida. Ninguna filósofa ha remarcado más que Cragnolini el lugar que el amor ocupa en la filosofía derrideana. Fue ella quien se ha empeñado en recordar frases como «la desconstrucción no va nunca sin amor» (Derrida, 1992:89), el desconstruir no es sino un «afirmar un cierto estar juntos» (Derrida, 1999:175) para finalmente interrogar, a partir del lugar que los textos de San Agustín tienen en los de Derrida y en los de ella misma, «¿de qué sirve el amor que no se confiesa?» (2005:113): «Derrida se pregunta de qué sirve el amor que no se confiesa, o si hablar de amor no es ya hacer una declaración de amor» (113).

Así, autorizados en los pensadores que orientan nuestras decisiones, declaramos nuestro amor. Un amor que se traduce, para empezar, en el don del tiempo (la entrega de ese bien preciado que, como aprendimos de Derrida y también de esa suerte de texto–manifiesto que Paolo Sorrentino compone en *La grande bellezza*, es irrecuperable) y luego, en el cuidado puesto en cada una de las decisiones ligadas a nuestras prácticas. Prácticas movidas por una alegría no exenta de agencia⁶ en la que nunca falta la música de Gilda. O dicho en otros términos, por si hiciera falta ratificarlo: «no me arrepiento de este amor».

La comunicación institucional (o cómo hacer llegar a otros/as/es lo que hacemos)⁷

Desde el comienzo de las actividades de la cartonera una apuesta doble signa las decisiones de comunicación: poder hacer llegar lo que hacemos a la mayor cantidad de sectores posibles y construir una suerte de archivo que permita dar cuenta del «detrás de escena». Un archivo que pueda ser útil en el futuro, para otros/as/es integrantes por-venir. En esa línea, creamos contenidos que articulan dos tipos de trabajo.

6 Usamos este término con el sentido que Judith Butler, inspirada en Derrida, le confiere en *Lenguaje, poder e identidad*: «A diferencia de algunos críticos que confunden la crítica de la soberanía con la eliminación de la agencia, lo que yo propongo es que la agencia comienza allí donde la soberanía declina. Aquel que actúa (que no es lo mismo que el sujeto soberano) actúa precisamente en la medida en que él o ella es constituido en tanto que actor y, por lo tanto, opera desde el principio dentro de un campo lingüístico de restricciones que son al mismo tiempo posibilidades» (1997:37). Otra vez, entre Butler, Derrida y Bourdieu, nuestra toma de posición.

7 Tarea llevada adelante por Virginia Baldini, Carola Bonetti, Enzo Ferrante, Mariana Perticará y Amalia Sobré.



Por un lado, armamos un acervo fotográfico que documenta cada uno de nuestros espacios de intervención: talleres, ferias, puestos de venta. Cuando podemos, domiciliamos algo de ese material en soportes estables y abiertos, es decir, fantaseamos con construir un «archivo» en el sentido derrideano del término (cf. Derrida, 1995). Por el otro, generamos canales de comunicación en las redes para difundir esa producción.

Buscamos que cada práctica traduzca nuestra identidad. Para ello fue necesario un trabajo de construcción que permitió definir una serie de atributos visuales así como una lógica más o menos estable en los tonos y formas de los mensajes acorde, además, con las lógicas de las dos instituciones que nos alojan. De este modo, la continuidad de ciertas gamas cromáticas, familias tipográficas y formatos en las piezas comunicacionales destinadas a diferentes medios, soportes y lenguajes, principalmente en los espacios digitales (web y redes sociales), no tiene otro fin que traducir esta identidad como colectivo. Esta compleja identidad, y por ello mismo desafiante, que permite la heterogénea con-vivencia de prácticas de la universidad pública, del CONICET y del MTE.

Nuestros libritos, frente a los cacareos de las derechas

Una marca de nuestros libros es su carácter breve. El hecho de que publiquemos textos cortos no obedece solamente a que la materialidad de los objetos que producimos exige esa extensión. Hay también aquí una toma de posición.

En una conferencia dictada en 2018 en la Universidad Nacional del Litoral, Néstor García Canclini formula una pregunta incómoda: «¿son necesarias las universidades?» (1). Su presentación desenmascaró la hipocresía de funcionarios que, mientras públicamente sostenían este discurso y reducían los presupuestos para educación y ciencia, apostaban de modo individual a la construcción de capitales científicos, simbólicos y culturales. Esos que permiten convertirse en una elite indispensable, justamente, por esos capitales adquiridos en las universidades. Se trata de «una forma más de elitización del saber» (7) que, obviamente, afectará a los sectores más desfavorecidos que tienen solo en la enseñanza pública y gratuita una posibilidad para educarse y cambiar, gracias a esa educación, de posición social. «Esta nueva inequidad y su promoción por una derecha que se apropia priviligiadamente de los saberes» fue evaluada por García Canclini como «incitante»: se trata de un desafío para las ciencias sociales y humanas que, ante este estado de las cosas, deberán optar por los procesos de «sumisión» o los de «agencia» (7).



Los modos de agencia son variados. El que García Canclini encarna, interroga «lo que sabemos y lo que saben y hacen los movimientos sociales» (10), por ejemplo, sobre la lectura. Por contraste con el «sentido moderno» de la lectura, muestra por qué «leer ya no significa lo que implicó hasta la mitad del siglo XX, en las primeras etapas de la industrialización» (4). Mientras discute la idea de que «los jóvenes no leen», observa un incremento cada vez más notable de la lectura «por proyectos»: «en vez de elegir qué y para qué leer de acuerdo con los cánones escolares o de la alta cultura, se va leyendo según necesidades coyunturales: para cursar una materia, postularse para obtener una beca o financiamiento para un trabajo o para comunicarse con amigos» (5). Son estas «motivaciones variables» las que contribuyen a explicar «el aumento de las lecturas breves, discontinuas, más próximas al zapping televisivo o digital que a las prácticas lectoras lineales, de textos completos, valoradas en la formación escolar» (5). Este aporte desde la antropología nos resulta útil para planificar intervenciones con la lectura desde un catálogo que no se conciba de espaldas a los cambios culturales. Se trata de generar interpelaciones no excluyentes que envíen a otras. Lejos de una claudicación o de una postura resignada, intentamos contribuir a modelar nuevos lectores porque apostamos a la lectura de textos como una de las vías privilegiadas en la construcción de agencia. Un paso en la lucha contra la dominación simbólica.

Actividades antes del COVID-19

Para describir nuestro proyecto es necesario distinguir las actividades y fantasías de intervención antes y después de la pandemia.

Hasta la irrupción de la pandemia, nuestro contexto de intervención privilegiado estaba definido por espacios donde el objeto libro no es un «bien de familia». Si bien teníamos puestos de venta tanto en nuestra facultad como en ferias del libro de la ciudad y de la región, centrábamos nuestro trabajo en el dictado de talleres de armado de libros y de lectura en escuelas y ferias populares. Nuestra meta era generar espacios de recepción amorosa de los libros.

Para ello, en principio, producíamos junto con los estudiantes los libros cartoneros que luego donábamos a las escuelas. En el caso de los «puestos de venta» en ferias, la idea era que estos funcionaran como una «clase» informal: quien vendía nuestros libros conocía su contenido, por lo tanto, podía sostener una conversación que iba más allá del intento de que se los llevaran. Se buscaba generar un interés tanto por el objeto «libro», en general, como por estos, en particular. Estos que no se comercializaban en librerías convencionales salvo en los puestos de venta de la



UNL cuyos librereros habían realizado el curso de formación para los integrantes del colectivo.

El sistema de ventas intentaba favorecer el consumo de los textos del catálogo: si comprar un libro de Vera en un pasillo de la facultad o en una feria costaba 1 dólar, comprar dos títulos o tres diferentes iba abaratando ese costo (de ese modo, se pagaba menos de un dólar por libro).



Nuestra mesa en una feria y la búsqueda de que nuestros libros lleguen a todos/as/es.

Puestos de venta (una narración en pasado, por ahora)⁸

Desde el inicio de Vera, los puestos de venta en ferias se configuraron como medulares en la identidad del proyecto, no solo como espacios que propiciaban la instalación de la editorial en el campo cultural santafesino sino también como ámbitos privilegiados para la mediación del catálogo. En este sentido, la impronta que intentamos darle a los puestos buscaba contagiar el entusiasmo, tanto por el material publicado como así también por el proyecto.

⁸ Actividad coordinada por Vera Larker y Zoe Sanseverinatti.



Las interacciones en las ferias involucraban a actores diversos: lectores, organizadores de los eventos, bibliotecarios, escritores, otros feriantes o paseantes atraídos por el puesto. Nos importaba fundamentalmente conversar sobre los libros, compartir nuestras lecturas.

Experiencia tras experiencia, aprendimos cuáles eran las condiciones materiales básicas para tener un puesto. Detalles mínimos como tener una mesa, un mantel, carteles que identificaran a la editorial, cajas para transportar los libros entraron en serie con organizar una logística que nos permitiera tener control del stock, generar facturas y tener dinero de cambio a disposición. A medida que el catálogo se ampliaba desarrollamos un criterio que nos permitió prever qué cantidad de libros de cada colección llevar a cada evento atendiendo al posible público que imaginábamos, asistiría.

De a poco fuimos instalando a Vera en el espacio cultural santafesino: participamos de dos Ferias del Libro de Santa Fe, del Ciclo La Herida Fundamental en el Mercado Norte, del Slam de Poesía del Mercado Progreso, del Ciclo «A donde me lleve la poesía» organizado por la librería Del Otro Lado Libros y de varios eventos en la Biblioteca «Lola Mora» (ahora «Biblioteca Libre») donde nos recibieron con los brazos abiertos y nos tuvieron en cuenta, desde el primer momento, para cada evento literario que realizaban. No queremos dejar de resaltar la participación en la Feria del Libro Nacional y Popular del año 2018: en un día de lluvia torrencial, la principal preocupación era que no se mojaran los libros.

Más allá de la interrupción temporaria de esta práctica, consideramos que los puestos de venta en ferias y eventos constituyen un termómetro para medir el impacto de Vera en su territorio de intervención más cercano.

Talleres en las escuelas, entre la producción y la lectura⁹

Los primeros talleres presenciales se realizaron en la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 264 «Constituyentes» de la ciudad de Santa Fe. Se trata de una institución pública ubicada en el barrio Parque Juan de Garay pero con una matrícula de estudiantes provenientes de diversos barrios de la ciudad. Cuenta con comedor escolar y ofrece el servicio de copa de leche.

9 Actividad coordinada por Lucila Santomero con la participación de Carola Bonetti, Micaela Gudiño, Vera Larker, Cristian Ramírez, Ianina Nudelman, Gabriela Sierra y Laura Sterli.



Trabajamos en cuarto año en las horas de los profesores Vanesa Escobar y Félix Chávez. Se proyectaron cuatro encuentros durante el mes de septiembre de 2019.

Entre las decisiones previas que se tomaron se encuentran, en primer lugar, el punteo obsesivo de cada material a llevar (olvidar una engrapadora, un sello, el cartón necesario, las pinturas, frascos, pinceles y tantas otras cosas podía llevar a frenar la producción de los libros). En segundo lugar, se diseñaron posibles propuestas de trabajo con los textos del catálogo. Si bien se analizó cuáles serían los libros más potentes para trabajar con ese curso puntual, las decisiones fueron provisorias y se definieron una vez iniciado el diálogo con los estudiantes.

El primer encuentro arrancó con las presentaciones tanto de los integrantes del equipo como de los estudiantes. Comenzamos contándoles sobre el proyecto, en qué consiste, cuáles son las ideas en que se sustenta el trabajo de la editorial, quiénes somos y cuál era nuestra propuesta de trabajo para esos encuentros.

Posteriormente, se comenzó con la producción de los libros cartoneros. Se trabajó con un ejemplar de cada uno de los libros entonces publicados, por lo que cada estudiante o pareja de estudiantes tenía en sus manos un texto diferente al resto de sus compañeros. Se fue dialogando sobre los textos mientras hacíamos los libros: cada estudiante o grupo que se encargaba de producir un libro conversaba con el equipo sobre sus características, sus autores y los posibles diseños de las tapas.

La producción fue un momento de entusiasmo absoluto al punto que en ninguno de los encuentros los alumnos quisieron salir al recreo. Durante ese lapso de tiempo, por lo general destinado al ocio fuera del aula, continuaron trabajando en los libros y conversando con el equipo tallerista.

Mientras pensaban, dibujaban o pintaban las tapas de los libros, nos interpelaban con distintas preguntas tanto sobre el proyecto en general como sobre los libros en particular. De esta manera, la conversación también abarcó temas como el surgimiento de las editoriales cartoneras, la situación de las cartoneras en el presente, los aspectos de Eloísa cartonera que inspiraron el proyecto de Vera, las características que hacen singular a la escritura de Washington Cucurto.

El armado de los libros y el diseño de las tapas se extendió más allá de lo previsto debido a diferentes motivos: por un lado, algunos estudiantes faltaban y continuaban su producción en el siguiente encuentro; por otro lado, las conversaciones sobre el diseño de las tapas de los libros iban marcando el ritmo y la dinámica de trabajo. A partir de los interrogantes que surgían, cada tallerista propiciaba la conversación sobre los textos literarios con los que contaba cada grupo.

De esta manera, la producción pensada solo para el primer encuentro, terminó ocupando tres. Este «recalcular» permitió atender a los tiempos de producción y



habilitó un espacio, a mitad de camino entre el hacer y la lectura, en el que primó un diálogo sobre los textos y sus autores generado a partir de las inquietudes de los estudiantes. En el entramado de esas conversaciones durante el «hacer» se produjeron momentos de gran potencia que podríamos describir o nombrar como «mini» clases de literatura simultáneas en cada mesa de trabajo. Preguntas del tipo: «¿cómo son las muñecas de las que habla Selva Almada?» o «¿por qué son “bandidas” las vidas que los escritores relatan en la colección que dirige Francisco Bitar?», entre otras, habilitaron la lectura de diferentes pasajes de los textos en cuestión. En el tercer encuentro se leyeron algunas de las poesías del libro *Después de una larga época*, de Santiago Venturini y de *Mal de muñecas*, de Selva Almada.

Durante el último encuentro se leyó de forma colectiva uno de los textos de la colección Quiloazas: *Kadish*, de Tali Goldman. Durante la lectura, silencio absoluto, miradas que se encontraban, intercambio de sonrisas, gestos de asombro y extrañamiento. Cuando al finalizar, les preguntamos qué les había parecido el texto, en una de las respuestas muchos se encontraron: «nunca había escuchado o leído en un libro ese tipo de frases». Cuando repreguntamos, hallamos esta respuesta: «Como las que dice mi mamá o decimos nosotros». Todos coinciden. Habíamos alcanzado uno de los momentos más intensos de la experiencia: el reconocimiento de usos cotidianos del lenguaje en un texto literario. Eso que les generaba extrañeza permitía ensayar, sin formularlo, nuevas definiciones de lo que se entiende por «literatura».

A eso también contribuyó la detención en la historia de Dina, la protagonista del texto (la clase volvía a dar un vuelco, a formar un bucle): hablar sobre su participación sindical, sobre el contexto en el que transcurren los hechos remite a la crisis del 2001. Si bien los estudiantes eran entonces pequeños, evocaban «aquellos pocos días en los que tuvimos varios presidentes seguidos». Les habían contado sobre eso. Nosotros también veníamos a contarles un cuento sobre ese mismo tiempo. Un cuento que resalta que como deriva de aquel estallido social surgió la primera editorial cartonera: un intento de intervenir desde una práctica reparadora en una sociedad devastada. Les mencionamos una frase de Roberto Jacoby que cita a menudo la directora de la editorial: «el deseo nace del derrumbe». La conversación continuó, hasta el final, por esa zona que intersectaba esta literatura con sus vidas.

Los textos producidos en esos cuatro encuentros compartidos quedaron en la biblioteca de la institución. Creemos que poder pedir para leer o seguir leyendo o volver a leer un libro que uno contribuyó a hacer genera una proximidad con el objeto, con la biblioteca de la escuela, con la relación con lo público. Se trata de una conjetura a explorar luego de que la pandemia nos permita retomar estas prácticas y ver, efectivamente, qué pasa.



Actividades a partir del COVID-19: la ilusión de llevar «buenas noticias»

La urgencia, a partir de la irrupción del COVID-19, fue poner en funcionamiento la página Web de Vera. Se trataba de una idea que estuvo desde los inicios del proyecto. Lo que hizo el COVID-19 fue acelerar los tiempos. El papel desempeñado por Enzo Ferrante, investigador del CONICET y parte del equipo de comunicación encargado de montar el sitio web, fue clave. Desde su regreso al país como científico repatriado, y desde los inicios de Vera cartonera, mucho antes de que lográramos institucionalizarla, Enzo junto a Ivana Tosti, directora de Ediciones UNL y coordinadora editorial de Vera, defendieron la idea de domiciliar los libros en la Web en acceso abierto e incluso de lanzar, cada año, el catálogo en ambos formatos. De hecho, antes de que los libros se alojaran en nuestra página, gracias al enorme trabajo de articulación de diferentes sectores gestionado por Ivana, estuvieron disponibles en el repositorio institucional.

En ese proceso los diseñadores y comunicadores también tuvieron un rol crucial. Contar con el catálogo de Vera en versión digital disponible en línea en acceso abierto bajo licencia *Creative Common* diversifica y potencia lo que veníamos haciendo antes de la emergencia del COVID-19. Esa domiciliación aumenta la posibilidad de que sean más quienes lean los textos ya que permite llegar a zonas que van más allá del espacio local. En un mundo empobrecido como consecuencia de lo que la pandemia ha generado, poner a disposición estos libros tan cuidados es importante: a imitación de lo que hacía Washington Cucurto desde su emblemática Eloísa cartonera, tratamos de que lo que generamos desde Vera sea una «buena noticia» (2009). Como Eloísa que también nació ligada a una crisis, en estos tiempos de esta nueva crisis generada por la pandemia modificamos nuestras prácticas y nuestra escala de intervención. Básicamente queremos cooperar con los docentes que están haciendo un esfuerzo didáctico enorme por adaptar las configuraciones de un aula presencial a las de un aula a distancia con las tecnologías de las que disponen los estudiantes.

Talleres en las escuelas medias, entre los datos del «celu»
y la plataforma Zoom¹⁰

10 Actividad coordinada por Daniela Gauna con la participación de Laura Kiener, Candela Airaldi, Micaela Gudiño, Guillermina Gómez Anziani, Valentina Miglioli, Guillermina Cherri y Lucía Aguilar.



La Escuela de enseñanza media para adultos N° 1331 fue la institución en la que alojamos nuestro primer taller virtual. Se trata de un establecimiento fundado en 2015 con la finalidad de dar cobertura escolar a barrios de la zona norte de Santa Fe como Abasto, Pompeya, Yapeyú, Las Flores, San Agustín, Cabaña Leiva, Estrada Norte, Nuevo Horizonte, Santa Marta, Eva Perón y la ciudad de Recreo. Los alumnos que asisten van de los 18 a los 60 años y alcanzan un número aproximado de cien.

El taller contó con un total de 36 inscriptos. El modo de conectividad fue a través del Whatsapp ya que la mayoría de los estudiantes no disponía de computadoras. La estrategia consistió en crear tres grupos de chat de entre 10 a 12 estudiantes coordinados por integrantes de Vera.

Es importante atender a las razones por las cuales uno de los grupos no se pudo conformar. No es un dato menor resaltar que en esta escuela, como en muchas otras, el estudiantado tuvo dificultades para sostener el vínculo pedagógico por razones de tipo económicas (no contar con conexión paga, disponer solo de datos móviles que tienen un costo alto) y familiares (la necesaria reorganización de rutinas dada la nueva situación se veía complejizada por las condiciones materiales para afrontarla ya que buena parte de los estudiantes, padres y madres, tenían un solo celular para toda la familia).

El objetivo principal del Taller fue dar lugar a una experiencia de lectura colectiva de una selección de textos del catálogo. Pero además, considerando que la mayor parte de los estudiantes no contaban con libros propios ni bibliotecas familiares o públicas cercanas, se trabajó sobre el proceso de edición y producción de un libro focalizando en las desacralizaciones que provoca el «libro cartonero»: se hace con materiales considerados descartables y los «usuarios» pueden intervenir en su producción (por ejemplo, diseñando sus tapas).

Para el taller se escogieron los textos *Leer un canto* de Laura Ortiz y *Kadish* de Tali Goldmann, incluidos en la colección Quiloazas dirigida por Larisa Cumin. La selección se basó en una conjetura desprendida de una experiencia previa: el trabajo en la escuela Constituyentes había despertado en una de las talleristas la convicción de que *Kadish* propiciaba tanto la conexión de los estudiantes con la literatura como el envío a otros textos. Por otro lado, la idea de empezar con una colección permitía también recuperar el lugar de estas en un proyecto editorial.

A mediados de mayo de 2020 comenzaron los encuentros. Compartir videos con los estudiantes sobre los proyectos de Eloísa cartonera y de Vera nos permitió advertir qué aspectos les impactaban de este tipo de iniciativas. Sin dudas lo que despertó mayor interés fue el hecho de que los libros se hicieran usando un material



considerado «basura» y que a los cartoneros se les pagara un precio diferencial por el cartón que recuperaban. A partir de sus preguntas e inquietudes describimos, por ejemplo, nuestra conexión con el MTE. Luego, compartimos un video sobre las etapas de producción de los libros para que conozcan el proceso. Esto nos permitió introducir la descripción de las colecciones y los textos del catálogo para luego enfocarnos en el género «crónica».

En el trabajo de lectura fue central la socialización en los grupos de Whatsapp: la confrontación de interpretaciones enriquecía, a partir de una puesta colectiva, las miradas individuales. Después del trabajo con los textos, propusimos que cada estudiante diseñara la tapa de cada uno de los libros con los materiales de los que cada uno dispusiera (fibras, lápices de colores, témperas, papeles, cartón). La consigna buscaba estimular que luego pudieran presentar el texto a alguien que no lo conocía. Aparece aquí una diferencia central con otros talleres realizados antes de la pandemia: distinto a la anterior producción en ferias, diseñar la tapa luego del trabajo con el texto incide en el resultado al punto que su composición se convierte en una inscripción derivada de la experiencia de lectura (dicho en otros términos: otra escritura, una interpretación esbozada a partir de otros trazos). Asimismo, el traslado del proceso de diseño al interior de cada hogar habilitó un inesperado intercambio con los convivientes sobre el objeto libro y la lectura. Poner a los libros en el centro de una conversación familiar fue una deriva insospechada de nuestro trabajo. Se agrega a esto que algunos participantes, además de confeccionar la tapa para la actividad propuesta, armaron el libro en su totalidad para guardarlo, agregándole la parte interna fotocopiada. De ahí surgió la idea de recomendarlo, prestarlo a sus amigos y familiares.

Las devoluciones de los estudiantes que participaron de los encuentros dan cuenta de las repercusiones que tuvieron los talleres. En esta dirección, entre sus propuestas estaba la de encontrarnos para hacer libros una vez que la pandemia finalizara. Por si esto fuera poco, una alumna nos contó que llevaba adelante en su casa un merendero para los niños del barrio y que le interesaba poder realizar allí un proyecto de este tipo: «Que salgan de la calle y que encuentren un lugar creativo», nos dijo. Esto nos permitió volver a hablar de la editorial y sus colecciones, puntualmente de la colección «Irupé» que en aquel momento estaba pronta a salir.

Si bien más breve, tuvimos otra intervención en escuelas en junio de 2020. En esta oportunidad organizamos un encuentro con estudiantes y docentes del Colegio Secundario San Isidro Labrador de la localidad de La Paz, Entre Ríos. La actividad se enmarcó en un taller optativo de encuadernación artesanal. La invitación vino de parte de la bibliotecaria de la institución que quiso hacer conocer el proyecto de



Vera a docentes y a estudiantes. Utilizamos la plataforma Zoom y contamos con 46 asistentes. Aprovechar los instrumentos de la virtualidad nos permitió estos derroteros que no habíamos imaginado antes de la irrupción de la pandemia.

Un taller en la educación superior: «¿esto sí es para nosotros/as/es?»¹¹

En contexto de pandemia nos encontramos con múltiples escenas que dan cuenta de la difuminación de las fronteras de la escuela y de la aparición de algunas tensiones, en especial alrededor de las reconfiguraciones del espacio y del tiempo. Uno de los peligros asociados a estas reconfiguraciones es construir propuestas que solo se sostengan en la urgencia como modo de respuesta a un contexto inestable. En este sentido, cabe señalar que al diseñar y poner en movimiento la nano-intervención a la que haremos referencia procuramos hacer foco en el «entre» de lo que se mantiene y de lo que muta en la tarea de formar lectores de literatura.

A mediados de septiembre del año 2020, las estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31 República de México (una institución situada en la localidad de San Justo, provincia de Santa Fe) se vieron interpeladas a rediseñar sus aulas de literatura para llevar adelante sus prácticas de residencia con alumnos del segundo ciclo de esa misma institución. Tenían que generar prácticas de lectura y escritura en nuevos entornos que iban más allá de las paredes del aula valiéndose de diferentes aplicaciones y herramientas digitales a instrumentar en encuentros sincrónicos y asincrónicos. ¿Cómo generar situaciones de enseñanza significativa en torno a lo literario?, ¿de qué modo configurar una comunidad de lectores y escritores en este contexto?, ¿qué saberes y quehaceres relacionados con la lectura y la escritura se reconfiguran?, ¿cómo acceder al objeto libro? son algunos interrogantes que «se pusieron sobre la mesa» en aquella instancia.

En una de las clases del Ateneo de Lengua y Literatura exploramos el sitio web de Vera cartonera: la presentación («¿quiénes somos?»), sus fundamentos teóricos, los catálogos, algunos de los libros de las colecciones. Luego nos detuvimos en la lectura de los textos de la colección Irupé. A partir del diálogo surgió la decisión de las estudiantes de realizar sus experiencias de prácticas con el libro *Antojitos de humor* de María del Carmen Reyes.

11 Actividad coordinada por Patricia Torres.



La selección de este texto respondió a varias razones. Una de ellas es que allí reverberan las huellas de míticas colecciones como la de *Los morochitos* en la que, al igual que en Vera e Irupé, se comparten dibujos en blanco y negro en los que se experimenta con la llamada «falta» de color. Esto permite tensionar y contribuir a desnaturalizar la idea de que los textos destinados a las infancias son siempre «con brillitos y pompones». Por otro lado, los textos de Reyes se sustentan en el *non sense* y el humor no *naif*: se trata de una propuesta estética en la que se enfatiza el carácter lúdico de composiciones en las que gobierna el absurdo y el disparate mientras se evaporan las intenciones formativas y didácticas de mandatos que subordinan lo literario e intentan ejercer controles «eficaces» en la literatura infantil.

Para poder abordar la «cocina de la escritura» y profundizar sobre el oficio del escritor, las estudiantes del profesorado organizaron encuentros con Reyes: se dialogó con la autora y se acordó con ella su intervención en el taller que se llevaría a cabo con los niños de quinto grado. Estos talleres se realizaron a través de encuentros sincrónicos por Google Meet y las producciones escritas se fueron plasmando en un mural colaborativo (*padlet*) en el que se compartieron, además del libro, limericks escritos por los niños y sus familias, la entrevista grabada que se le realizó a la autora, recomendaciones de este texto para difundir con alumnos de otros grados, audios y videos que algunos niños quisieron grabar en los que leían los poemas y/o enviaban a ellos.

¿Qué es una editorial cartonera?, ¿qué hacen los cartoneros?, ¿por qué estos son «libritos hechos con amor»? ¿se pueden imprimir?, ¿podemos tener el libro cuando esto pase?: estos son algunos de los interrogantes que surgieron en el taller previo al encuentro con María del Carmen. ¿Nosotros también podemos escribir nuestros limericks y armar libritos?, ¿quién hará los dibujos?, ¿el prólogo de nuestro libro lo puede hacer María del Carmen?: estas son otras preguntas que se compartieron en el taller posterior al encuentro.

Esta nano intervención nos permitió reflexionar con las estudiantes del profesorado sobre la construcción del canon, la selección del corpus, la materialidad y la «virtualidad» de los textos, la reinención de los vínculos entre los estudiantes (cualquiera sea su edad), los docentes y sus familias: hilos que se entretajan formando otras figuras de/en la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura en las aulas de formación docente y del Nivel Primario en estos nuevos contextos complejos. Otro hilo ineludible (y con muchos nudos) fue la acentuación de la desigualdad evidenciada en la disponibilidad material de dispositivos y formas de conexión, en el acceso a los lugares por los que circulan y se distribuyen estos bienes simbólicos (bibliotecas públicas, escolares, de aula, digitales, librerías, entre otros) y tam-



bién en la disponibilidad de saberes para el uso de estas formas de circulación del conocimiento.

En «Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita, lecturas populares y configuraciones familiares», Bernard Lahire recuerda que al focalizar la mirada en las transformaciones culturales y su relación con la educación es importante atender al vínculo con los procesos sociales de apropiación cultural; como buen heredero de Bourdieu, remarca la importancia de considerar cuáles son las reglas que componen el juego de la distribución cultural. Y es en este punto donde el rol de los mediadores —en este caso docentes en formación— se torna fundamental para garantizar que se pueda «jugar el juego» que propone la cultura escrita. Interactuar con el objeto libro, conocer sus modos de producción y circulación, dialogar con los autores son pequeños gestos que pretenden accionar en pos del «esto sí es para nosotros/as/es».

Talleres de lectura, más allá de las escuelas¹²

Una parte del equipo formada por escritoras jóvenes y estudiantes está llevando adelante un taller de lectura en modalidad virtual con los textos de nuestro catálogo. El objetivo es construir un espacio de lectura atravesado por lo lúdico donde se propicie el encuentro con los libros disponibles en acceso abierto en la página web de la editorial. Los encuentros son los sábados por la mañana a través de la plataforma Zoom y tienen una frecuencia bimestral.

Contra toda perspectiva utilitarista, este espacio de taller asienta sus proyecciones en las tesis de Michèle Petit sobre el lugar de la lectura en momentos críticos (1999, 2008, 2014): el lugar vital que la antropóloga otorga a la literatura se asocia a la capacidad de construcción de sentidos y horizontes simbólicos. En esa línea, la propuesta intenta habilitar espacios de lectura que permitan un encuentro con y en la literatura.

Podemos decir que algo de nuestro gesto llegó a los destinatarios. Finalizado el primer Taller, «cartografías, mapas, recorridos», un participante envió un comentario que, de manera enfática, reiteraba que «necesitaba de un espacio así»: «un espacio para leer distinto, relajado, para ir hablando». «Ahora que terminó me doy cuenta de que lo necesitaba mucho», resaltó. El comentario nos devuelve varios interrogantes: ¿a qué necesidad y/o demanda le hace espacio un taller de lectura

12 Actividad a cargo de Laura Kiener, Sofía Dolzani y Valentina Miglioli con la coordinación de Ivana Tosti.



como el que proponemos? ¿Qué es «leer distinto»? Quizás es aquí donde asoma algo «vital» de estas intervenciones cuyos sentidos, por ahora, apenas podemos entrever.



Ejercicio de escritura. Taller «Ese otro tiempo: flashback de infancia»

Inserción en la Red Latinoamericana de Editoriales Cartoneras¹³

El 6 de septiembre de 2020, un martes por la noche, empezó la participación de Vera en este grupo que se conformó como una red. No es casual su nombre: se trata de un espacio que articula proyectos cartoneros de una escuela, de una comunidad barrial, de una radio, de una biblioteca pública y, como en nuestro caso (dicho sea de paso, el único de esta «naturaleza» en el conjunto), de una institución de educación superior junto a otra de investigación científica. Proyectos surgidos en Brasil, Argentina, Colombia, Ecuador, Chile, Perú, México y hasta en Estados Unidos porque, más allá de la localización geográfica, es la toma de posición la que define que quienes trabajan desde el Norte en prácticas de este tipo puedan inscribir su hacer como «latinoamericano».

La iniciativa partió de Gaudencio que había empezado a reunir a un grupo de otros compañeros del «quehacer cartonero» de Brasil apenas se necesitó recurrir a

13 Actividad llevada adelante por María Laura Sterli.



la cuarentena como medida de prevención contra el avance del COVID-19. Así, su trabajo en Vento Norte Cartonero comenzó a diseminarse por otros lugares entre los que se encuentra el litoral de Argentina.

Las experiencias de cada martes giran alrededor de significantes que se repiten: «nacional», «popular», «Latinoamérica». Significantes que sería reductor intentar unificar, incluso a los efectos de traducir nuestras fantasías alrededor de esta práctica.

Sobre lo por-venir y nuestras fantasías de nano-intervención

En el lapso de las experiencias acotadas que pueden acumularse a lo largo de una vida, pocas veces el futuro se presentó tan incierto como en este corte del presente. Como nunca la diferencia derrideana entre el más o menos previsible futuro y el por-venir atraviesa y condiciona nuestras prácticas obligándonos a reconfigurarlas.

En este marco, lo que más nos importa en lo inmediato es retomar el trabajo con el MTE que nos provee el cartón para las tapas de nuestros libros impresos. Como dijo Laura Sterli, representante del grupo en nuestro proyecto: los cartoneros son el «genoma» de Vera (maravillosa apropiación del contenido del libro compilado por Federico Ariel —2019—).

Queremos cosas básicas: que lleguen productos lo más amorosamente tratados a nuestros ahora más inciertos destinatarios (por ello publicamos pocos libros por año pero cuidados, muy discutidos con quienes escriben, con mucho trabajo de edición y diseño). Queremos sostener una lógica de continuidad en un país que ha hecho de la discontinuidad su marca (los efectos de la interrupción de las buenas políticas públicas en salud, ciencia y en educación se hicieron ostensibles, tal vez con más radicalidad que nunca en nuestra historia, a partir de la pandemia).

No obstante, entre lo que queremos y lo que podemos hay, se sabe (¿se sabe?), un hiato. Formarnos como equipo, formarnos teóricamente como equipo, ayuda a comprenderlo facilitando tramitar el rechazo, el malentendido, la indiferencia. Prácticamente sobre el final de su vida Sigmund Freud escribió un texto que vale la pena recordar por sus aportes tanto para la gestión como para la puesta en práctica de actividades de destino incierto como las que aquí desarrollamos. Hay en la enseñanza, en la comunicación pública de la ciencia y en la difusión de la literatura y del arte una alta dosis de indecidibilidad, de incertidumbre, de im-posibilidad de transmisión que rompe toda idealización causalista entre hacer y lograr, por más planificación y estrategia que medien. Incluir este resto como condición estructural y estructurante de las prácticas, lejos de la resignación o de la claudicación, se anu-



da a una lectura realista, teóricamente informada, de lo que pasa cuando nos movemos, cuando hacemos (o fantaseamos con hacer) cosas con palabras. Vale la pena reponer una cita de Freud (a falta de competencias en alemán, en dos traducciones, por sus matices) que nos habilita a incluir este resto como parte de esas prácticas que generamos y no como un mero accidente, como un hecho fortuito o, en el peor de los casos, como consecuencia de algo que no supimos «controlar». Comprender este funcionamiento nos protege tanto de la desilusión como de las fantasías redentoristas y/o colonizadoras con su tufillo de prepotencia. Es porque hay resto que estamos a salvo de toda ilusión fundacional (siempre heroica, concebida sin deuda por ignorancia) como de cualquier efecto *The Wall*: la imagen de los niños ingresando diversos a la máquina educativa y saliendo modelados de modo uniforme es, en definitiva, no más que una exageración de Roger Waters. O dicho de otro modo: por suerte fracasamos. Por suerte, hay resto:

Parece casi como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas posiciones «imposibles» en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho tiempo, son las de la educación y del gobierno. (Freud, 1937a:3361)

Hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar. (Freud, 1937b:259)

Con estas precauciones y con estos fundamentos, entre Gilda y Derrida, entre Freud y Cucurto, entre Bourdieu y Butler, entre Callero y Foucault, hacemos Vera cartonera...

Referencias

- Ariel, F.; Kornblihtt, A.; Gamarnik, A.; Rabinovich, G.; Blidner, A.; Chan, R. (2019). *La cultura y el genoma*. Santa Fe: Vera cartonera.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.



- Bourdieu, P. (1971). *Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase. Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba. Traducción de Alicia Gutiérrez.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). Entrevista sobre la educación en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997, 145–176. Traducción de Isabel Jiménez.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis. Traducción de Javier Sáez y Beatriz Preciado.
- Callero, F. (2005). *El amor. Al rayo del sol*. Rosario: Iván Rosado, 2013.
- Camus, A. (1994). *El primer hombre*. Buenos Aires: Tusquets, 2005.
- Carles, P. (2001). *La sociologie est un sport de combat*. CP Productions y VF Films.
- Cragolini, M. (2005). Confesión y circuncisión: San Agustín en Derrida o ¿de qué sirve el amor que no se confiesa? *Confines*, (17), 113–118.
- Cragolini, M. (2008). *Por amor a Derrida*. Buenos Aires: La cebra.
- Cucurto, W. (2009). El catálogo: construir la propuesta editorial. *V Argentino de literatura*. Santa Fe: UNL/CEDINTEL.
<https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/argentinoV-2009.pdf>
- Derrida, J. (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.
- Derrida, J. (1989). Biodegradables: Seven Diary Fragments. *Critical Inquiry*, 15(4), 812–873.
- Derrida, J. (1992). *Points de suspension. Entretien*. París: Galilée.
- Derrida, J.** (1995). *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. París: Galilée.
- Derrida, J.** (1999). *No escribo sin luz artificial*. Valladolid: Cuatro ediciones. Traducción de R. Ibañes y M. J. Pozo.
- Derrida, J.** (2001a). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte.
- Derrida, J.** (2001b). Escoger su herencia en Derrida, Jaques y Roudinesco, Élisabeth (2001). *Y mañana qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002, 9–28. Traducción de Víctor Goldstein.
- Derrida, J.** (2003). Auto-immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida en Derrida, Jacques y Borradori, Giovanna (2003). *Le «concept» du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre-décembre 2001)*. París: Galilée, 133–244.
- Dufourmantelle, A. y Derrida, J.** (1997). *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité*. París: Calmann-Lévy.
- Ferrante, E.** (2019). Vera cartonera (UNL-CONICET). Video.
<https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/quienes-somos/>



- Foucault, M.** (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 1991. Traducción Elsa Cecilia Frost.
- Freud, S.** (1937a). Análisis terminable e interminable. *Obras completas*. Tomo 24. Buenos Aires: Nueva Losada, 3339–3364. Traducción de Luis López-Ballesteros y de Torres.
- Freud, S.** (1937b). Análisis terminable e interminable. *Obras completas*. Tomo 23. Buenos Aires, Amorrortu, 1991, 211–254. Traducción de José L. Etcheverry.
- García Canclini, N.** (2018): La universidad vista desde las culturas de los jóvenes. *VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre la universidad como objeto de investigación*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A.** (2019). Les maisons d'édition cartonnières en Amérique latine (2003-2019). Une nano-intervention dans la construction de la *World Literature*. Presentación discutida por Dinah Ribard, Judith Lyon-Caen, Alain Viala y Christian Jouhaud. Seminario del *Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur l'Histoire du Littéraire*. París: EHESS.
- Lahire, B.** (2010). Clase 1. Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares. Especialización en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual.
- Martínez, A.T.** (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Moreno, M.** (2019, 13 de mayo). Sin aduana ni peaje. *Página / 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/193244-sin-aduana-ni-peaje>
- Nofal, R.** (2006). Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas en Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 111–129.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Petit, M.** (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Travesía Océano, 2009.
- Petit, M.** (2014). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Piccoli, H.** (2010). Prólogo en Zech, Paul, *Yo soy una vez Yo y una vez Tú*. Rosario: Serapis.
- Ronell, A.** (2008). Derridémocratie. *Colloque International Derrida Politique*. París: ENS.
- Ronell, A.** (2011). Entrevista, en Kaufmann, Vincent (2011). *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*. París: Du Seuil, 290–296.
- Roudinesco, É.** (2017). *Dictionnaire amoureux de la Psychanalyse*. París: Plon-Seuil.
- Sapiro, G.** (2020). *Peut-on dissocier l'œuvre de l'auteur?* París: Seuil.
- Szpilbarg, D.** (2019). *Cartografía argentina de la edición mundializada: modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Tren en movimiento.



Venturini, S. y otros (2020). *Abismo y paseo*. Santa Fe: Vera cartonera. Edición al cuidado de Federico Coutaz.

Warde, B. (1955). *The cristal goblet: sixteen essays on typography*. Londres: The Sylvan Press.

Wolff, J. (2016). *Telquelismos latino-americanos. A teoria crítica francesa no entre-lugar dos trópicos*. Río de Janeiro: Papéis selvagens.



De mudas, mudanzas y mediaciones

LARISA CUMIN

Cuando me convocaron a escribir acerca de mi recorrido como mediadora de lectura, sentí que estaba en problemas, aunque acepté el desafío. En los últimos cinco años de mi vida me mudé al menos cinco veces. Y dos de esos cambios fueron de ciudad. Del litoral a la ciudad de la furia, de la ciudad de la furia a la feliz. En tanto movimiento es imposible permanecer estable. Cambié de trabajo en varias oportunidades y de idea también. Y para colmo de mudanzas, fui mamá (¿por qué usaremos esa expresión en pasado?); soy mamá. Mi hijo tiene poco más de un año, al menos nueve dientes, aún no se larga a caminar y creo distinguir entre su balbuceo un par de palabras. Solo eso —que es un montón— me alcanza para afirmar que la maternidad es (para mí, al menos) transformadora y aún no termino de saber cuánto. Los primeros meses de crianza se dieron en un mundo que de repente se nos mostró diferente. Hubo momentos de este último tiempo en que me sentí perdida. Hubo momentos en que la tarea de escribir, de ordenar y de narrar mis experiencias de mediación me dejaban en blanco. Muda.

Mudanzas. Entre tanto cambio, permanecieron —no sin intermitencias, con ritmos diferentes, y hasta con cambios de dirección— algunas cosas como leer, escribir, contar cuentos, dar talleres.

De hecho lo primero que mudé fueron mis herramientas de escritura, los libros y los cuentos que cuento, junto con un bolso de ropa (una muda).

Hace poco, mientras yo lidiaba con cómo darle forma a este texto, mi amiga Emilia (más inmigrante que yo, ella cambió de país y de lengua) me leía por video-llamada —creo que para mitigar mi desorientación— un poema de Jorge Luján que empieza así:

Yo soy muy diferente de mi cuerpo
él es largo y flaco
yo de cualquier manera
él camina de frente
yo hacia todos lados
(...)



Si Emi quería decirme con ese texto que todos estamos un poco perdidos, no lo sé, tampoco sé bien qué entendí yo de ese poema, y por otra parte no creo que a los poemas haya que entenderlos. Pero lo cierto es que escucharla leer me calmó un poco cierta angustia que había empezado a experimentar. Su lectura, su voz leyendo y el mail que me mandó después con el poema entero y un escaneo de los dibujos de Isol que lo acompañan, no solo me hicieron sentir más cerca suyo sino que fueron para mí como un bálsamo.

Taller de Medicación fue la manera en que nominé (¿sin querer?) a una carpeta compartida del Taller de Mediación en Literatura Infantil y Juvenil que comencé a dictar de forma independiente en abril de 2020 (en plena cuarentena) de modo virtual a un grupo de mujeres, en su mayoría docentes. Lo primero que pensé es que el error había sido culpa del corrector automático. Pero no vale la pena disimular la errata (ni lo errante). En la escritura o en la lectura lo había pasado por alto y el fallido quedó ahí a la vista hablando de algo en lo que creo. De hecho al grupo le causó tanta gracia que comenzamos a llamarnos así: **Taller de medicación en literatura infantil**.

Tome usted dos versos en ayuna cada mañana antes de levantarse de la cama. Otro poquito más por la siesta, preferiblemente en un lugar donde le llegue la luz natural. Lea en voz alta, si está solo y si no también. Y por la noche tome del libro todo lo que pueda hasta conciliar el sueño.

¿Cuál es el efecto que la literatura tiene sobre nosotros y sobre nuestros cuerpos?

Cuando era chica pedía cuentos antes de dormir. Mi mamá y mi papá se turnaban. A veces leían y otras inventaban historias que yo luego les pedía de nuevo y los corregía si me las contaban muy diferente. Mi papá, sin darse cuenta, era crítico de literatura infantil. Se quedaba enganchado con algunos cuentos y personajes y luego les inventaba historias que podían continuar, me hacía preguntas que se parecían mucho a lo que Chambers llama **Conversación literaria**. Y se reía, se reía mucho con esas historias. Vinculaba los cuentos entre sí. Lo recuerdo riéndose a carcajadas sordas (o mudas) de los finales de algunos relatos —mi papá cuando se ríe mucho achina los ojos y se queda sin aire pero se sigue riendo y ya no emite sonido—. **Siempre les dan remedios**, decía, **Al pajarito tito, al Conejo Pedro, (...) les dan jarabe, o aceite de bacalao y los mandan a dormir**. Se me ocurre ahora pensar que quizás esos cuentos —sin querer— también estaban cometiendo un fallido, y nos estaban diciendo que las moralejas son un trago amargo. Y mi papá con su humor las desmontaba. De alguna manera las moralejas nos sacan de la ficción, la clausuran. Les dan al relato un porqué, una única dirección posible de interpreta-



ción, y un «mensaje» aleccionador a los lectores. Yo —como toda niña— odiaba los jarabes y amaba ese momento de irme a dormir mientras me leían y contaban.

¿Por qué tantos cuentos contados tantas veces a tantos chicxs antes de irse a dormir? ¿En qué ayudará la literatura a la hora de afrontar la noche/la oscuridad? ¿Por qué recurriremos a la ficción en ese momento, en ese pasaje entre el mundo diurno y el del sueño? Justo ahí cuando nuestro cuerpo se queda quieto y mudo mientras nosotros (pensando ahora en el poema de Luján) nos movemos hacia tantas direcciones. Cuentos para arropar, para abrigar, la voz para envolver.

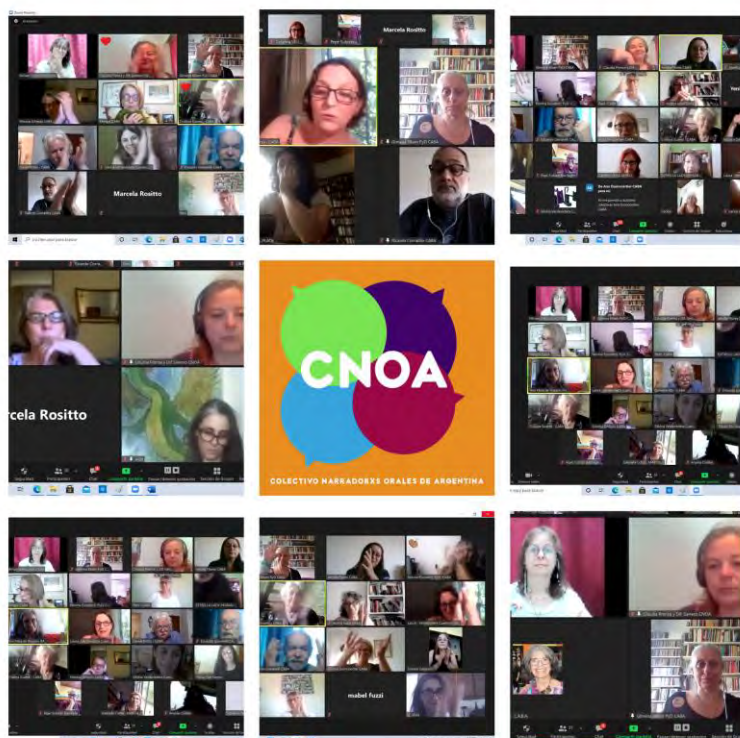
Solemos recurrir a la anécdota infantil, familiar para reconocer las marcas que otros nos dejaron en los modos de leer. Lo hace Graciela Montes cuando en *La frontera indómita...* cita al mismo tiempo a Aristóteles a Sherezade y a su abuela para hablar del lugar del imaginario. Confirma Petit el ardor de esas marcas en sus estudios. Y de eso también hablan, a su manera, los narradores orales. Escuché varias veces a Joselina Martínez en su taller de narración oral *Los palabrerros* preguntar a sus alumnos sobre los hombros de qué otro narrador se paraban a la hora de contar. Y escuché también muchas veces los distintos tipos de respuestas que desataban del recuerdo a un sinnúmero de narradores espontáneos: un tío que contaba anécdotas de sobremesa, un familiar que traía cuentos de la tierra de donde había emigrado, una tía que regalaba coplas, una maestra que leía con una voz envolvente, una madre que hablaba de su pueblo, un padre que inventaba cuentos.

Cuando estaba en los primeros años de Letras comencé a asistir a los talleres de narración oral que dictaba Joselina Martínez en una librería del centro de la ciudad de Santa Fe. Una vez para abrir uno de esos encuentros nos contó un fragmento de *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier. De pronto los estantes, los libros, se fueron borroneando y de a poco también la cara de la narradora se diluyó para dar lugar a Makandal, el esclavo manco que había aprendido de ungüentos y remedios, y también de venenos. El esclavo que se había vuelto hechicero y en medio de la hoguera se transformaba para liberarse y dejarnos a nosotros los escuchas de la historia igual de boquiabiertos que los que presenciaron su ejecución y su transformación. No hay manera de que yo me olvide de ese momento ni de esa historia. Y desde esos primeros talleres hasta ahora, con todas mis intermitencias y traslados, siempre seguí haciendo narración oral. Sin embargo, nunca hasta ahora había escrito detenidamente sobre el tema, al menos no más que para presentar algún proyecto o espectáculo —acabo de encontrar otra prima menor en los discursos académicos, al menos en los míos.



Joselina Martinez

Qué interesante esto de quedarme muda respecto del contar. Quizás una de las razones que me lleva a escribir ahora sobre esto y a notar que lo había pasado por alto fue haberme incorporado a comienzos de 2020 al CNOA (Colectivo de Narradores Orales de Argentina). Ahí me encontré con una gran diversidad de narradores de todo el país, militando la narración oral. Los debates y las acciones que llevamos a cabo tienen, justamente, como deseo principal difundir la narración oral como un arte y avanzar en el reconocimiento y los derechos de los narradores como trabajadores profesionales de la cultura.



CNOA. Reunión federal virtual

Un tiempito antes venía algo conflictuada con cómo pensar la narración en el contexto de pandemia. Tenía charlas con mis compañeras que pasaban de cierta esperanza a la melancolía de lo presencial y al hartazgo de lo virtual, pero no conseguíamos ir mucho más allá que de una charla o una queja. El trabajo de los narradores suele caracterizarse por la intimidad, tener al público cerquita, mirarlos a los ojos mientras se cuenta, envolverlos con la voz. Puro *convivio*. Y extrañábamos eso. O sin eso no sabíamos para dónde ir.

La narración es un arte convivial donde no hay cuarta pared y el narrador cuenta *con* su público oyente. Hay una expresión muy linda que usamos los narradores orales —y que me viene heredada como muchas de las cosas de ese oficio— y es que al cuento lo llevamos puesto. Sí, puesto, como un vestido o una camisa. Puesto porque está en parte en la memoria, aunque no sepamos ningún cuento de memoria, y en el cuerpo. Puesto porque podemos desatarlo cuando venga a cuento. Y hay cuentos que a una le quedan mejor que otros. Y a propósito de mudas y mudanzas, a veces a los cuentos hay que levantarles un ruedo o cortarles una manga, o ponerse otra cosa. Podríamos decir que el narrador es un intérprete que sale a escena vestido con sus cuentos (un repertorio que puede armar con textos literarios, escrituras autobiográficas y relatos orales).



Joselina y grupo Maraña

Quienes escucharon contar cuentos o tuvieron la oportunidad de narrar a un público atento quizás experimentaron alguna vez una especie de cosquilla o de escalofrío mientras se está ahí en presencia siendo partícipes de un mismo espacio. Es el cuento pasando por los cuerpos. Puede sonar cursi y hasta mentiroso lo que estoy diciendo, y seguro peco de poco académica y muy cuentera. Pero no tengo forma objetiva de escribir/narrar esa experiencia. Lo cierto es que a veces lo siento, a veces me sale, lo consigo y mientras estoy narrando vibro en el medio de un cuento. Es como si el cuento saliera solo, y mi cuerpo y mi voz se volvieran el médium para que el cuento pase. Y yo solo estoy ahí mirando cómo otros también están en el cuento, cómo otros sostienen eso que voy narrando y están ahí contando conmigo. Habitan conmigo el espacio del imaginario como lo llama Montes, *hecho de nada y para nada* en puro temblor, el oficio *trémulo* como lo llama Ana María Bovo. Y es esa, creo yo, una de las especificidades de la narración oral.

A veces experimenté cosas parecidas en una clase o escuchando leer poesía. Quizás son esos momentos en que se tienen conciencia de que se está siendo partícipe de un momento único irrepetible y eso está cargado de magia o de aura.

En pandemia descubrimos que si queríamos seguir contando cuentos, que si queríamos seguir mediando más allá del espacio íntimo de una casa, no nos queda-



ba otra que recurrir a la mediación de las pantallas y defender en ese espacio la particularidad de la narración oral. Esa era casi la única forma que teníamos de no quedarnos mudas.

Hablando de auras, hay un momento mágico sobre el que tampoco nunca escribí. Y fue el primer encuentro del ciclo Poeplas.¹ Junto a las poetas Valeria Cervero, Florencia Fragasso y Vanna Andreini comenzamos en 2018 a gestar un ciclo de lectura de poesía para las infancias. Habíamos notado esa falta, solo había lecturas de poesía para adultos. El primer encuentro² tuvo mucho de salto al vacío, habíamos asegurado a todo aquel que tenía que darnos algún permiso o facilitarnos una ayuda económica que los chicos iban a disfrutar las lecturas y que no se iban a aburrir para nada. Por suerte así fue, entre los nervios de estar en el lugar de organizadoras presenciamos cómo un montón de nenas y nenes escuchaban leer a Juan Lima. Mientras él les leía y les contaba acerca del proceso de armado de *Botánica Poética* —ese libro hermoso donde las palabras y las fotos de frutos y plantas forman poemas— los chicos creaban sonajeros usando vasos descartables y aceitunas crudas que arrancaban de las ramas de olivo que él les había repartido antes de leer. Además de escuchar, estaban acompañando el ritmo, estaban mudando un objeto, estaban haciendo poesía.



1 El ciclo se llama Poeplas, igual que las dos antologías de poesía argentina para chicxs que hizo Valeria Cervero y que pueden descargarse gratis en formato e-book de los siguientes links:

[Poeplas 1](#), [Poeplas 2](#)

2 Los ciclos tuvieron lugar en distintos espacios de la ciudad de Buenos Aires y alrededores durante 2019. El primer encuentro fue en mayo de 2019 y tuvo lugar en la Biblioteca Casa de la Lectura (CABA).



POEPLAS: Juan Lima leyendo poesía a las infancias –
Equipo Poeplas - público durante la lectura



El año pasado en las búsquedas de continuar nuestra tarea de difusión poética —la mediación de lectura muchas veces es una militancia y con esto estoy diciendo que se hace por amor y por deseo y suele ser en varias ocasiones un trabajo no pago— con Valeria recolectamos setenta y cuatro videos de poetas y mediadores leyendo poesía para las infancias. Ese acervo se llama *Minutos Poeplas* y puede visitarse en nuestro canal de YouTube.³ No tendrá aura pero puede llegar casi a cualquier lugar. Todos durante la cuarentena asistimos a la proliferación de contenido cultural en formato audiovisual. Quizás más que nunca este último tiempo puso en evidencia que la mediación literaria y la educación no formal de mediadores se da también en las redes sociales y plataformas de videos.

Para *Minutos Poeplas* grabé un video con Fermín, mi bebé. Y a partir de ahí comenzamos a hacer más videos leyendo juntos para mi canal de YouTube: Larisa Tejecuentos. La idea, debo reconocer que surgió de una necesidad —criar a un bebé en cuarentena implica tenerlo a cuidado casi todo el tiempo— y luego comencé a sistematizarla.



3 <https://www.youtube.com/watch?v=F9YXSd2WbBE&list=PLnGztDpAhF7Y9fWnjbhRaRYvWcpgwYoMF>



Leyendo con Fermin 10 meses - Leyendo con Fermin 11 meses - Canal de Youtube

Una de las cosas que confirmé con la experiencia de este poquito tiempo de ser lectora privada (como lo llama Yolanda Reyes), pero filmando para que atravesase las paredes, es que la literatura puede habitar allí donde aún no hay palabras. Y también descubrí charlando con amigos y alumnos que incluso madres y padres asiduos a la lectura y la escritura, en ocasiones no les leen a sus hijos chiquitos partiendo del prejuicio de que no van a entender. O solo les acercan libros con dibujos



porque creen que de otra forma no lograrán captar su atención. ¿Hay que entender la literatura? ¿Esperamos que se entienda o que se experimente?



En ese primer vídeo que grabamos leemos *Mamushkas* de Roberta Iannamico. Tuve que hacer varias filmaciones porque tenía problemas con la iluminación. Así que en la última toma, la definitiva, Fermín con cuatro meses ya corea los poemas.⁴ Uno de esos poemas me hace pensar en las herencias, en las mudas, en los saberes y los deseos transmitidos:

Una mamushka nunca
llevará vestido espumoso
pero sabe leer los pliegues de la seda
como su madre
y la madre de su madre.

Y al mismo tiempo me reenvía a un cuento de tradición oral *La camisa del hombre feliz*, donde un rey busca por todo su reino la camisa de un hombre feliz esperando calmar su tristeza, o la de su hija (depende de la versión) pero no resulta

4 [Link aquí](#)



fácil encontrar a un hombre feliz en todo el reino. Cuando finalmente encuentran a un hombre que asegura ser feliz este era tan pobre que no llevaba camisa. La mamushka no llevará nunca vestido espumoso, pero eso no quiere decir que no sepa vestirse con la muda más vistosa que alguien haya visto, al menos durante el tiempo que dure un cuento o un poema.

Referencias

- Benjamin, W.** (2002). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. *Ensayos. Tomo I (25–68)*. Madrid: Editora Nacional. Traducción de Aguirre, J.; Blatt, R. y Mancini, A.
- Bovo, A.M. y Dubatti, J.** (2002). *Narrar, oficio trémulo: conversaciones con Jorge Dubatti*. Buenos Aires: Atuel.
- Chambers, A.** (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iannamico, R.** (2000). *Mamushkas*. Bahía Blanca: Vox.
- Luján, J.** (2005). *Mi cuerpo y yo*. Madrid: Kókinos.
- Montes, G.** (1999). Scherezada o la construcción de la libertad. *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético (15–31)*. México: Fondo de cultura económica, 2011.
- Petit, M.** (2001). *Del espacio íntimo al espacio público. Lecturas: del espacio íntimo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y.** (2007). *La casa Imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.



Aventuras intelectuales en una universidad de lectores y espectadores

SANDRA FERREYRA Y CAROLINA ZUNINO

Universidad Nacional de General Sarmiento

Es el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera aquello que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra.

JACQUES RANCIÈRE

Hay que hacer mucho ruido en este mundo para dejar al menos un eco. Si mi sonido se repite en otro ser humano, esa casualidad me salva, hace que la vida valga la pena.

GIOCONDA BELLI

Sobre la UNGS

Desde el origen de su proyecto institucional, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) buscó formas de sustraerse a la catalogación de «universidad para pobres» o de «bastión de punteros locales» con las que eran atacadas las «universidades del conurbano». En el periodo fundacional, los investigadores docentes se incorporaron a la planta académica con una amplia dedicación y con formaciones de excelencia, condiciones de posibilidad para el diseño y ejecución de proyectos que efectivamente tuvieran impacto en el desarrollo local. Los equipos de trabajo se organizaron en «Institutos», unidades académicas que no respondían al clásico recorte disciplinar de las facultades sino a la conjunción de núcleos problemáticos diversos y que ofrecían una propuesta de formación escalonada en ciclos generales y específicos.

En el marco de la gestión institucional centralizada, en 2000, siete años después de la fundación de la UNGS, se creó el Centro de Servicios, destinado a gestionar las actividades de vinculación y transferencia tecnológica desarrolladas por los equipos de investigación y docencia. Así, la UNGS se sumó al proceso de institucionalización en las universidades argentinas de este tipo de actividades, iniciado a principios de



los noventa. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, la ampliación de las políticas públicas asociadas al fortalecimiento de las universidades y del sistema de ciencia y técnica permitió empezar a pensar la universidad como «un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados» (CRES, 2008) y, en relación con esto, las tareas de vinculación tecnológica y social llevadas adelante por los investigadores docentes como una función sustantiva de la universidad prefigurada en la relación que esta tiene desde su fundación con el territorio en el que se encuentra emplazada. Tal formulación implicó trabajar para la configuración de un perfil profesional desembarazado de la concepción clásica del investigador–docente y de las representaciones asociadas a esa figura, en donde las capacidades de investigación, docencia y vinculación tecnológica y social aparecen definidas o jerarquizadas, pero nunca articuladas.

Entre 2016 y 2020, la UNGS, como muchas universidades nacionales y como el sistema de Ciencia y Tecnología en general, recibió los embates de políticas de recorte y desvalorización del rol de la investigación, de la educación superior y de la transferencia de conocimiento. Aun así, se logró impulsar una reforma estatutaria que recuperaba las prácticas y concepciones sobre las que se había estado trabajando durante más de una década.

La universidad entendida como un derecho universal y un bien social y popular no puede pensar la producción de conocimiento y las innovaciones solo en términos de producción científica; tiene que poder atender además al saber que proviene de la ciudadanía, por ejemplo, en la configuración de una economía social. Como señala René Ramírez Gallegos, refiriéndose a la región de Latinoamérica y el Caribe, el pensamiento científico tiene que poder articularse con ese otro pensamiento que es impulsor de innovaciones fundamentales para esa región:

Si bien por un lado la ciencia en América Latina y el Caribe han transitado décadas de crisis de pensamiento propio, en donde incluso se copiaron agendas de políticas pública importadas, en los últimos lustros, la sociedad ha llevado la batuta creativa proponiendo innovaciones sociales que atacan el corazón de la crisis de civilización: frente al ecocidio civilizatorio, en la región se han propuesto desde la práctica social marcos legales que recuperan los derechos de la naturaleza; frente al impacto que ha producido la economía de los combustibles fósiles, han surgido iniciativas para mantener el crudo bajo tierra por salvaguardar la biodiversidad; frente al racismo y colonialismo, existen pactos constitucionales que buscan configurar Estados Plurinacionales e Interculturales; frente a la xenofobia y crisis humanitaria antimigratoria del norte geopolítico, en la región se ha propuesto construir ciudadanía universal. Estas innovaciones sociales,



producto de saberes y prácticas de las sociedades, pueden no necesariamente ser rentables; y quizás por ello no se destinan fondos para su investigación ni se toman en cuenta en los índices de innovación. No obstante, su concreción canalizaría un nuevo orden social: más igualdad, menos colonialismo, más sostenibilidad ambiental, más paz, más reconocimiento del «otro», más democracia. (Ramírez Gallego:19–20)

Ramírez Gallego pone en cuestión el tema de la rentabilidad de las innovaciones científicas enunciando la necesidad para las universidades latinoamericanas de plantearse otros fines para sus proyectos de investigación en ciencia y tecnología: fines sociales, ambientales y económicos asociados a un modelo regional emancipatorio. Como resalta este autor, es obligación de las universidades generar ciencia y tecnología para potenciar las innovaciones sociales. En ese camino es necesario abandonar la pasividad que solían mostrar frente a las disputas por los sentidos y poner en el centro de la educación y la producción de conocimiento innovaciones que sirvan a una transformación de los patrones sociales y de sentido que están en la base de «la crisis de civilización». Es en el nuevo orden social que describe Ramírez Gallego en donde los proyectos de vinculación social y de mediación cultural impulsados desde la universidad cobran sentido.

La reforma estatutaria de la UNGS en 2018, con la inclusión de la cuarta función «Promoción y acción cultural», pone en evidencia uno de los desafíos más grandes que tiene la universidad si se piensa como un derecho universal y un derecho colectivo del pueblo: asegurar y ampliar su participación en la vida artística y cultural de las comunidades en tanto espacio fundamental de la disputa por los sentidos. Los proyectos que aquí exponemos —Marejadas Comunidad de Espectadores y Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores— surgen en la etapa previa a la reforma estatutaria de la UNGS que derivó en la inclusión de la cuarta función «promoción y acción cultural» y como respuesta al desafío que acabamos de enunciar.

Marejadas Comunidad de Espectadores

Marejadas Comunidad de Espectadores comenzó como una innovación pedagógica que buscaba sortear una dificultad que se presentaba en el dictado de las asignaturas Artes Escénicas I y Artes Escénicas II de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos (IDH–UNGS). Les estudiantes iniciaban el curso habiendo asistido al teatro muy pocas veces y en algunos casos nunca. La licenciatura en cuestión forma a futuros gestores y gestoras culturales e investigadores e investigadoras en las áreas de las artes y la(s) cultura(s). Contrariamente a lo que suele plan-



tearse como un lugar común de los estudios sobre consumos culturales, no veía la causa de este fenómeno en la falta de una oferta teatral local ni en la dificultad para sortear la distancia que separa a la región noroeste del conurbano de la ciudad de Buenos Aires. Existen en las localidades de San Miguel y Los Polvorines grupos artísticos y salas pequeñas pero muy activas que desde hace más de veinte años han logrado sostener una cartelera local y tienen, además, un circuito de formación artística muy activo, pero que no han desarrollado todavía estrategias sistemáticas para la gestión de públicos. Por otra parte, estos mismos jóvenes que nunca habían pisado una sala teatral de las muchas que existen en la ciudad de Buenos Aires eran conocedores y visitantes recurrentes de otros circuitos artísticos de la ciudad capital, especialmente en lo que respecta a la música y al cine.

La razón por la que la «salida teatral» no aparecía en el horizonte cultural de los estudiantes no tenía que ver tanto con la relación centro urbano/suburbio sino más bien con la serie de supuestos que operaban al momento de definir al teatro como práctica cultural. La mayoría suponía que el teatro era un consumo cultural costoso; que requería del manejo de ciertas convenciones sociales y de ciertos saberes críticos; que, a diferencia de un recital de rock, una función de teatro era portadora de una verdad a descifrar y por lo tanto no era para cualquiera.

Para que el estudio de las artes escénicas no quedara limitado al aprendizaje de abordajes teóricos y críticos de los textos dramáticos y al análisis de las técnicas que requieren para ser potencialmente «representados» (limitación riesgosa porque pierde de vista casi completamente las problemáticas que atraviesan las prácticas escénicas hoy en nuestro país), era necesario encontrar una estrategia que permitiera abordar críticamente esos supuestos que sobrevolaban la clase. Para llegar a la reflexión y al debate en torno a concepciones acerca de las artes escénicas y al estudio de sus lenguajes y prácticas se precisaba de una planificación que previera un espacio para que los estudiantes se asumieran como espectadores de teatro.

En este sentido nos propusimos pensar la propuesta curricular como un programa de formación de espectadores. El primer objetivo fue compartir la frecuentación quincenal de espectáculos teatrales de la cartelera porteña y de la cartelera regional. La frecuentación ayudaba a borrar la frontera que suele levantarse entre actividad académica y actividad cultural, promoviendo una redistribución de los roles del estudiante y del espectador, acercándolos como dos recorridos de una misma aventura intelectual. Les propusimos a los estudiantes pensar la experiencia cultural como indisoluble de la experiencia académica. No solo aceptaron la invitación sino que con el correr de la cursada empezaron a frecuentar otros espectáculos que no habían sido programados desde la materia. Por ejemplo, una estudiante co-



menzó a «seguir» espectáculos de danza teatro después de haber visto *La Wagner* de Pablo Rotemberg. Otro fenómeno que empezó a ocurrir fue que les estudiantes asistían a las funciones acompañados de familiares y amigos que en la mayoría de los casos llegaban a una sala teatral por primera vez. Inevitablemente apareció la idea de que formaran a otros espectadores con la misma estrategia que se había implementado en la materia pero con una vuelta de tuerca: aprovechar la infraestructura universitaria, habitar lo público.

Nuestra universidad cuenta con un auditorio para casi 500 espectadores y el Centro Cultural UNGS, que funciona desde los primeros años de la universidad en un antiguo edificio a unas cuadras del centro de la localidad de San Miguel, tiene una sala para 90 espectadores. Nos preguntamos entonces qué significaba gestionar nuevos públicos desde la universidad y cómo diseñar esa gestión desde la invitación. Partimos de la siguiente afirmación: cuando se invita a los espectadores a ejercer la tarea que les es propia, detenerse y mirar, devienen público, si se entiende al público no solo como un grupo cohesionado por la identificación a partir de un imaginario o por compartir la competencia artística o la disposición estética sino también como

una nueva escena de la igualdad en la que se traducen, unas a otras, performances heterogéneas. Pues en todas esas performances se trata de ligar lo que se sabe con lo que se ignora, de ser al mismo tiempo performistas que despliegan sus competencias y espectadores que observan aquello que sus competencias pueden producir en un contexto nuevo, ante otros espectadores. (Rancière:27-28)

De modo que, en consonancia con las figuras del docente programador/del estudiante programador/de la gestora programadora se prefiguró como estrategia de vinculación la invitación, entendida como una demostración de equidad que reconoce en el otro a un espectador en el acto mismo de ser enunciada. A diferencia de la recomendación, no hay brechas que salvar entre quien invita y quien es invitado, del mismo modo que no hay brechas que salvar entre artistas y espectadores. Si les estudiantes trasladaban naturalmente la estrategia de la invitación del aula a su entorno familiar y social, ¿por qué no sistematizar la experiencia expandiéndola al compromiso comunitario? ¿Por qué no traducir el proyecto de innovación pedagógica a los términos de la gestión cultural universitaria?



Promediando la cursada del segundo semestre de 2015, una docente y cuatro estudiantes creamos el proyecto Marejadas Comunidad de Espectadores,¹ con el objetivo de poner a prueba desde un proyecto universitario de vinculación social el modelo de gestión del programador y la estrategia de la invitación. Contábamos con un financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias destinado a fortalecer las innovaciones pedagógicas en las carreras de artes. Por otra parte, este proyecto fue inscripto como una de las líneas de trabajo del Programa de Investigación Teatral y Gestión de Públicos ESPECTARES, cuyo principal objetivo es la articulación de actividades de investigación, docencia y vinculación social en torno a las artes escénicas y a la noción de espectador.

En octubre de ese año programamos en el auditorio de la UNGS *El Bululú* de y con Osqui Guzmán. La elección de este espectáculo fue la respuesta a una pregunta que nos hicimos en tanto que programadores: ¿qué experiencia teatral queremos proponerle a los espectadores? Una que ponga en cuestión los supuestos que atraviesan la distinción entre un teatro culto y un teatro popular y su correlato, la distinción entre un espectador culto y un espectador popular. Para nosotros, *El bululú* era la forma escénica de una experiencia estética que escapaba a esas distinciones, presentando la apropiación de un corpus de textos españoles en un cuerpo actoral latinoamericano que exhibía su potencial productor en relación con esa porción de la cultura universal que también le pertenece. Asumimos nuestro trabajo en la programación, producción y gestión de públicos del unipersonal de Osqui como el inicio de intervención política descolonizadora.

Durante 2016, en un trabajo articulado con el área de Artes Escénicas del Centro Cultural UNGS,² el equipo del proyecto duplicó el número de integrantes y, además de continuar con la asistencia de los estudiantes de Artes Escénicas a espectáculos en las salas de la región y en la ciudad de Buenos Aires, programó cinco espectáculos en la sala de la universidad que implicaron la convocatoria y gestión de alrededor de 1500 espectadores. Para el sesenta por ciento de las personas que asistieron a estas funciones, era su primera experiencia teatral. Desde la perspectiva de las prácticas profesionales de los estudiantes esto significó el descubrimiento de la gestión de públicos como un campo laboral a explorar.

1 El grupo fundador estaba integrado por las estudiantes Agustina Buscemi, Jéscica Converti, y Brenda Sánchez y la investigadora docente Sandra Ferreyra.

2 Contamos con el inestimable acompañamiento de Fernando Armani y Gastón Guerra, a cargo del área de Artes Escénicas del Centro Cultural UNGS, así como de todos los trabajadores del Centro Cultural y del Multiespacio Cultural de la universidad.



La programación de cada una de estas obras significó una discusión grupal al interior del aula respecto de qué les proponíamos a los espectadores y una proyección imaginaria de cuáles serían las reacciones que podríamos lograr. En este sentido, el proyecto *Marejadas Comunidad de Espectadores* constituye hasta el día de hoy una innovación en la formación profesional de los futuros gestores culturales e investigadores en artes que se gradúan en la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos; propone un aprendizaje que articula el planteo de problemas que surgen del análisis del fenómeno de las artes escénicas con el desarrollo de proyectos de gestión que respondan a esos problemas de manera situada. También implica un posicionamiento respecto de qué significa militar la(s) cultura(s) desde la gestión de una programación teatral.

En 2017, contamos con el financiamiento otorgado por el programa de extensión cultural de Secretaría de Políticas Universitarias para llevar adelante una programación dirigida a gestionar públicos de escuelas secundarias de la región. A esta altura el proyecto se había convertido en un grupo de trabajo integrado por estudiantes y graduados, docentes y no docentes de la UNGS.³ Una vez más la idea surgió en el aula, como parte de un trabajo práctico. Agustina, una de las estudiantes de Artes Escénicas II, había propuesto en el segundo semestre de 2016 abrir un espacio que facilite el acceso de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la región a la programación teatral regional. Así, el proyecto se fue constituyendo en un espacio de prácticas pre profesionales variadas para los estudiantes, que asumieron la responsabilidad de llevarlo adelante organizados en grupos de trabajo que respondían a tareas concretas: difusión, programación, logística, administración, registro.

A cada uno de los eventos escénicos programados concurren más de 2000 jóvenes acompañados por sus profesores. En la gestión misma descubrimos que los docentes de las escuelas secundarias eran colaboradores indispensables para lograr el objetivo que nos estábamos proponiendo: promover el valor formativo de la experiencia estética.

Nos interesaba poner en cuestión el modo en que desde la escuela se plantea el acercamiento de los jóvenes a la producción artística y cultural, pensar innovacio-

3 Al grupo fundador de *Marejadas* se sumaron en una primera etapa Alejandra Campos, Florencia Estomba, Melina Gerber, Daiana González, Noemí González, Liliana Gutiérrez, Lucía Gutiérrez, Juliana Mansilla, Yamila Melgarejo Véliz, Sofía Ortúzar, Daniel Palomo, Lucía Sordini, Lucas Sosa, Tatiana Velázquez. En una segunda etapa se sumaron Agustín Blanco, Paula Corsich, José Hidalgo, Juan Pablo Poma, Juliana Portela. En la actualidad el grupo está conformado por estudiantes y graduados que provienen de esas formaciones.



nes en la enseñanza que partan de la idea de integrar experiencia educativa y experiencia estética. Por lo general, el arte es pensado como una esfera separada de la educación que ingresa al aula subordinada a un contenido pedagógico o a una metodología didáctica. Les propusimos a los docentes pensar la experiencia estética como indisociable de la experiencia formativa y, en este sentido, cualquier intento de subordinar una a la otra resultaba fallido en relación con ambas: ir hacia un cambio en los modos de concebir la relación entre educación y cultura de modo que prácticas como la asistencia al teatro sean entendidas como experiencias formadoras en sí mismas. Para los estudiantes esto significó una puesta en cuestión de la propia formación cultural y de los modos de acceso a las producciones artísticas en sus trayectorias educativas.

Con el avance del proyecto se nos hacía claro que la experiencia estética era una cuestión central a ser pensada en conjunto por investigadores, docentes, gestores culturales y artistas. La asistencia grupal al teatro, pero también al cine, al museo, a la sala de conciertos, a una fiesta popular es un proceso de inclusión en sentido amplio que impacta tanto en lo cultural como en lo educativo.

Entonces, en el diálogo con los docentes de las escuelas medias ingresó a nuestro campo de acción el problema de la mediación cultural y su relación con el objetivo de poner en valor el carácter formativo de la experiencia estética. Acordamos tomar la mediación cultural como un espacio de trabajo regional a construir entre la universidad y los actores territoriales de la cultura y de la educación. Desde nuestro lugar de programadores, interpelamos a los docentes y a los artistas como mediadores culturales de hecho, quienes con sus intervenciones, sobreponiéndose a la resistencia que provoca la burocracia escolar y al esfuerzo que implica la autogestión, buscaban construir junto con la comunidad una nueva repartición del mundo sensible, en donde efectivamente la experiencia teatral en particular, y la artística en general, formara parte de la trayectoria escolar y vital de cualquiera. En este punto, la experiencia de los estudiantes de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos se toca con la experiencia escolar de los jóvenes a quienes convocan desde sus prácticas de gestión cultural.

Pensamos entonces que el desarrollo de nuevos públicos requería de un intercambio sostenido con los docentes y los artistas en tanto actores territoriales fundamentales para lograr ese objetivo. Por eso, habilitamos otra línea de trabajo en el marco del programa ESPECTARES que se relacionaba directamente con el proyecto Marejadas Comunidad de Espectadores. Con financiamiento de la Secretaría de Desarrollo Tecnológico y Social de la UNGS, fuimos abriendo durante 2018 y 2019 ciclos de formación y actualización para docentes y para artistas de la región, cuya



convocatoria superó nuestras expectativas. En 2020 desarrollamos un Seminario virtual en Ciencias Sociales y Humanas dictado por investigadoras docentes del Instituto del Desarrollo Humano UNGS y destinado a artistas, técnicos y gestores escénicos.

Para las trayectorias académicas de los estudiantes, la participación en el proyecto significó una reconfiguración de saberes teóricos y prácticos sobre las artes escénicas y la gestión cultural que se concretó en el diseño de planes de trabajo para becas de formación, investigación y gestión, así como también para la formación en posgrados a medida que se fueron graduando.

En este momento, la pandemia nos deja como a muchos en un paréntesis reflexivo, estamos volviendo sobre nuestras propias prácticas, sobre nuestras formas de ver y entender la escena, sobre el proceso de transformación de las prácticas escénicas en contenidos digitales, sobre los espacios, los tiempos, los cuerpos, las palabras, sobre los vínculos en la virtualidad y la distancia. Esperamos que esta reflexión nos ayude a imaginar y diseñar nuestra participación desde la universidad en una economía política del cuidado. Si, como señalaba Horacio González al inicio de la pandemia, el cuidado intenso, «inspirado en una preocupación profunda» por nuestro bienestar, no se limita a una rutina, una estadística, un patrullaje, sino que tiene «su economía política, su plan maestro para el habitar, el educar, el curar y el vivir, que es la escucha para estar activos ante los legados culturales», tenemos que poder pensar desde la universidad el lugar ineludible que las prácticas artísticas y culturales tienen en esa «economía política del cuidado».

Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores

¿Dónde se encuentran los lectores y los libros? ¿En qué espacio real e imaginario? ¿Qué otros acontecimientos suscita ese encuentro? ¿Qué experiencias singulares y, a la vez, comunes pueden originarse en la lectura literaria? ¿Qué ocurre cuando hacemos del encuentro entre el libro y el lector una experiencia compartida con otros? ¿Quiénes pueden tomar la palabra para hablar de los libros?

Estas preguntas y otras tantas sobrevolaban habitualmente las clases de literatura, tanto del Profesorado en Lengua y Literatura como de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes artísticos (IDH-UNGS). A veces se planteaban durante las clases, en el marco de la discusión teórica o del abordaje crítico de un texto literario, en esas derivas de la conversación no planificadas pero siempre deseadas en cualquier curso. La mayoría de las veces, esas preguntas tramaban de modo implícito las conversaciones de los recreos o las charlas de pasillo, a la salida de las clases. Estudian-



tes que no se animaban a intervenir en el aula, que por distintas razones no se sentían autorizados para dar sus opiniones ante sus compañeros y docentes —para compartir sus impresiones, para preguntar lo que desconocían e, incluso, para sugerir nuevos itinerarios de lectura (referencias a otros libros, otros autores, otros lenguajes artísticos)—, tomaban la palabra en esos círculos más íntimos que se generan espontáneamente en los márgenes de las clases. Preguntas similares tramaban también las conversaciones de algunos docentes de literatura de ambas carreras, que nos pusimos a pensar modos innovadores de articular lo que ocurría en las aulas con otros circuitos en los que se desarrollan prácticas de lectura y escritura literaria: las librerías, las ferias, las charlas con autores, los talleres...

A partir de esas inquietudes, un grupo de estudiantes y docentes empezamos a conversar sobre la necesidad de construir espacios propicios para el encuentro entre lectores, escritores y libros en la universidad. Espacios que posibilitaran no solo transitar los recorridos de lectura propuestos en las diferentes materias, sino también otros itinerarios, elegidos con otros criterios y con objetivos diversos (no centrados exclusivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Como señala Barthes, todo cuerpo que lee es a la vez un cuerpo que escribe, en la medida en que durante la lectura escribimos múltiples textos que se construyen en el entrecruzamiento entre lo que estamos leyendo y lo que ya hemos leído, nuestra biblioteca. Aunque toda lectura está sometida a hábitos, modos y formas de leer cristalizados, los pervierte para generar nuevos textos que impiden la clausura de los sentidos: la lectura es infinita e irreverente, como el deseo (Barthes:41).

Nos parecía interesante, además, que esos encuentros se produjeran en otros espacios del campus, distintos de las aulas —como la librería, la Biblioteca y el enorme parque lleno de árboles— que existían pero no eran habitados de este modo, como ámbitos para reunirnos a conversar sobre literatura e invitar a otros a hacerlo.

También pensamos que esos itinerarios de lectura y esos otros espacios merecían ser explorados junto a otros: estudiantes, docentes, no docentes, vecinos, visitantes ocasionales... Por eso, desde el inicio pensamos que tenían que ser espacios abiertos a toda la comunidad, que no se circunscribieran a estudiantes de carreras «afines» ni a ninguna otra delimitación o identidad preestablecida: queríamos realmente apostar a un colectivo de lectores en el que la diversidad fuera un valor positivo. Paralelamente, coincidíamos en que, si bien el territorio en el que se ubica la UNGS cuenta con algunos centros culturales de gestión municipal, comunitaria o privada que constituyen espacios de producción y socialización de bienes culturales, en líneas generales el acceso a la posibilidad de interactuar con obras y escritores



reconocidos en el campo cultural y literario, pero no necesariamente priorizados por el mercado, es complejo en la zona. De hecho, para la población local está limitado a quienes cuentan tanto con los medios económicos para trasladarse hasta la Ciudad de Buenos Aires como con los saberes necesarios para relevar información sobre eventos vinculados al tema, tales como presentaciones de libros, mesas de escritores, ciclos de lecturas, ferias del libro, etc. Asimismo, son escasos en el territorio los espacios públicos de reflexión sobre la escritura creativa y su proceso, ya que los que existen son privados y arancelados. Por estas razones, para la comunidad de influencia de la UNGS no es imposible pero sí complejo el acceso a la participación en este conjunto de prácticas sociales vinculadas con la lectura y la escritura literaria, que inscriben a la habitual relación privada e individual de los lectores con los textos en un espacio de diálogo e intercambio de experiencias de carácter comunitario.

Con estas premisas, en 2016 un grupo de estudiantes del Profesorado Universitario de Lengua y Literatura y de la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos —Noemí Ogloblin, Guadalupe Bouilly, Silvina Pereyra, Javier Roldán, Adrián Cardozo, Lucía Sordini, Juliana Mansilla y Mariel Antonini— y dos investigadores docentes del área de Literatura del Instituto del Desarrollo Humano —Carolina Zunino y Marcelo Muschietti— creamos Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores.⁴ La elección del nombre implicó una serie de debates que nos permitieron conocernos más, configurarnos como grupo y trazar algunas coordenadas para nuestro trabajo. Entre todos los nombres que circularon, nos quedamos con «resonancia», una palabra que llegaba desde el ámbito de la física y de la música, y que nos pareció que condensaba nuestros deseos. La resonancia es un fenómeno que se produce cuando un cuerpo capaz de vibrar es sometido a la acción de una fuerza relativamente pequeña que, aplicada de forma repetida, hace que la amplitud del sistema oscilante se haga muy grande. A esa resonancia, entonces, la localizamos como «conurbana» porque concebimos al conurbano, centralmente, como un punto de encuentro: pensamos que era desde la singularidad de este territorio que queríamos iniciar un movimiento, una breve agitación, para que ese eco se expandiera hacia territorios imprevisibles, íntimos y compartidos, cercanos y lejanos... A la vez, imaginábamos que podríamos constituirnos en eco de movimientos origina-

4 Este grupo de estudiantes y docentes se mantiene hasta la configuración actual, y se han integrado a él otros estudiantes que participaron en diferentes momentos de su camino, en diferentes actividades: Paula Arcuri, Mariana Hoffman, Claudia Arias, Florencia Baez, Ayelén Aybar, Jeremías Sánchez, Nicolás Pérez, Vanesa Orrego, Daniel Zemeñuk y Leandro Ostriz.



dos en otros lados, que recibiríamos y amplificaríamos también de modo singular, multiplicando las resonancias.

El ciclo de entrevistas: ¿quiénes pueden tomar la palabra para hablar de literatura?

La primera actividad de Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores fue el diseño de un ciclo de encuentros para conversar sobre literatura contemporánea argentina. Nos pusimos en contacto con la Unidad de Bibliotecología y Documentación (UByD-UNGS) que apoyó el proyecto mediante la adquisición de ejemplares de cada libro que habíamos seleccionado previamente, por interés y/o sugerencia de los estudiantes o docentes, ejemplares que pasaban a integrar el acervo de la Biblioteca. Nos reuníamos periódicamente a conversar sobre los textos, sin agenda predeterminada: la conversación se iba desarrollando a partir de los aportes de todos, estudiantes y docentes, y muchas veces continuaba por mail (porque el tiempo de los encuentros nunca era suficiente).

Esta parte de la actividad era interna al grupo, pero estaba siempre orientada a una segunda instancia, que es la que imaginamos abierta a la comunidad:⁵ las entrevistas a los autores. ¿Por qué nos parecía que podían ser interesantes estos encuentros con quienes habían escrito los textos que leíamos? Roland Barthes se ha referido al rechazo que provoca la lectura entendida como un deber universal, pero también asociado a modas de grupos, comunidades e instituciones (lo que «se debe leer», lo que «es necesario haber leído» para pertenecer); este tipo de lectura se instituye junto a la idea de que existen sentidos verdaderos y fijados de antemano por el supuesto dueño de la obra: el autor. Para Barthes, los lectores tenemos derecho a liberarnos de estas leyes: podemos leer según nuestros gustos, intereses, competencias y afectos. La lectura entendida como deber —concepción bastante frecuente en el ámbito académico—, se vuelve un contrasentido ya que la lectura es una práctica irreverente, móvil y oscilante, como el deseo:

5 Estos encuentros para conversar sobre los textos y preparar las entrevistas no tenían días ni horarios fijos, se iban acordando cada vez en función de las posibilidades del grupo, todos estudiantes y muchos trabajadores; por eso, no pudimos hacer convocatorias más amplias para invitar a la comunidad a participar en estas reuniones, aunque sí difundimos en muchas ocasiones y por distintos medios entre los estudiantes y docentes de la universidad, no siempre con resultados alentadores.



Desde esta perspectiva, la lectura resulta ser verdaderamente una producción (...) de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito. (Barthes:47)

La posibilidad de conversar con los autores, en este sentido, suele operar como un poderoso desmitificador de esa figura, en la medida en que esta deja de ser un nombre lejano más o menos prestigioso para convertirse, por efecto del diálogo, en una persona como cualquiera de las presentes, que imagina, duda, reflexiona, narra cómo y por qué se le ocurrió una idea, qué recurso empleó en un determinado momento y, también, muchas veces, reconoce que no sabe por qué ni cómo se le ocurrió una escena, o descubre en las palabras de un lector sentidos en su texto en los que nunca había pensado. Y así, la figura de autor deja de ser la del depositario de la verdad del texto, la de la única voz autorizada, para pasar a ser la de una persona que conoce el oficio de escribir por haberlo practicado, que transitó la experiencia de sentirse movido por el deseo de escritura, y que puede hablar sobre eso.

Nos pusimos entonces en contacto con la Dirección de Gestión Editorial (UNGS), que tiene a su cargo la Librería del campus, y acordamos hacer allí el ciclo de entrevistas, en ese espacio pequeño pero lleno estanterías con libros. Lo llamamos, por eso mismo, «Conversaciones en la Librería».⁶ Había una sencilla pero imprescindible puesta en escena: un sillón (que cada vez traíamos desde el edificio de Rectorado), una mesita y una lámpara para el autor o la autora invitada, y desde allí tres filas de sillas en semicírculo para los asistentes que dibujaban una ronda para la conversación, en la que no faltaba el mate circulando desde alguno de los puntos. La escena, además, era visible desde el parque central del campus a través de la vidriera de la Librería que abarca toda la sala, en una imagen que era por sí misma una invitación para acercarse a ver qué pasaba y, en muchos casos, animarse a entrar. Entre 2016 y 2019 pasaron por las «Conversaciones en la Librería» escritores

⁶ Las actividades desarrolladas por Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores han recibido y ejecutado hasta el momento dos fuentes de financiamiento. Por un lado, el Fondo Estímulo al Fortalecimiento de los Servicios y Acciones con la Comunidad en las convocatorias 2016 y 2017, que se enmarcaron en el proyecto *Entre libros* y *Entre libros II*, respectivamente. Y, por otro lado, por medio de las convocatorias 2016 y 2017 de Extensión Universitaria (SPU) en los proyectos *Palabras en común I* y *Palabras en común II*. En todos los casos, estos proyectos fueron coordinados por los IDs Carolina Zunino y Marcelo Muschietti (IDH-UNGS), bajo la dirección de la Secretaría de Cultura y Medios de UNGS, María Pía López, sin cuyo aliento en todo momento, hospitalidad, enorme capacidad de gestión y entusiasmo por los proyectos colectivos nada de esto hubiera sido posible.



como Julián López, Gabriela Cabezón Cámara, Fernanda García Lao, Eduardo Mulpip, Martín Kohan, Leonardo Oyola, Selva Almada, Hernán Ronsino, Damián Ríos, Carlos Busqued y Gabriela Bejerman.

Les estudiantes de Resonancia Conurbana eran les encargades de realizar cada entrevista, a partir de la experiencia previa de lectura, debate e investigación. Esto implicó, por un lado, un progresivo empoderamiento de cada uno, que se hizo visible en el hecho de que las primeras entrevistas eran previamente guionadas y nadie se apartaba de ese itinerario de preguntas, mientras que de a poco todos fuimos abandonando esas precauciones y nos animamos a confiar en nuestra capacidad de tomar la palabra en público, de un modo más espontáneo (incluides les docentes, que también tuvimos que aprender a confiar en el grupo y en el trabajo realizado). Por otro lado, nos parece importante destacar que ese trabajo previo de lectura, debate e investigación era en todos los casos advertido con mucho entusiasmo por les escritores, que lo elogiaban públicamente y que inmediatamente generaba confianza y entrega: se creaba un clima singular para la conversación, en la que todos —autores y lectores— hablaban de algo que conocían y sobre lo que habían pensado, en un genuino intercambio de experiencias. Y este clima de cercanía que se generaba siempre alentaba a todo el público a participar, incluso a quienes no habían leído los textos del autor o de la autora y para quienes esa experiencia suponía una invitación a hacerlo en el futuro.

A lo largo de todo el ciclo fuimos constatando la importancia de contar en la universidad y en la comunidad con espacios de lectura y discusión de la literatura argentina contemporánea, la que se está escribiendo y leyendo en el presente más próximo, como un modo también de formar parte desde esta comunidad específica —con sus características singulares— del campo literario y cultural actual, participar en sus debates, intereses, preguntas y propuestas... De acuerdo con las ideas de la antropóloga Michèle Petit, antes que pensar en formular estrategias para la «construcción de lectores», nos proponemos favorecer la existencia de espacios que propicien y alojen la experiencia de lo que ella llama el *encuentro*:

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 que está de paso. O que se trate también, claro está, de encuentros con los objetos que allí se encuentran. De algo que se aprende. O de la voz de un poeta, del deslumbramiento de un sabio o de un via-



jero, del gesto de un pintor, que pueden redescubrirse y ofrecerse para ser compartidos de una manera muy amplia, pero afectándonos en forma individual. (Petit:53)

Es desde este lugar que promovemos el encuentro con personas y objetos que forman parte de la experiencia literaria, como una posibilidad de «abrirse hacia otros desplazamientos mediante el reacomodo de un universo simbólico, un universo de lenguaje, mediante el hallazgo de un margen de maniobra en el uso de la lengua» (Petit:52). La mayoría de las entrevistas fueron grabadas y luego editadas por los y las estudiantes, se publicaron en redes de la universidad, en las redes de Resonancia Conurbana y algunos cortes de audio se pasaron por la radio de la UNGS, FM La Uni.

Durante 2020, por la pandemia, no continuamos con las «Conversaciones en la Librería». En 2021, hasta que las condiciones permitan volver a juntar los cuerpos, decidimos reunir las voces y las imágenes en formato virtual, retomando el ciclo. Pero las nuevas condiciones nos impulsaron a buscar un nuevo nombre. Desde ahora, es el ciclo C.H.A.M.U.Y.O. [Conversaciones Heterodoxas Amorosas Misteriosas Únicas Y Ocasionales], y ya estamos preparando los primeros encuentros.

Los talleres de escritura y de lectura: ¿quiénes pueden tomar la palabra para hacer literatura?

En 2017, nos propusimos generar espacios donde experimentar otras formas de tomar la palabra, esta vez, en la propia escritura, que ligamos al empoderamiento en la medida en que permite la invención de mundos posibles, el desarrollo de la imaginación, la circulación y revisión de los imaginarios y el desarrollo del juicio crítico (Frugoni). Y, de nuevo, creímos que esos espacios tenían que ser colectivos y colaborativos, ámbitos que permitieran poner experiencias en común. Así iniciamos los Talleres de lectura y escritura y las Clínicas de escritura, que se hacen habitualmente los días sábados en las aulas del campus y en la Biblioteca, y están a cargo de reconocidos narradores, poetas y dramaturgos que convocamos especialmente.

Estos espacios se proponen como espacios de experimentación e intercambio en torno a la escritura —poética, narrativa, teatral— y a la lectura literaria (centralmente orientada a apropiarse de recursos para la propia escritura). Son talleres gratuitos y abiertos a la comunidad, de uno o varios encuentros, según las diferentes propuestas y objetivos, en los que la teoría se va construyendo a partir de la práctica de la escritura y la lectura. Se «trabajan» los textos, se observa la transformación de la materia que es el lenguaje, las operaciones que se pueden realizar sobre él y con



él, se hace y se deshace, se ensaya, se expone el objeto realizado a la vista y los oídos de otros, se comparten las experiencias... En un taller de escritura, se habla de literatura en el proceso mismo de su construcción, desde el punto de vista de quienes la «fabrican» y se intercambian recursos para el hacer.

En los talleres que programamos entre 2017 y 2019 se encontraron asistentes con diversas trayectorias, algunos con libros publicados y otros que recién comenzaban, que simplemente tenían «ganas de escribir»; personas que habían completado los estudios primarios o los secundarios, trabajadores, estudiantes secundarios, no docentes y docentes de la universidad; habitantes de los municipios cercanos al campus de la universidad y otros que viajaban dos horas para llegar al taller. Esta diversidad de trayectorias, expectativas e imaginarios siempre enriquecieron las experiencias en los talleres, a los que regularmente asistieron entre quince y treinta personas.

Han formado parte de esta propuesta escritores, poetas y talleristas como Diana Bellessi (Clínica de poesía), Martín Kohan (Taller de lectura), Gabriela Cabezón Cámara (Clínica de narrativa), Osvaldo Bossi (Taller de lectura y escritura de poesía), Amalia Sato (Taller de Kamishibai), Javier Daulte (Taller de dramaturgia), Fernanda García Lao (Taller de escritura de cuento), Sonia Budassi (Taller de escritura de crónica), Gabriela Borrelli Azara y Javier Roldán (Taller de lectura y escritura de poesía), Andy Nachón (Taller de escritura de poesía), Colectiva poética (Taller de escritura colectiva feminista), Leonardo Oyola (Taller de lectura de narrativa), Claudia Massin (Clínica de escritura de poesía), Edgardo Scott (Taller de lectura de cuento), Alejandra Zina (Clínica de escritura de narrativa breve), Oliverio Coelho (Taller de lectura de narrativa latinoamericana), Margara Averbach (Taller de lectura de narrativa fantástica) y Mariana Brito (Taller de lectura de cuento mexicano).

Durante 2020 no pudimos continuar con los talleres. Sin embargo, aprovechamos los recursos de la virtualidad para iniciar dos proyectos que veníamos pensando largamente, y que justamente tienen que ver con buscar los modos de visibilizar esas escrituras que se producían en los talleres que organizábamos o fuera de ellos, pero que de algún modo llegaban a Resonancia Conurbana o sabíamos que buscaban algún espacio que promoviera su circulación. Por un lado, editamos y publicamos en nuestras redes sociales textos literarios breves que fuimos recibiendo a lo largo del año a partir de una convocatoria por esas mismas redes; esos textos circularon y llegaron a muchos lectores, que respondieron con comentarios en la mayoría de los casos y que sus autores pudieron leer. Por otro lado, el 2020 fue el año de publicación del primer número de *Umbral*, la revista virtual del Profesorado Universitario en Lengua y Literatura (UNGS). Resonancia Conurbana/Colectivo de



Lectores participó desde sus inicios de este proyecto editorial (que comenzó a imaginarse a fines de 2018), y desde su primer número es responsable de la edición de la sección «Imaginarios» de la revista, que está destinada a la publicación de textos literarios. Este nuevo desafío supone, para los estudiantes del grupo, sumar a las tareas de gestión cultural que venían desarrollando una formación específica en el ámbito de la gestión editorial, ya que implica el diseño de cada convocatoria, la selección de los textos, su edición, la búsqueda de imágenes e ilustraciones, etcétera.

Los ciclos de lectura: ¿quiénes pueden ir a escuchar literatura?,
¿quiénes pueden poner en escena sus escrituras?

Se lee con el cuerpo, se escribe con el cuerpo y, también, con los cuerpos reunidos se traman esas ceremonias singulares que son las lecturas en voz alta. Práctica ancestral, cantar y contar se encuentran en el origen de la literatura; también están en el encuentro inicial de cada uno de nosotros, en la infancia, con el arte de las palabras.

En 2017 comenzamos a imaginar un ciclo de lecturas literarias. Ese año no lo logramos concretar este proyecto, pero pudimos sumarnos al ciclo *Noches de luna* de la Secretaría de Cultura y Medios (UNGS). Organizamos entonces, a fin de año, una *Noche de luna* muy especial. En la terraza del Multiespacio, hicimos una exposición de textos de todos quienes habían participado en los talleres durante ese año. Allí mismo, durante el atardecer, pasaron a leer sus poemas y cuentos breves ante un público numeroso. El cierre estuvo a cargo de la cantante Liliana Herrero y la poeta Diana Bellesi, que improvisaron un recital a dos voces, en el que alternaban y conjugaban canciones y poemas. Fue una noche memorable para todos. Volvimos a participar de este ciclo en 2019, con lecturas de talleristas, poetas invitadas y cierre de la cantante Julieta Lasso.

En 2019, finalmente, pudimos concretar un proyecto largamente imaginado, nuestro propio ciclo de lecturas: *Balaúa*. Tomamos el nombre del título de un poema de Oliverio Girondo; queríamos transmitir al ciclo el tono lúdico, festivo e irreverente de su poesía. Cuidamos cada aspecto posible de la «puesta en escena» de las palabras y los cuerpos reunidos: velas, juegos de luces, mesas con sillas para la ubicación de los asistentes, música de fondo, bebidas y algo para comer. Ese año programamos tres encuentros y, cada vez, el criterio para invitar a los lectores apostaba a la diversidad de estilos, trayectorias y procedencias, incluyendo siempre a poetas y narradores locales. Luego de la pausa obligada en 2020, retomamos el ciclo *Balaúa* en 2021 con el desafío de recrear algo de su tono en la virtualidad.



La formación: ¿quiénes pueden intervenir en el campo literario y cultural?

A lo largo de su recorrido, Resonancia Conurbana se fue consolidando como un espacio para que estudiantes y graduados tuvieran la posibilidad de ampliar el universo de sus lecturas, participar en grupos de discusión y análisis de textos literarios propios y ajenos en contextos y con objetivos diferentes a los de las asignaturas, planificar las entrevistas a los escritores y su realización, establecer contacto directo con los autores, conocer las características de las prácticas sociales propias del campo literario así como participar en actividades de gestión cultural, cada vez con mayor autonomía. Fueron años de mucho aprendizaje.

Paralelamente, el proyecto se fue constituyendo en un punto de partida para el desarrollo de investigaciones en torno a la experiencia literaria, las prácticas sociales de lectura y escritura literaria y sus estrategias de mediación. Los resultados de estas indagaciones fueron sistematizados en comunicaciones presentadas por los estudiantes en dos eventos académicos: I Jornada de Vinculación Tecnológica y Social (UNGS, 2018) y en las I Jornadas del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNGS *La emancipación como problema y como práctica en la Lengua y la Literatura* (UNGS, 2018). Desde 2019, iniciamos una serie de encuentros internos de discusión de bibliografía teórica sobre estos temas con el objetivo de ampliar y profundizar la formación del grupo, aunque advertimos la necesidad de dotar a esta práctica de mayor regularidad, lo que seguramente será consecuencia de una deseable institucionalización de Resonancia Conurbana como Programa de la Universidad, que todavía está pendiente.

Como resultado de este camino de formación e investigación, en 2020 consideramos que estábamos en condiciones de dar un paso más y elaboramos un proyecto para que sean los estudiantes y graduados de Resonancia Conurbana quienes diseñen y dicten talleres de lectura y escritura literaria para niños, jóvenes y adultos vinculados a organizaciones sociales que integran el Consejo Social de la UNGS. A comienzos de 2021, obtuvimos el financiamiento del Fondo Estímulo que ofrece la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Social de la Universidad. Por eso, el presente nos encuentra en los comienzos del *Proyecto Wayta*, en articulación con dos organizaciones sociales: la Red El encuentro (José C. Paz) y la Sociedad de Fomento Unión de Familias Obreras (Barrio Manuelita, San Miguel). *Wayta*, que en quechua significa «flor», es el nombre que la abuela de Juliana, una de las integrantes del grupo, le daba al Panadero o Diente de león, esa flor tan propia de nuestras infan-



cias conurbanas, que asociamos a los deseos, a las posibilidades, al destino imprevisible de las semillas que salen volando cuando soplamos, ilusionados.

Diplomatura en Mediación Cultural: Literatura, Artes Visuales, Audiovisuales y Escénicas

Porque nos interesaba compartir nuestras experiencias con otros, porque nos parecía importante empezar a vincularnos con agrupaciones, equipos, organizaciones, comunidades que están trabajando en el mismo sentido que nosotros, impulsamos en conjunto, Marejadas Comunidad de Espectadores y Resonancia Conurbana/Colectivo de Lectores, con el apoyo del Instituto del Desarrollo Humano y la Secretaría de Cultura y Medios de la UNGS, la creación en 2021 de un espacio de formación que permitiera ese encuentro y que colaborara con la puesta en valor de las acciones de mediación cultural que se desarrollan desde organizaciones sociales e instituciones y organismos públicos y privados.

En este sentido, la Diplomatura en Mediación Cultural: Literatura, Artes Visuales, Audiovisuales y Escénicas se propone contribuir a la formación de y al intercambio entre quienes realizan intervenciones culturales comunitarias diversas, propiciando la circulación de los imaginarios culturales y la amplificación y democratización de la experiencia estética como forma de poner en crisis los sistemas de dominación y exclusión que se encuentran en el cotidiano de las comunidades.

En eso estamos, soplando con la ilusión de que las semillas encuentren nuevas parcelas para germinar; reclamando nuestro lugar en una economía del cuidado inspirada en una preocupación profunda por el bien común.

Referencias

- Barthes, R.** (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Frugoni, S.** (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- González, H.** (2020, 23 de abril). Antígona. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/261547-antigona>
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Gallegos, R.** (2018). Ignorancia dependiente o autonomía cognitiva emancipadora: América Latina y el Caribe en una encrucijada histórica. En Ramírez, R.



(coord.). *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe* (15-27). Caracas/Córdoba: UNESCO-IESALC/Universidad Nacional de Córdoba.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.



Escribo en este trozo de papel. Sobre la literatura en contextos de encierro

SERGIO FRUGONI

Universidad Nacional de La Plata

Universidad Nacional de San Martín

Escribo en este trozo de papel la injusticia de los que pierden el tiempo buscando lo que no hay. Aquí, por suerte, no hay nada que buscar. Todo se encuentra: hablo de objetos en pleno desarraigo, cuyo uso diferente ha logrado distanciarlos de su identidad.
CARLOS RÍOS, *Excursión a Farandulí*

No es ninguna novedad la condición inhumana que se vive en las cárceles argentinas, objeto de denuncias permanentes por parte de organizaciones sociales y de derechos humanos. Los sucesivos informes de la Procuración Penitenciaria de la Nación dan testimonio de lo insostenible de la situación desde cualquier parámetro de justicia social. Se trata de una problemática compartida con el resto de los países de la región en lo que puede entenderse como una tendencia mundial, verificable por las estadísticas, hacia un régimen global de encarcelamiento masivo, selectivo y preventivo (Rodríguez, 2015). Se encarcela más a grupos específicos (sectores pobres y racializados del planeta) y de manera preventiva. En el caso de Argentina, casi el 60 % de la población carcelaria se encuentra procesada, sin condena fija, a la espera del juicio. A lo que deberíamos sumar el notable crecimiento de la tasa de encarcelamiento desde el 2013. Un sistema en crisis que muestra señales notorias e indiscutibles de su carácter concentracionario para los sectores más pobres de la población. El panorama se completa con la demanda recurrente de actores políticos y mediáticos de un endurecimiento de las penas, lo que se presenta como una especie de solución mágica a problemas estructurales que solicitan otro tipo de intervención desde los gobiernos. El miedo y la construcción de un enemigo social encuentran en los jóvenes pobres que cometen los ilegalismos objeto de castigo (a diferencia de los ilegalismos tolerados) una buena manera de barrer abajo de la alfombra (o esconder detrás de los muros) el resultado de un modelo social injusto.



Esta mínima contextualización con la que iniciamos este texto quiere dar un marco general a las dificultades inherentes al trabajo educativo en la cárcel. Sugiere además que lo que sucede intramuros es la continuación de las desigualdades que existen en la sociedad y debe comprenderse en ese contexto. También pretende poner de relieve el valor de las experiencias educativas y culturales que intentan construir otro destino para las personas a las que una gran parte de la sociedad condena a la estigmatización y el olvido. Frente a esos desafíos, programas estatales, universidades, organizaciones sociales y proyectos autogestionados por los mismos presos abren una brecha en ese muro de silencio y construyen la posibilidad de un «anti-destino», en palabras de Violeta Núñez.

En muchas de esas experiencias, la literatura, en especial la poesía, tiene un lugar significativo y se articula en redes complejas e interesantes de sentido con otras prácticas educativas y culturales. Son parte fundamental de los territorios pedagógicos (Bustelo) que se constituyen como una alternativa a la indignidad de la cárcel.

La educación tras los muros

La sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 significó un horizonte nuevo para las prácticas educativas en la cárcel. Dicha ley estableció la modalidad de educación en contextos de encierro que obliga al Estado a garantizar el derecho a la educación en los niveles primario y secundario como parte y en los mismos términos que el sistema educativo general. El nuevo marco normativo significó una grieta en la lógica disciplinaria que domina las intervenciones penitenciarias. Sobre todo porque habilitó el ingreso de lógicas vinculares y objetivos propios de las acciones educativas que pusieron en cuestión el ideal correccional y normalizador de la acción penal. Podríamos decir que la educación en contextos de encierro se constituye en esta tensión entre la lógica del castigo reformador propia de la historia de la institución (que en sus versiones más «blandas» se articula como una —ficticia— «resocialización») y las lógicas pedagógicas, que pretenden brindar herramientas para la transformación subjetiva y social desde un paradigma de derechos y emancipatorio.

Estas tensiones son constitutivas de la educación en contexto carcelario. Las lógicas disciplinarias se filtran en todos los rincones y las fronteras espaciales entre la cárcel y «el aula» no siempre son garantía de prácticas pedagógicas no autoritarias o «correctivas». Durante todo el siglo XX, la educación en la cárcel, especialmente en el nivel primario, estuvo a cargo del servicio penitenciario. Diferentes acciones de gobierno y la mencionada sanción de la Ley de Educación abrieron nuevos hori-



zontes, pero las prácticas escolares en el encierro muchas veces reproducen modalidades infantilizantes y tuteladas que son herencia de la larga historia de una escuela subordinada a criterios de seguridad y control.

Es por esto que la zona más dinámica de la educación en el encierro suele encontrarse en las intervenciones de las universidades o los proyectos y educadores (incluso dentro de la escuela) asociados a la educación popular que llevan un «afuera» al interior de la cárcel. En ocasiones, esas experiencias se articulan en complicidades productivas con proyectos autogestionados por las personas privadas de su libertad: centros de estudiantes, bibliotecas o colectivos que conquistan a fuerza de perseverancia y negociación con el servicio penitenciario un lugar propio. Esos espacios son poderosas poleas de transmisión para nuevos vínculos de espaldas a la deshumanización promovida por las lógicas carcelarias. Cynthia Bustelo ha denominado certeramente «territorios pedagógicos en (contra y a pesar del) encierro» a ese conjunto de prácticas e iniciativas diversas, que funcionan como «plataforma y emplazamiento» de experiencias de formación, entendidas como aquellas que trascienden la mera transmisión y comprometen «al sujeto en la reflexión de sí mismo, de quién es y de aquello que sabe» abriendo nuevos vínculos posibles «con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo» (229).

Las universidades y programas socioeducativos muchas veces están en el origen de esos territorios pedagógicos. La oferta de carreras universitarias y de talleres extracurriculares impulsa la creación y desarrollo de esos espacios. Sin embargo, lejos de cualquier tentación «misional», la experiencia nos indica que los proyectos con potencial transformador se sostienen tanto en apoyos «externos» como en la organización colectiva de las personas privadas de su libertad. El desafío es desprenderse de una mirada victimizante y comprender la capacidad de agencia de las personas presas, las estrategias que llevan adelante para construir y habitar espacios de autonomía relativa en el encierro. Como veremos, la literatura tiene mucho que ver con estas acciones.

La literatura en una trama de prácticas sociales

Una constante en los espacios negociados con el control penitenciario es la presencia de bibliotecas. En la unidad 40 de Lomas de Zamora, como en tantas otras cárceles de la provincia de Buenos Aires, funciona una serie de talleres sociales y culturales, una huerta y diferentes proyectos. Incluso han construido piernas ortopédicas y sillas de ruedas para internos que las necesitan. Es un colectivo organizado y sostenido por un grupo de presos, un coordinador del servicio y numerosas



organizaciones externas. En el año 2019, refaccionaron un espacio dentro de las precarias instalaciones del penal para una biblioteca en el sector de los pabellones femeninos. La biblioteca tiene anaqueles que cubren casi todo el espacio, dos bibliotecarios y un sistema de circulación de libros entre los pabellones.

Pareciera que el valor histórico de las bibliotecas populares como lugares donde la gente acude a «discutir proyectos de buena vida, que canalizará a través de la literatura y la institución» (Planas) reaparece en estos colectivos. La función de las bibliotecas, fundadas por presos o las que existen en los pabellones —más que las bibliotecas escolares, accesibles solo a los alumnos de la escuela— excede el préstamo de libros. Son puntos de encuentro y socialización entre personas que ya tienen un recorrido como lectores y otros presos, acaso más jóvenes, que por su mediación encuentran un camino como lectores. Estas redes fundamentales se cruzan y articulan con los proyectos «del afuera» y suelen ser la garantía de su continuidad. Son un canal que rompe la opacidad constitutiva del régimen penal.

Un desafío conceptual y metodológico que enfrenta la educación en la cárcel es desprenderse del sesgo fetichizante que se observa en frases grandilocuentes sobre el poder liberador o de resistencia de la literatura. Resulta más interesante observar la producción y circulación de textos o las prácticas con el libro y la lectura en el marco de procesos más complejos, nunca individuales (el «buen preso» que se «rescató», tan propio de las narrativas mediáticas); como parte de enjambres colectivos, sostenidos tanto por «los que vamos de afuera» como por los habitantes del encierro. Poner en discusión cierta mirada «salvacional» que se tiene sobre la literatura, en especial la poesía, e interrogar las condiciones sociales e institucionales que hacen posible que leer y escribir literatura sean parte de proyectos que dignifican las vidas, rompen el aislamiento y tienen el potencial que denunciar las violencias y los silencios que nuestras sociedades imponen a las personas presas.

Escrituras en movimiento

Mi primer encuentro con Beto fue en el marco de un taller de formación de mediadores de lectura en contextos de encierro en la Unidad Penitenciaria (UP) n° 8 de la cárcel de Los Hornos. El grupo estaba conformado por ocho mujeres de las cuales Beto tenía claramente el rol de líder. Fue quien me recibió, me explicó cómo funcionaba el espacio destinado a los talleres (que habían denominado «centro universitario», aunque no se cursara ninguna carrera de nivel superior) y tomaba decisiones respecto de cómo íbamos a usar ese lugar. Me dijo que se llamaba Teresa, pero que prefería llamarse Beto, como todos lo conocían. Desde hacía un tiempo



ocupaba el rol de «secretario del centro de estudiantes». Cada cuestión que conversábamos era anotada con esmero en un cuaderno que oficiaba de libro de actas. Esas notas eran leídas —según me dijo— por la presidenta del centro, a la que Beto refería todo el tiempo como la última autoridad y voz definitiva de las cuestiones que nos ocupaban. Vale decir que en los meses que estuve en la UP n° 8 nunca conocí a la presidenta y siempre me comuniqué con Beto.

En ese primer encuentro de presentación sucedió algo inesperado. Habíamos estado conversando sobre los objetivos del proyecto, su formación como mediadoras de lectura y la organización de una biblioteca itinerante dentro de los pabellones, compartimos unas primeras lecturas e intercambiamos opiniones sobre los textos y la relación que tenían con la literatura. Estábamos terminando el taller cuando Beto sacó unas hojas entremezcladas en el libro de actas y me las dio. Eran dos hojas de carpeta escolar con un relato. Parecía que era una versión corregida porque estaba escrita con bastante prolijidad y sin tachones. Me dijo que quería mi opinión sobre el cuento. Y también mis correcciones. Nos despedimos hasta la semana siguiente. El relato en cuestión narraba la historia de un caballero (al estilo de los relatos tradicionales de caballería) que vivía en un castillo con «su amada Vanesa» hasta que una «bruja malvada», celosa de ese amor, se ocupaba de separarlos. El cuento recorría los personajes y tópicos más reconocibles del *fantasy* y el cuento maravilloso: princesas, dragones, castillos, calabozos oscuros, brujas malvadas y una serie de obstáculos a los que debía enfrentarse el caballero Beto para volver a los brazos de su amada Vanesa. Leemos en un fragmento del cuento:

Beto caballero valiente y decidido quiso volver a su amor, tuvo que sortear muchas pruebas como pelear con un dragón al cual logró matar, después con un ogro, a quién venció tirándole con una piedra, después fue mandado a un calabozo frío y solo.

A la semana siguiente, cuando conversamos con Beto sobre el relato, me contó la situación en la que había sido escrito. En un episodio un poco confuso, al salir del pabellón donde vive había empujado a una agente del servicio penitenciario, lo que le valió unos días en «buzones», la reclusión en la celda de castigo, solx y aisladx. En esa situación, extrañando a Vanesa —que en ese momento había dejado de ser para mí un personaje de ficción— tuvo la idea de escribir su propia historia de amor en forma de un cuento. Mi pregunta fue si era lectorx de relatos maravillosos o de cuentos de hadas, a lo que me respondió que no, que su inspiración había venido de una ceremonia en la que había participado tiempo atrás. Como parte de un ritual de casamiento, dos compañeras de su pabellón habían narrado su relación amorosa



como un cuento. Beto había tomado ese modelo para testimoniar su amor por Vanesa. En la conversación me dejó en claro que su intención había sido producir una especie de alegoría en la que diferentes hechos de su vida y de su relación con Vanesa se figuraban de manera simbólica en los personajes y peripecias del relato. En encuentros siguientes trabajamos con la reescritura del cuento hasta que Beto estuvo satisfecho con el resultado. Mantuvimos la trama, pero ampliamos algunas zonas del cuento intentando producir nuevos efectos de sentido. En la versión previa se mencionaba casi al pasar un ángel así que le propuse desarrollar ese personaje.

El final de la última versión dice:

Beto era creyente y clamaba que Dios lo libere del calabozo oscuro al que estaba confinado. Temía que lo mandaran a otro reino lejano donde nunca más vería a su amada Vanesa por la que luchaba para volver a sus brazos, besos y caricias, estar juntos de nuevo. Pero la maldad y oscuridad seguían actuando. Mientras lloraba aparece una luz tenue, siente un tibio calor que lo rodeaba. Aparece un hermoso ángel que llega y lo libera cubriéndolo con sus alas.

Cuando acordamos que era la versión definitiva, Beto hizo una copia especialmente para mí, que me entregó en el último encuentro con una dedicatoria. En suma, aquel primer texto surgido en el «engome» había sido reescrito y ampliado, también había asumido nuevas funciones inscribiéndose en un nuevo marco de relaciones sociales.

Este relato me interesa porque interroga las condiciones en las que se lee y se escribe literatura en la cárcel, sobre las maneras en que circulan prácticas significantes, estrategias retóricas y tópicos de la literatura —no necesariamente por medio de los libros— y los sentidos y funciones que los textos van asumiendo en las trayectorias de vida de las personas. En especial, los usos de la literatura para representar una experiencia como la del encierro punitivo, atravesada por la violencia institucional, la interrupción brutal de las trayectorias vitales y los múltiples despojos a los que son sometidas las personas privadas de su libertad:

una suerte de confiscación perdurable practicada de manera sistemática y directa por los trabajadores del servicio penitenciario, y de manera indirecta por los empleados y funcionarios del poder judicial. Pero también por los propios pares, obligados a convivir entre todos. (Rodríguez Alzueta:264)

Una privación que va más allá de la libertad ambulatoria, también lo es de la propia identidad y de los pocos objetos materiales que puede atesorar un preso y



que son destruidos en cada requisita o se abandonan en los traslados. La frágil condición material de los textos escritos en la cárcel es una de las condiciones particulares de la literatura que se produce —y que producen— en esas vidas confinadas. La presencia recurrente de la escritura poética podría pensarse como un efecto de esa misma precariedad en la existencia material de los textos. Un poema es más fácil de llevar de un lado a otro, de reescribir de memoria o de guardar en un pequeño pedazo de papel.

En el caso del relato de Beto, me interesa destacar el movimiento de ese texto por distintos espacios dentro de la cárcel: la celda de castigo, el pabellón, el taller que compartíamos en el centro universitario, e incluso tras los muros, como esta misma instancia en la que traigo sus palabras. Un movimiento que fue reconfigurando los sentidos que tenía para su autorx y para los mismos participantes del taller ese texto producido en condiciones de extrema vulnerabilidad.

En los últimos años, los enfoques vinculados a la lectura y escritura como prácticas sociales, reunidos en torno a lo que se llama «nuevos estudios de literacidad» (Kalman y Street), nos han ofrecido herramientas y modos de abordaje para la complejidad que asume la tarea educativa y de mediación cultural en el encierro. En ese marco, distintos actores e instituciones realizan intervenciones socioeducativas intramuros que tienen como objeto de enseñanza y mediación a la literatura. Propuestas que asumen la tensión entre el tratamiento penitenciario propio del sistema y los objetivos pedagógicos que las animan como parte constitutiva de la tarea. La enseñanza y mediación de la literatura supone comprender los límites y las posibilidades propios de esos contextos, lo que significa analizar la lectura y la escritura dentro de procesos sociales e históricos más amplios que la escena concreta de enseñanza e incluso del marco institucional que contiene los proyectos y espacios educativos.

Lo anterior supone no universalizar nociones sobre la lectura y escritura, así como evitar afirmaciones categóricas sobre sus efectos y funciones. Por el contrario, vuelve necesario comprender las tramas sociales y culturales que dan forma y sentido a esas prácticas. La noción de práctica situada ha sido clave para observar los múltiples usos de la lectura y escritura en nuestras sociedades (Zavala y Vich). La literacidad no reside ni en la mente de las personas ni en los textos, es social de principio a fin y se localiza en redes de interacción. Otros autores, como Barton y Hamilton, señalan la importancia de pasar de una literacidad centrada en los individuos a un estudio de la manera en que las personas la usan a nivel de los grupos, como recurso comunitario que se hace efectivo en las relaciones sociales.



Volviendo al caso de Beto, acudo a los conceptos de la investigadora sudafricana Catherine Kell, quien se inscribe en los nuevos estudios de literacidad, para ampliar el análisis. De su propuesta me interesa el estudio de las trayectorias de los textos y los procesos sucesivos de recontextualización que los usuarios de la lengua oral y escrita van realizando en función de propósitos diversos. Kell se vale de la metáfora del *hilo de Ariadna* para referirse a esas trayectorias en el espacio y en tiempo, a distinta escala (organizacional, política, etc.), que le interesa reconstruir. Rastrear ese sutil hilo de Ariadna significa advertir el movimiento de los textos (y de prácticas), por distintas escalas espaciales y temporales. Una clave fundamental que señala la autora es que en esos movimientos de relocalización y traducción «la gente hace que las cosas pasen»: es decir, asumen su capacidad de agencia y promueven transformaciones significativas para ellas y su comunidad.

Estos conceptos nos permiten interrogar con mayor detalle la circulación de los textos en la cárcel: por ejemplo, cómo, de qué forma y para qué las personas privadas de su libertad usan textos literarios en diferentes «escalas» y situaciones, con fines muy diversos, incluso contradictorios. Como sugiere Juan Pablo Parchuc, «podemos leer los textos escritos en la cárcel no por lo que representan, sino por lo que operan, es decir, las situaciones que construyen, las poblaciones que convocan, las relaciones de inclusión o exclusión que instituyen, reafirman o cuestionan» (213).

Sería posible seguir la trayectoria de textos (de prácticas significantes, en realidad, porque Kell mira los textos en relación con otros recursos semióticos, orales, visuales, etc.) para advertir cómo se vuelven herramientas de transformación subjetiva y social. Textos y prácticas que van ingresando en diferentes redes y conformando, al mismo tiempo, esas mismas redes. Asimismo, nos permite construir una noción de contexto (de encierro) menos estática, entenderlo ya no como un escenario con características fijas y estables en el que suceden las prácticas, sino en su aspecto más cambiante: una serie de mediaciones inherentes a las prácticas mismas y que ellas contribuyen a crear. El contexto es dinámico y relacional, construido por los mismos participantes (Achilli).

Escribe Kell:

Me he centrado en las formas en que las personas «hacen que las cosas pasen» (Kell, 2008, 2009) proyectado sus significaciones a través del espacio y el tiempo. Moviendo literalmente sus palabras, recontextualizan los significados al llevarlos o enviarlos a nuevos contextos. Sus esfuerzos por hacer que las cosas pasen son el hilo conductor, ocasionalmente «fijado» o «realizado» en textos, que a su vez llevarán ese hilo a través y dentro de nuevos marcos de participación. (9, traducción propia)



Este último punto me parece crucial. La circulación y resignificación de los textos en situaciones sociales diversas, especialmente aquellas que portan un alto valor simbólico como las que suceden en espacios educativos, en un aula o en un taller de escritura, son la puerta de entrada a nuevos marcos de participación social. Por medio de esas operaciones de relocalización, las personas van asumiendo nuevos roles y procurando objetivos diferentes que se orientan a transformar situaciones personales que *a priori* parecerían limitar notablemente su capacidad de acción.

Este enfoque sobre las literacidades, entonces, pone el acento en la creatividad de los usos de la letra escrita en contextos particulares, aun con las severas restricciones que implica la vida en la cárcel. Los textos que se escriben, se leen, se comentan, se interpretan, se negocian; en suma, se recontextualizan —en el sentido en que lo dice Kell—, llevan consigo la posibilidad de reinventar la vida incluso en condiciones indignas como las que vive una persona privada de su libertad. El mensaje que una y otra vez reproduce el sistema de castigo es el del despojo y la vida deshumanizada. Los espacios educativos en la cárcel tienen la potencialidad de alojar palabras y significaciones que vienen de otro espacio y de otro tiempo, y darles una nueva vuelta de tuerca. Las características propias de la literatura, su densidad semántica y capacidad metafórica, son una invitación a que la palabra se aventure en otros ojos, en otros oídos, en otras bocas. Lo que supone no solo una herramienta de subjetivación a espaldas o contra los discursos penitenciarios que fijan la identidad del preso, sino también un recurso comunitario que construye lazo social.

En conclusión, todavía queda mucho por conocer sobre las prácticas literarias en la cárcel, aquellas que suceden en territorios pedagógicos y también las que llegan y son resignificadas en esos espacios, como el caso de Beto. El carácter dinámico de la escritura abre preguntas nuevas para pensar los sentidos y funciones de las prácticas letradas en un contexto tan específico como la cárcel. El movimiento de los textos, el tráfico de palabras, también supone desplazamientos de roles e identidades. En ese rasgo encontramos una de las potencias de la literatura para resistir los efectos nocivos del encierro. Cada vez que una persona privada de su libertad escribe en un trozo de papel realiza un gesto contra el sistema de silencio que la sociedad construye alrededor de la cárcel.



Referencias

- Achilli, E.** (2009). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde.
- Barton, D. y Hamilton, M.** (1998). Local Literacies. Reading and Writing in One Community. London: Routledge.
- Broide, M. y Herrera, P.** (2013). *Bibliotecas abiertas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.
- Bustelo, C.** (2020). Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro. Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas. *Revista de Educación*, (20). http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Frugoni, S.** (2017). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: El Hacedor.
- Kalman, J. y Street, B.** (Org.) (2000). Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita. CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), CDMX: Siglo XXI.
- Kell, C.** (2013). Ariadne's thread: Literacy, scale, and meaning-making across space and time. *Working Papers in Urban Languages and Literacies*, (118), 1–24.
- Parchuc, J.P.** (2020). Contar para descontar: el tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel. *Escribir en la cárcel*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Planas, J.** (2017, 17 de septiembre). Rescatar la historia. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/63401-rescatar-la-historia>
- Rodríguez Alzueta, E.** (2015). Circuitos carcelarios. El encarcelamiento masivo–selectivo, preventivo y rotativo en Argentina. En Rodríguez Alzueta, E. (comp). Circuitos carcelarios: estudios sobre la cárcel Argentina. La Plata: Ediciones EPC.
- Rodríguez Alzueta, E.** (2018). Despojos y adornos: golpes de realidad y escritura carcelaria. *Revista Cuestiones criminales*, (2), 263–280.
- Zavala, V. y Vich, V.** (2004). Oralidad y poder. Herramientas metodológicas. Buenos Aires: Norma.



Verde Fantasía.

La planta de la memoria ilimitada.

Narrativa de una invitación a la lectura literaria y la construcción de la memoria

LAURA RAFAELA GARCÍA Y CARLA MARÍA INDRI

Universidad Nacional de Tucumán – CONICET

—¡Chicos, tengo cuadernos lindos para todos!

¡El que quiera cuadernos nuevos que venga!

¡Vengan a ver mi planta de cuadernos!

LAURA DEVETACH, *La Planta de Bartolo*

La experiencia que queremos compartir en este trabajo tiene como punto de partida la dimensión política que encierra la invitación a la lectura literaria. Detrás de ese posicionamiento se encuentra nuestra formación académica como jóvenes investigadoras y lectoras de la literatura argentina para niños y jóvenes; como integrantes de un proyecto de investigación¹ que promueve el acceso a la literatura como una militancia estética. Partimos de una perspectiva igualitarista y emancipatoria (Rinesi) para reflexionar sobre el ejercicio de lectura de un cuento desde una doble dimensión política ya que, por un lado, consideramos que es necesario seguir trabajando para que el derecho a la lectura literaria alcance a una mayor cantidad de niños, niñas y jóvenes y, por otro, entendemos a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como una auspiciosa bienvenida al mundo lector a partir del trabajo comprometido con la construcción estética de los imaginarios y la subjetividad.

1 Nos referimos al proyecto PIUNT «Teatralidades de la memoria» dirigido por la Dra. Rossana Nofal (INVELEC–UNT–INVELEC). Cabe aclarar que el mismo reúne a un equipo de docentes e investigadores que desde el grado hasta el posgrado formaron parte de las distintas ediciones de los proyectos PIUNT, coordinados por Nofal desde hace más de quince años. Buena parte de ese equipo participó en distintos espacios, como el Grupo Creativo Mandrágora con talleres literarios para niños, niñas y jóvenes. Esta experiencia junto con otras dieron lugar a la formación académica e intelectual como talleristas, becarios, docentes e investigadores universitarios habilitando una trayectoria académica que excede los estándares de la carrera de Letras en la universidad pública. Destacamos este punto porque para nosotros representó una posibilidad de abrir recorridos alternativos a los establecidos por el sistema.



En los últimos cincuenta años el campo de la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes fue objeto de importantes cambios y estudios que favorecieron la revisión de las representaciones de la infancia y la juventud en la Argentina. Una parte clave de ese desplazamiento se debió a la producción intelectual y cultural de una formación de escritores y escritoras que privilegiaron la mirada estética para este sector del público lector. Al trabajo sostenido de los autores y autoras del campo de la LIJ junto con el de otros agentes clave, se sumaron los estudios de infancia en Argentina (Carli; Cosse; Diker; Llobet) que desde la educación, la historia, la sociología, etc. contribuyeron a revisar los principales postulados en torno a las infancias y sus derechos.

Para llevar adelante esta propuesta partimos de dos premisas. En primer lugar, consideramos que en un recorrido histórico por el campo infantil argentino es posible reconocer la relevancia que la ilustración ocupó en los desplazamientos del movimiento autoral a nivel nacional e internacional (García, 2016), como ejemplo se distingue la trayectoria de Isol Misenta por nombrar a una de las autoras argentinas más reconocidas. En segundo lugar, entendemos la muestra artística como un gesto cultural² que forma una parte de un todo mayor y permite que la sociedad resignifique los sentidos del pasado. El cuento seleccionado «La planta de Bartolo» de Laura Devetach nos permitió propiciar un espacio para la lectura y provocar el trabajo con la imaginación del público.

Durante los años 2016 y 2017 invitamos con el mismo entusiasmo de Bartolo a chicos y chicas de la provincia de Tucumán a conocer nuestra planta. La ocasión de participar en este volumen nos permite visitar esa experiencia para reconstruirla críticamente. Al igual que el protagonista del cuento, creemos que las infancias tienen derecho a escribir y dibujar nuevos mundos en sus cuadernos, a leer la historia en común en distintas direcciones, a tejer textos con sus propias palabras. En este trabajo contamos la experiencia de la muestra *Verde Fantasía. La planta de la memoria ilimitada*, un proyecto que vinculó la literatura argentina para niños con los trabajos de la memoria (Jelin).

Como adelantamos, la propuesta parte de las investigaciones realizadas en el marco de nuestras tesis doctoral (García) y de grado (Indri) defendidas en el año

2 Esta propuesta toma otra dimensión si se considera la muestra que en 2015 se presentó en el Museo del Libro y de la Lengua, denominada *Tal para cual*, para homenajear la obra de Ajax Barnes y Beatriz Doumerc. Principalmente, la propuesta se detiene en dos de sus libros *La línea* y *El pueblo que no quería ser gris* que fueron prohibidos durante la última dictadura y dejaron de circular durante varias décadas.



2014 que exploran los modos de narrar de los autores del campo infantil argentino. El trabajo doctoral de Laura García organiza itinerarios de lectura para transmitir la violencia política desde los protocolos de la ficción y la tesina de Carla Indri analiza los cuentos de Gustavo Roldán como utopías que proponen la reorganización de la vida social desde lo colectivo. Nuestro principal propósito fue dar a conocer las poéticas de los autores generando un espacio de encuentro entre las infancias y los libros.

La muestra *Verde Fantasía* se realizó dentro del marco del Mayo de las Letras que organiza el Ente Cultural de la provincia cada año. En conmemoración a los cuarenta años del golpe cívico-militar, inauguramos en la Sala Ezequiel Linares un mural pintado por la artista plástica Verónica Corrales basado en el cuento «La Planta de Bartolo». Buscamos propiciar escenarios de lectura que pusieran en contacto la literatura con otras formas del arte y habilitaran la revisión del pasado reciente.

El cuento de Devetach se encuentra en *La torre de cubos* (1966), libro que junto con *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) de Elsa Bornemann y otros títulos fueron prohibidos durante la última dictadura. Estos textos emblemáticos ponen en evidencia el ingreso del elemento político en la literatura infantil y, a la vez, dan cuenta de la modernización de la ficción dirigida a niños y niñas iniciada en los sesenta por María Elena Walsh (García, 2015).

La fantasía hace comunicable a las nuevas generaciones la experiencia de la violencia política (Nofal). El desafío en el plano colectivo implica superar los olvidos y silencios, tarea en la cual contribuyen los autores del campo infantil. La experiencia literaria amplía nuestro imaginario y representaciones de la realidad a partir del acercamiento a lo simbólico.

«La planta de Bartolo» interpela a los lectores desde la imaginación y en ese gesto invita a participar del mundo desde otro lugar. La «ilimitada fantasía» fue el argumento utilizado por la Junta Militar en el decreto que prohibió la circulación de *La torre de cubos*. El propósito también era mostrar al público que, detrás de la prohibición como mecanismo de control, se escondía una concepción de lo que la infancia podía y no podía pensar, leer, hacer, etc. En esta dirección, retomamos aquel fundamento totalitario y lo invertimos ya que, lejos de las tuteladas pedagógicas, cada encuentro le otorgó un lugar central a lo imprevisto de la lectura y la imaginación de los participantes.

Las investigaciones en el campo de las memorias realizadas por Jelin, nos permiten resignificar el pasado a partir de la literatura y la interacción social del presente. Nuestra tarea reunió características propias del emprendedor de memorias (Jelin) como del mediador (Petit, 2006, 2007). Pretendimos generar un proyecto colectivo donde otros se involucren y participen a partir de la creación de puentes



entre los lectores y los textos literarios. La memoria se vincula con el trabajo dado que ubica a la sociedad en un lugar activo en los procesos de transformación simbólica y de elaboración de sentidos del pasado. La transmisión, por lo tanto, supone dar lugar a la palabra del otro y habilitar el diálogo entre las distintas generaciones.

Viaje a la semilla

En el año 2016 el doctor Diego Chein, director de Letras del Ente Cultural de la provincia de Tucumán, nos convocó para participar de la décima edición del Mayito de las Letras. Sin propuesta determinada de antemano, la invitación consistía en imaginar una actividad destinada a chicos y chicas de distintas instituciones escolares que visitarían las instalaciones del Ente Cultural durante el mes.

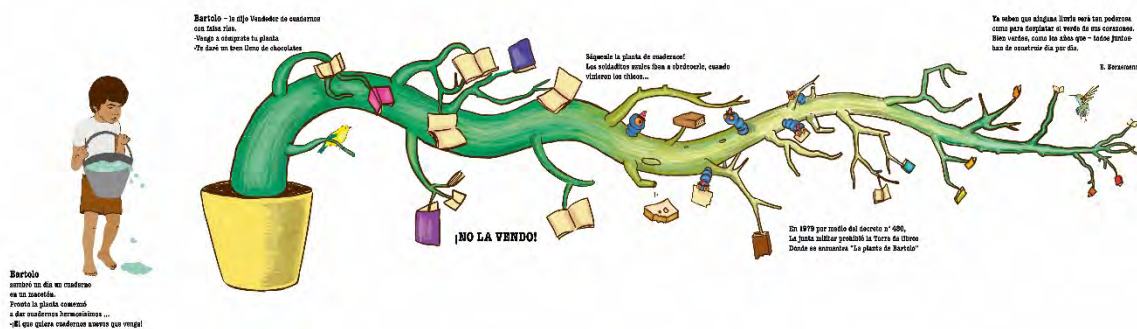
¿Qué elegir cuando se tiene la posibilidad de crear algo nuevo? Teníamos como proyecto anterior la idea de una muestra que recorriera cronológicamente la producción más destacada del campo infantil argentino desde las prohibiciones de la última dictadura en adelante. Pero las características del evento y los recursos necesarios comprometían una apuesta mayor. Entre los textos siempre tuvimos presentes *La torre de cubos* ya que nos permitía poner en cuestión la dimensión de las prohibiciones, entre otros sentidos, y revisar las posibilidades de la lectura en la actualidad. El cuento de Devetach en distintos momentos de nuestras vidas nos había formado o trans-formado (Larrosa), nos había interpelado permitiéndonos escuchar algo desconocido hasta el momento. La fantasía habilita a pensar en distintas maneras de distribuir los bienes culturales y, junto con el lenguaje poético, nos revela nuevos modos de formar parte de la realidad.

Un boceto hecho en casa en una hoja A4 adquirió otra dimensión cuando Verónica Corrales nos presentó su primer borrador del mural. Allí la planta era otra, su creatividad nos hacía ingresar a la ficción desde otro plano. Las miradas sobre el cuento y la planta se multiplicaban lo cual manifestaba su potente carga metafórica.

En un diálogo entre imagen y texto pretendimos narrar el cuento y realizar una breve historización del campo literario infantil argentino. Seleccionamos fragmentos de «La planta de Bartolo» que luego siguieron el recorrido del tallo y de las hojas-cuadernos. También incluimos otros textos vinculados al momento de la censura de *La torre de cubos* como la resolución Nro. 480 de 1979 y un testimonio de la autora sobre esa época. Para dar cuenta de la vuelta de la democracia elegimos las siguientes citas de Gustavo Roldán y Elsa Bornemann, respectivamente: «Don tigre, don tigre. Vienen todos juntos, los que se fueron y los que se quedaron —¿Y vienen muchos? —Muchos no, don tigre, ¡Vienen todos!» que per-



tenece a «Un monte para vivir»; y la otra, «Ya saben que ninguna lluvia será tan poderosa como para despintar el verde de sus corazones, definitivamente verdes. Bien verdes, como los años que —todos juntos— han de construir día por día» corresponde al cuento «El año verde».



Por un mes la sala Ezequiel Linares alojó un mural que presentaba a un niño con un balde de agua en dirección a una maceta desbordada por una planta que crecía en más de cinco metros de largo y que llevaba cuadernos como frutos. El verde seco y la presencia de unos gusanos azules simbolizaban el ojo censor y el control de las ideas de la última dictadura militar. Este fragmento contrastaba con los dos extremos de la planta que, en un verde intenso, representaban la obra de la autora durante los años previos al golpe y la vasta producción del campo infantil una vez recuperada la democracia.

El recorrido por la muestra se complementaba con un espacio de lectura que habilitaba el encuentro con los libros lejos de lo pedagógico. Se realizó una selección de obras vinculadas a la memoria, que suponen un salto al vacío (Cabal), libros que funcionan como puntos de partida para el desarrollo de un pensamiento propio. En un rincón de la sala entre las sillas de colores se encontraban *La torre de cubos* (1966) de Laura Devetach, *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) de Elsa Bornemann, *La línea* (1975) y *El pueblo que no quería ser gris* (1975) de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, *Sapo en Buenos Aires* (1989) de Gustavo Roldán, *Piedra, papel o tijera* (2009) de Inés Garland, *Los sapos de la memoria* (1997) de Graciela Bialek, *Quien soy. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* (2014) de varios autores reconocidos, entre otros textos.

La exposición fue visitada por chicos y chicas de escuelas y colegios de la provincia tanto de nivel primario como secundario. También participaron de la experiencia jóvenes adultos de institutos terciarios y de la universidad que se encontra-



ban cursando sus carreras docentes. El intercambio con el público consistió en un recorrido por el mural habilitando charlas y discusiones relacionadas con la literatura infantil argentina, la dictadura y sus mecanismos de control.

Cada grupo presentaba inquietudes propias en torno a la propuesta. Cada encuentro fue diferente. Se compartieron experiencias de lectura que dieron lugar a relatos personales, algunos transmitidos en el seno de la familia. Así ocurrió en una visita de la Escuela Vocacional Sarmiento (UNT) donde una alumna narró la historia de su abuela que vivía cerca del Centro Clandestino conocido como la Escuelita de Famaillá. Este testimonio habilitó la palabra de sus compañeras quienes refirieron a distintos comentarios o historias que habían escuchado en sus casas. También aparecieron el silencio y el miedo a contar, heridas latentes en parte de la sociedad tucumana.

En muchos de esos encuentros los lectores se detuvieron especialmente en el libro álbum *Quien soy* (2014). Con cuentos que narran las historias de nietos recuperados por las Abuelas de Plaza de Mayo, imágenes potentes que permiten la construcción de otros sentidos y los testimonios de aquellos nietos, *Quien soy* daba lugar a revisar el pasado pero también nuestro presente. El libro interpelaba desde otro lugar, quizás desde una experiencia de lectura multisensorial difícil de explicar. Preguntas y cuestionamientos surgían en cada lectura. Lejos de cristalizar el pasado, la muestra propiciaba un espacio para renarrarlo de distintas formas.

Y cuando menos lo esperaba... ¡trácate!... brotó otra planta

A partir del interés y la participación de quienes visitaron la muestra, se pensó en la posibilidad de diseñar un dispositivo móvil que permitiera la instalación del mural en distintos espacios. Este dispositivo permitiría llevar la propuesta a las escuelas o bibliotecas populares y dar continuidad a la discusión en nuevos espacios y otros sectores del público, como el interior de la provincia. Para mayo de 2017 el mural fue trasladado a una versión digital y luego, impreso en seis banners trasladables. Junto con esta propuesta se diseñó un dossier para docentes o adultos responsables con una fundamentación sobre el contenido del mural, el contexto y algunas actividades sugeridas para iniciar o dar continuidad al tema en relación con otros textos.

El dossier sugería material de lectura, videos o páginas para consultar y profundizar en el tema. El adulto como mediador es un lector que debe acompañar a los sujetos en el encuentro con un texto transgresor y desafiante y es por ello que nos interesa contribuir en su formación literaria y teórica. En la tarea docente, so-



bre todo, la teoría permite tomar decisiones didácticas e imaginar estrategias de intervención social.

Además de los libros ya presentes en la primera edición de la muestra, se propusieron nuevos envíos (Gerbaudo) hacia textos literarios y otras expresiones artísticas como la fotografía. Deseábamos propiciar distintos modos de leer y de acercarse al pasado reciente. Las formas estéticas de dirigirse al lector han ido modificándose presentando nuevas invenciones en los modos de narrar que potencian la pluralidad de lecturas.

Al ser itinerante, la muestra adquirió una impronta especial en cada espacio donde se presentaba. Cruzamos los límites de San Miguel de Tucumán para viajar y conocer escuelas de Tafi Viejo, Monteros y Cruz Alta, por mencionar algunos lugares. Las formas de recepción variaban así como los intereses de cada grupo en torno a la propuesta.

Otra novedad en la segunda edición de *Verde Fantasía* fue la de destinar un tiempo del encuentro a la escritura. El dossier que realizamos proponía distintas consignas como punto de partida para un trabajo posterior. En nuestras visitas las pusimos a prueba para saber qué tipo de recepción tenían, qué producciones realizaban los chicos y chicas luego de ver el mural. Así pudimos conocer nuevas plantas que en lugar de cuadernos daban trenes, hadas y sanguches de milanesa o también supimos qué sorprendentes cosas guarda un elefante en su memoria.

Una presentación que nos marcó especialmente fue la que realizamos en el Colegio Gymnasium (UNT), al cual concurrimos luego de la desoladora muerte de un alumno en un enfrentamiento cerca de la institución. Allí la memoria tomó otros caminos y las voces de los alumnos expresaron las emociones del presente. Creemos que, más que en otros lugares y momentos, en ese encuentro nuestro aporte fue generar un espacio para la escucha.

Otra experiencia que constituyó un desafío y una oportunidad para imaginar un nuevo diálogo fue nuestra visita a la Biblioteca Popular la Randa, ubicada en la Plaza Vieja de Yerba Buena. Ante un público heterogéneo en edades se nos ocurrió armar un juego con casilleros similar al Juego de la Oca. Esto representó otra puerta de entrada a la ficción, contar la violencia política desde otro lugar.

Utilizando las baldosas de cemento de la plaza, dibujamos un camino con curvas cuya partida era 1976 y su llegada 1983, a modo de tierra y cielo de la rayuela. Pero el trayecto no era sencillo ya que se podían encontrar con casilleros que pedían el documento de identidad o te solicitaban la lectura de libros prohibidos como *La torre de cubos* y *Un elefante ocupa mucho espacio* lo cual suponía perder turnos o retroceder. También existían casilleros donde acompañabas a las Madres de Plaza



de Mayo a la plaza o llegaba el día de ir a votar nuevamente. En un intento por incluir a niños muy pequeños, el juego nos reveló una nueva dimensión hasta el momento impredecible. Lo lúdico interpelaba a las infancias desde otro lugar, la participación involucraba también sus cuerpos y el movimiento.

Entre las ventajas de la movilidad del dispositivo cabe destacar que esto nos permitió ampliar el público y llegar a otros destinatarios para avanzar en la discusión con otras claves generacionales. Fuimos invitadas por el Colegio de Abogados para participar en un espacio cultural dentro de unas Jornadas de Derechos Humanos. Participamos en un evento oficial organizado por el Ministerio de Educación de la provincia denominado EDUCATEC; compartimos espacios como la primera edición de Voces por la ciencia, un espacio gestado por los investigadores de la Universidad y el CONICET con el propósito de acercar la ciencia a la comunidad; también, nos presentamos en las Jornadas de investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras y fuimos invitadas a participar en unas Jornadas de la Universidad Pedagógica Nacional para compartir esta experiencia como parte del proyecto de investigación.

En conclusión, la apuesta por establecer un espacio de lectura a partir de un cuento fundamental para el campo de la literatura infantil y juvenil nos permitió instalar la discusión sobre el pasado y sus sentidos en distintas direcciones, mostrar la potencia de la imagen para leer a través del mural, compartir la lectura del cuento de Devetach y la de otros autores que abordan la temática de la dictadura, incorporar actividades de escritura creativa o propuestas lúdicas para generar escenas donde el lenguaje y la imaginación tienen protagonismo.

Bruno Bettelheim, desde el abordaje psicoanalítico de los cuentos de hadas afirma que suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial; así como también destaca la importancia de mostrar realidades ambivalentes en los relatos que desde esta perspectiva preparan a los sujetos para las complejidades del mundo real. Gustavo Roldán, en «La aventura de leer», afirma que un libro es una llave y continúa: «es una puerta que puede abrirse, es una habitación donde se encuentra lo que no se debe saber, es un ámbito de conocimiento de la verdad y de lo prohibido, que deja marcas que después no se pueden borrar» (86). Entendemos que estas afirmaciones muestran la importancia subjetiva de concebir a la literatura infantil y juvenil como un dispositivo contrahegemónico que, junto con otras manifestaciones artísticas y lejos de cualquier disciplinamiento, contribuye a disponer al sujeto a vincularse con el lenguaje, predisponerse a la intemperie de la lectura y reconocerse en las formas de tomar la palabra para contar su historia.



«El único saber posible lo produce la narración (...) se cuenta para conocer» (184), afirma Ludmer respecto a la obra de Onetti. En el acto de narrar esta experiencia también intentamos dar a conocer un marco teórico que nos permite fortalecer los procesos de construcción de ciudadanía de las infancias y juventudes. Exploramos las posibilidades de contar un cuento con la responsabilidad de escuchar la palabra del otro.

Referencias

- Bettelheim, B.** (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires: Crítica.
- Cabal, G.** (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Carli, S.** (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983–2001). Figuras de la historia reciente. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (19–54). Buenos Aires: Paidós.
- Cosse, I.** (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diker, G.** (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García, L.** (2015). Memoria e imaginación. Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970–1990). *El taco en la brea*, (2), 80–118.
<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/issue/view/458>
- García, L.** (2016). Las modulaciones de la imaginación: lectura, escritura e ilustración en los años 80 en la literatura argentina para niños. *Catalejos. Revista de lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2). 49–67.
- Gerbaudo, A. (Dir.)** (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Jelin, E.** (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J.** (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ludmer, J.** (2009). *Onetti. Los procesos de construcción del relato*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Llobet, V.** (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.



- Petit, M.** (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M.** (2007). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nofal, R.** (2006). Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas. En Jelin, E. y Kaufman, S. (comps.). *Subjetividad y figuras de la memoria* (111–129). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rinesi, E.** (2013). La lectura como derecho. En Abadi, A. y otros. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (13–16). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Roldán, G.** (2011). La aventura de leer. En *Para encontrar un tigre. La aventura de leer* (85–87). Córdoba: Comunicarte.



En los bordes: la construcción de territorios educativos entre la Universidad y el barrio

CAROLA HERMIDA, AYLÉN BAYERQUE,
CLAUDIA SEGRETIN, ROCÍO MALACARNE Y MILA CAÑÓN
Universidad Nacional de Mar del Plata

Un ecosistema histórico de trabajo

[la lectura]... sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. Esto permite constituir una suerte de reserva poética y salvaje en la que siempre se podrá abreviar para dar forma a lugares donde vivir.

MICHÈLE PETIT

Una formación cultural y académica se sostiene en el tiempo a través del trabajo y los proyectos, a través de algunos propósitos que no cambian y otros que se modifican ineludiblemente con el paso del tiempo, de unas redes construidas y limitadas por la mirada política sobre los derechos de las infancias y juventudes, sobre las pasiones lectoras y la defensa de los bienes culturales como constructores de experiencias compartidas en espacios disímiles: en el aula universitaria, en la sociedad de fomento, en la biblioteca de una asociación civil, en el marco de un proyecto de investigación o de extensión universitario. A estos cruces y encuentros nos referiremos en este trabajo, en el cual expondremos el marco desde el que hemos tejido las tramas necesarias para articular los hilos de la investigación, la extensión universitaria, la formación de mediadores, así como las intervenciones socioculturales comunitarias concretas. A su vez, describiremos propuestas y prácticas que se desbordan, que se alojan en los bordes del sistema educativo formal, que se alejan de los límites fijos entre la investigación y la extensión, entre la teoría y la práctica. Se trata de intervenciones tendientes a promover la lectura y la escritura, propiciar la reflexión crítica en torno a la literatura destinada a las infancias y juventudes, su apropiación en distintos contextos y a la generación de espacios de encuentro entre colegas y mediadores que conciben la cultura escrita no como un patrimonio a transmitir, sino como acontecimiento y una experiencia que genera transformaciones subjetivas y colectivas. Con Dalmaroni buscamos, en suma, «apostar... a la vo-



cación emancipatoria, crítica y de apropiación por parte de los sujetos colectivos que estemos comprometidos en las comunidades y proyectos de los que hablamos aquí» (7).

Tal como se verá, quienes integramos esta «formación», que se proyecta en el campo académico y cultural en referencia a la literatura para niños y jóvenes, la mediación lectora y la didáctica de la lengua y la literatura, diseñamos trayectorias personales, profesionales y comunitarias y redes de confianzas, cumpliendo roles estrictos pero también rotándolos, desde la docencia universitaria, la extensión, la investigación y las prácticas comunitarias (Williams; Bourdieu).¹ La planificación y articulación de las actividades que se llevan a cabo describen una ecología de acciones recursivas e interdependientes que posicionan a los agentes culturales en más de un lugar: el titular de la cátedra va al barrio, un miembro formado da una charla para los voluntarios nuevos, un ayudante de cátedra con otros socios de la ONG construyen la planificación de talleres de lectura, un socio extensionista participa o dirige un proyecto de extensión que se cruza con las acciones comunes, un docente gestiona y otros voluntarios establecen contactos con otras ONGs,² instituciones y proyectos, año a año. Lo que se observa en cada escena es «la promoción de diálogos entre el saber científico y el humanístico, que la universidad produce, y los saberes (...) que circulan en la sociedad» (Badenes:24), cual ecosistema articulado a través de vasos comunicantes y zonas de intersección (De Souza Santos).

Al respecto, si bien quienes integramos esta formación de agentes académicos y culturales que diseña un ecosistema permeable y rugoso, participamos a veces en la organización de grandes eventos, como el II Congreso Nacional de la Cátedra

1 Desde las cátedras de Teoría de la Lectura y Literatura infantil y juvenil (Depto. de Ciencia de la Información) y de Didáctica Especial y Práctica Docente y el Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura (Depto. de Letras), el grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje, la Secretaría de Extensión (FH – UNMdP) y la Asociación Civil *Jitanjáfora, Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura* que funciona en la sede de la Biblioteca de Irulana (en convenio con la UNMdP).

2 En este sentido, es necesario referir las críticas acerca de las funciones y ciertos propósitos de las ONGs que formula Boaventura Santos de Souza respecto de aquellas instituciones que encubren proyectos neoliberales y consignar que el colectivo Jitanjáfora se constituye a partir de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil del llamado Departamento de Documentación (FH – UNMdP) en 1999, como grupo de extensión universitaria. Estos primeros años de construcción se sostuvieron, además, en los históricos seminarios de extensión que dictaran Elena Stapich y Mila Cañón (1996–2004): «Otra visita al país de las maravillas; Aprender a leer, ¿para qué?» en colaboración con María José Troglia; «Mirar bajo el agua: El campo de la literatura infantil en la Argentina»; «Lectores que manan lecturas. Formación de mediadores». De algún modo, el ámbito de la extensión, en un principio, ha sido en las diversas universidades, el espacio de apertura y asignación (UNC, 1971). Luego de unos años, a partir de la expansión del equipo y la incorporación de otros integrantes, se busca otra figura institucional y se adopta la de ONG.



UNESCO para la lectura y la escritura (abril, 2019) o las XIX Jornadas La Literatura y la Escuela (junio, 2019), presentamos informes, libros o tesis, podemos, al mismo tiempo, sostener la construcción de espacios de trabajo donde la continuidad y la permanencia sean la clave en los barrios, en la cárcel o en la formación de mediadores culturales que se mantiene desde hace veinte años —en el espacio de la ONG Jitanjáfora—, a través de «nointervenciones» con la literatura y el arte, en el sentido de Analía Gerbaudo.

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 arrojo de cada movimiento dado el poder de decisión de quienes responden (Gerbaudo:12).

El paradigma que sostenemos respecto de la lectura en los distintos proyectos y comunidades se funda en una mirada sociocultural de las prácticas, en la exploración, el descubrimiento, el juego y en conversaciones entre mediadores adultos formados conscientemente y lectores formados o en formación (Chartier; Frugoni, 2016; Chambers).

En este contexto, pensamos con Michel Peroni que las prácticas emancipatorias resultan claves para la formación de docentes, estudiantes, extensionistas, quienes, dentro de este espacio colectivo, se posicionan en una «lógica de la emancipación, en la que la relación con el libro y la lectura no sea función de una inscripción o reinscripción en un orden oscuramente desigualador, sino función de lo que puede llamarse “desalienación”» (24). Leer con otros, construir escenas lectoras, y sobre todo escuchar para entender y discutir sentidos son decisiones políticas y también didácticas alejadas de ciertas concepciones centradas en el fracaso, en la carencia, en lo que no se puede, sino, en cambio, en lo que hay por trenzar y descubrir, cuando se piensa la educación y la alfabetización en el marco de la educación permanente (Ferreiro; Frugoni, 2019).³

Son precisamente estas prácticas que se concretan en los bordes, las que se alejan tanto de las concepciones redencionistas y bienpensantes como de aquellas otras apocalípticas y desesperanzadoras, las que pueden permitir la emergencia de nuevas miradas y conceptos, la construcción de teorías empíricas superadoras de

3 En este sentido, la mirada está puesta en las prácticas socioeducativas respecto de las infancias y juventudes —alejadas de todo asistencialismo—, y se sostienen en la responsabilidad de los adultos por desarrollar un trabajo artesanal más allá o en relación con la escuela, generando zonas de tránsito.



las posturas maniqueas. Como dice Bombini, «Se trata de quebrar una lógica doblemente improductiva que va de la metáfora biensonante pero excluyente al dato cuantitativo que alarma y paraliza» (2006:30).

En este sentido, es necesario crear y recrear ámbitos para la reflexión, de sustento teórico para la actualización en nuevas prácticas o formas de llegar a ellas; es vital que la universidad ingrese en los diversos ámbitos comunitarios —en nuestro caso, a lo largo de los años, hemos trabajado en escuelas, bibliotecas públicas, barriales y populares, comedores barriales, sociedades de fomento y centros comunitarios, en articulación con los Centros de Extensión Universitaria, Educación Popular en los Barrios, el Programa de Compromiso Universitario con la Educación Popular y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades, en contextos de encierro, etc.— para compartir no solo saberes sino también acciones posibles en cada espacio. Por ello y porque, evidentemente, los saberes y los usos sociales se modificaron, se propone reinstalar el poder de leer desde el campo específico de las teorías de la lectura actuales y diversos recortes de la literatura infantil y juvenil, para generar distintas propuestas que sean significativas en la práctica cotidiana de los mediadores con los lectores—niños (Jolibert y Gloton; Petit, 1999; Cándido; Andruetto).

Resulta clave, en estas actividades, pensar en la figura de un mediador de lectura (Robledo; Amado), quien tiene la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos y conversaciones literarias para construir sentidos múltiples, sentidos que también se acomodan en su archivo de vida, en sus repertorios de historias familiares y subjetivantes (Devetach; Petit, 2015; Hirschman; Reyes, 2007b; López).

Además, funciona como formador de lectores de distintas maneras: a partir de la iniciación a la lectura, para despertar el interés o la curiosidad por los libros; como constructor de redes comunitarias, permitiendo el acceso a una actividad sobre la que a veces recaen miedos y prejuicios; acompañando una práctica que requiere tiempo, que debe sostenerse a lo largo de cada ciclo (Rosenblat; Petit, 1999; Patte). Son los mediadores, bibliotecarios y docentes los referentes para que las dificultades que aparecen en los textos dejen de ser problemas y se transformen en puntos para superar y crecer: «Entre todos tejemos la trama de significados que son, en definitiva, la esencia de la lectura: construir sentido para leer el mundo» (Bogomolny:s/n).

La formación de mediadores y lectores, desde este proyecto, imbrica, entonces, diversas prácticas, actores y espacios. Cual ecosistema imperfecto, siempre que tra-



mamos en la tarea representaciones, subjetividades pero también deseos y posibilidades, las acciones se vuelven permeables, se agrietan, avanzan y retroceden.⁴ Como señalan los especialistas que suscriben a un paradigma sociocultural, «las preguntas sobre la lectura no se responden únicamente desde la teoría literaria o la lingüística ni solo desde la pedagogía. Se trata de una construcción disciplinaria compleja» (Bombini, 2006:35) que pone en juego la praxis lectora y literaria y la articulación de abordajes académicos, críticos y prácticos en torno a estas cuestiones. Desde esta mirada, como hemos dicho, conformamos un grupo extendido que genera un ecosistema de acciones que vincula la universidad con otras instituciones, barrios y agentes culturales, atravesados por vasos comunicantes que dan cuenta de la naturaleza vincular, circular y recursiva desde la constitución de cada sistema menor. En este trabajo, nos referiremos puntualmente a tres acciones que hemos concretado en los últimos años, sustentadas por los fundamentos que acabamos de describir. En primer lugar, presentamos un proyecto tendiente a la formación de mediadores de lectura y escritura a través de un ciclo de extensión destinado a docentes, docentes en formación, bibliotecarios y directivos, denominado Lectura literaria y escritura de invención en las aulas, desarrollado en el marco del convenio que la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) tiene con la Asociación Civil Jitanjáfora, de la cual formamos parte; en segundo lugar, describimos una experiencia de trabajo en una barriada, en relación con un Centro de Extensión Universitario de la UNMdP; y por último, la propuesta y la reflexión sobre el trabajo extensionista con jóvenes privados de su libertad.

1. Un ciclo de extensión universitaria: Lectura literaria y escritura de invención en las aulas

De las diversas acciones que realizamos en el marco de la Asociación Civil Jitanjáfora en la ciudad de Mar del Plata, a continuación, nos referiremos al ciclo Lectura literaria y escritura de invención en las aulas llevado a cabo a lo largo de 2018. Tal como hemos manifestado anteriormente (Cañón y Hermida, 2017), la ONG persigue, entre sus principales objetivos, la formación de mediadores culturales que contribuyan a la consolidación de prácticas de lectura y escritura cada vez más variadas y ricas, tanto en los ámbitos de la educación formal como no formal.

4 Alejados de todo narcisismo e individualismo, estos modos de pensar la investigación y las prácticas en diversos contextos requieren siempre de acuerdos, cooperación y claros propósitos socioeducativos en relación con el compromiso social universitario.



En este marco, planificamos este ciclo que constó de una serie de encuentros destinados a docentes, docentes en formación, bibliotecarios, directivos, etc. con el fin de promover el análisis y la crítica sobre los criterios de selección de textos literarios, y vivenciar la dinámica del taller de lectura y escritura. A partir de estas experiencias, se buscó propiciar reflexiones de segundo grado y desarrollar criterios para la formulación de consignas de escritura de invención desde la lectura literaria.

Las coordinadoras de este ciclo fueron Carola Hermida y Ayelén Bayerque, quienes, además de formar parte de Jitanjáfora, son docentes en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente. En este ecosistema del que hablábamos más arriba, las inquietudes y zonas de vacancia que se relevan en la formación de grado en las aulas universitarias, se transforman en tópicos que desde la extensión universitaria y la formación de mediadores por la que trabajamos desde esta ONG pueden ser abordados en propuestas de este tipo.

Así, este ciclo surgió como continuación de los Itinerarios de lectura en las aulas. Propuestas de selección e intervención docente, desarrollados a lo largo de 2017 (OCA 5034/17). Ese año ofrecimos talleres mensuales en los cuales compartimos con los asistentes lecturas y experiencias didácticas con el fin de habilitar tanto el intercambio oral como la escritura y la teorización a partir de diversos itinerarios.⁵ Consideramos que estos espacios de reflexión y análisis son fundamentales para trascender las lecturas meramente temáticas con las cuales a menudo se abordan estas secuencias en ciertos planteos didácticos y ahondar, en cambio, en prácticas críticas que indaguen «el “cómo” de los textos literarios», en palabras de Cecilia Bajour.

Para esta segunda convocatoria, elegimos focalizar la escritura de invención en torno a la literatura y diagramamos los Itinerarios II, Lectura literaria y escritura de invención en las aulas, con el propósito de ofrecer espacios para el encuentro con las nuevas publicaciones de Literatura para Niños (LPN), Literatura Juvenil (LJ), así como los clásicos y textos paradigmáticos de diversos géneros.⁶ De este modo, desde la exploración y la lectura de los diferentes materiales de los que disponemos en el fondo bibliográfico que posee la ONG y su Biblioteca de Irulana, pretendimos brindar oportunidades para la lectura crítica y actualizada de las nuevas propuestas del mercado editorial, en diálogo con obras más canónicas y conocidas.

Quienes integramos esta formación sostenemos que si se eligen textos desafiantes, cuestionadores y abiertos, estamos formando no solo lectores más críticos, sino

5 Para conocer con mayor detalle esta experiencia, ver Hermida y Trovato; Trovato; y Bayerque y Hermida (2018a).

6 Hemos desarrollado estas ideas en Bayerque y Hermida (2018b).



sujetos que tienen la posibilidad de interrogar y construir alternativas (Carranza). Si promovemos el encuentro con libros y propuestas estéticas que articulen estos protocolos de lectura (Chartier), estamos apostando no solo a delimitar ciertas prácticas, sino también a construir determinadas subjetividades y ciertas formas de sociabilidad. Por eso nos preocupa la calidad estética de los libros para las infancias ya que, como diría Analía Gerbaudo, son «objetos que importan porque promueven la apropiación crítica de los enunciados y el empoderamiento de los sujetos, especialmente de los más desprotegidos» (25–26).⁷

Como señalamos, en esta ocasión buscamos articular las propuestas de lectura con ciertas consignas orientadas a la invención ya que, como sostiene Maite Alvarado, es fundamental plantear el lugar de la invención en la enseñanza en general y en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en particular, así como la riqueza del formato del taller para propiciar la producción y reflexión teórico-crítica. Según explica la especialista, la invención, a diferencia de la creatividad, tiene su gramática y puede ser, por tanto, objeto de estudio y de enseñanza.⁸ Estas afirmaciones de Alvarado son didácticas (y las pone en juego en sus propios talleres y cátedras) y, a la vez, políticas. La autora sostiene que la escuela debe abrirse a la escritura, la lectura, la literatura y la invención no solamente por un imperativo pedagógico, sino por una necesidad social. Los talleres propician la formulación de hipótesis, favorecen la reflexión crítica, promueven un encuentro activo con la palabra, generan la construcción de mundos alternativos, etc. En efecto, estas propuestas de escritura son también una forma diferente de producir conocimiento sobre la literatura y la lengua. Al respecto, señalan Ríos, Frugoni, Tressa y Dalmaroni: «la escritura de invención se liga directamente con la producción de conocimiento sobre la literatura y con la capacidad de este tipo de consignas para generar aprendizajes sobre la lectura, la escritura y sobre los textos literarios» (151).

La estructura que propusimos para estos itinerarios II fue común pero, al ser coordinados por diferentes talleristas, cada encuentro presentó sus peculiaridades y variaciones. En general, constaron de un primer momento en el que se introdujo el espacio en el que se desarrolla la actividad y un itinerario en particular. Este con-

7 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.

8 Alvarado retoma en este punto las experiencias de Rodari plasmadas en su *Gramática de la fantasía* y afirma: «El arte de inventar historias tiene su gramática, y esta sí puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y la escritura de textos de ficción» (157).



cepto, al igual que en ciclo anterior, nos resultó sumamente productivo como eje estructurante para la selección de textos, para la ambientación del espacio y para el diseño de las propuestas de escritura. Tal como hemos definido en trabajos anteriores (Cañón y Hermida, 2016), estos son dispositivos que permiten escoger determinados textos literarios en torno a un problema retórico, un género, un autor, un tema, un formato editorial, un personaje, etc. Estos conjuntos, abordados en un contexto propicio y con el andamiaje teórico-crítico necesario, pueden adquirir una potencia semiótica particular ya que posibilitan la construcción de relaciones, el descubrimiento de ciertos recursos estéticos, de ciertos procedimientos, de similitudes y contrastes. A su vez, la práctica de lectura compartida enriquece mucho más las hipótesis, las conjeturas y los hallazgos. Para esto, en cada oportunidad, se leyeron algunos de esos materiales de manera completa o fragmentaria, se revisaron y analizaron paratextos, se llevaron a cabo búsquedas, etc. Posteriormente, se hizo una puesta en común para comentar los criterios de selección de los textos, qué otros podrían agregarse, qué rasgos o peculiaridades de los materiales explorados interpelaban a los asistentes, qué vinculaciones habían encontrado, entre otras cuestiones. A continuación, se ofrecieron consignas individuales o grupales de escritura y, por último, se realizó una nueva puesta en común donde se compartieron las producciones y se hizo un cierre colectivo del encuentro.

Si como hemos dicho más arriba, concebimos la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, podemos afirmar que este tipo de propuestas son un camino y una oportunidad.⁹ Ofrecer a los mediadores espacios para leer, escribir, reflexionar sobre los criterios de selección de textos pertenecientes al campo de la LPN o la LJ y repensar el lugar de la escritura de invención en la construcción de saberes sobre lo literario han sido las operaciones que hemos puesto en marcha a lo largo de este ciclo para lograrlo.

Los encuentros

Para estos «Itinerarios II», los coordinadores decidieron abordar temáticas muy diversas. A continuación, describiremos brevemente los tópicos de los distintos encuentros, para detenernos luego en una presentación más detallada del primer y del último taller del año, para dar una idea más acabada del trabajo realizado.

⁹ Sobre la concepción de la escritura en tanto práctica sociocultural puede consultarse: Iturrioz; Frugoni (2006); y Sawaya y Cuesta.



En el mes de junio, Josefina Méndez apostó por la palabra poética en *Palabras andantes. Un viaje por la poesía parando por cada estación*. En esta oportunidad, los participantes fueron invitados a transitar diferentes *estaciones poéticas* donde se les plantearon breves consignas de lectura y escritura.

Por su parte, las talleristas de julio, Natalia Ramallo y Mariana Castro, encontraron nuevamente en el viaje un punto de partida potente. Por este motivo, denominaron al itinerario *El mapa imposible. La literatura como viaje*. En este caso, la novela homónima de Liliana Bodoc inició la actividad. Así, una lectura de un fragmento del texto y su relación con el título del itinerario dieron comienzo al taller. En el mismo, se propuso, por un lado, un corpus vinculado al viaje como tema. Allí los participantes hallaron textos clásicos como *El lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*, *La Odisea* y *El principito*, hasta otros contemporáneos como *El viaje de un cuis muy gris* de Perla Suez, *El árbol de lilas* de María Teresa Andruetto, *El eternauta* de Oesterheld y Solano López y *En la senda del contrario* de Martín Blasco. Otro eje fueron obras agrupadas por las coordinadoras como relatos de viajeros. Aquí se incluyeron *Relato de un naufrago* de Gabriel García Márquez, *Los autonautas de la cosmopista* de Julio Cortázar, *La vida en los bosques* de Thoreau, *Hacia rutas salvajes* de Jon Krakauer y *Diarios de motocicleta* de Ernesto Che Guevara, entre otros. Un corpus distinto lo constituían relatos que hacen viajar. Bajo este nombre, se ubicó la colección *Elige tu propia aventura*, *Rayuela* de Cortázar, *Páginas mezcladas* de Pablo De Santis y *Tener un patito es útil* de Isol, por ejemplo. Por otro lado, Bodoc estuvo presente durante todo el encuentro, no solo porque se hizo uso del título de su novela para nombrarlo, sino también por su literatura, plagada de caminos para andar, como en *La saga de los confines* o en *Elisa, la rosa inesperada*, por mencionar solo dos obras. Por último, otro tipo de viaje es posible: el metafórico. Aquí se incluyeron *Una niña hecha de libros*, de Oliver Jeffers, *La casa de los cubos* de Kato e Hirata, *Mitos y recuerdos* de Marcelo Birmajer y *Es tan difícil volver a Ítaca*, de Esteban Valentino.

En el mes siguiente, Carina Curutchet y Lucía Couso devolvieron la poesía a un primer plano a través de un itinerario denominado *No somos creativos. Consignas para derribar mitos sobre la escritura de poesía en las aulas*. En este encuentro, los textos leídos por los participantes fueron un poco más breves, lo que permitió dedicar mayor tiempo a la producción. Consignas cortas, con disparadores que incitaban a volver a leer los poemas, fueron la clave de un encuentro que desafió la «falta de creatividad» y apostó por otra concepción de escritura. Para esto, las talleristas propusieron la lectura de diversos textos. Entre ellos, *La hormiga que canta* de Laura Devetach y *Cabía una vez* de David Wapner, ambos ilustrados por Juan Li-



ma, autor también de *Loro hablando solo* y *Un día, un gato*. Otros títulos incluidos en el itinerario fueron *Tus ojos* y *Como agua* de Eduardo Abel Gimenez, ilustrados por Cecilia Afonso Esteves, *Agua-cero* de María Teresa Andruetto, *Las preguntas y Cien sonetos de amor* de Pablo Neruda, *Dentro de una palabra* de María Cristina Ramos, *Todos los ogros* de Cecilia Pisos y *Unidos contra Drácula* de Luis María Pescetti.

En septiembre, Ayelén Bayerque se adentró en un género en particular y su potencial como trampolín para el taller de escritura en *Tras la pista del policial*. En este encuentro, en primer lugar, los asistentes trabajaron con una consigna de producción breve a partir de «Cuento policial» de Marco Denevi. En una segunda instancia, se les propuso elegir un texto literario de una mesa de libros a partir del cual se originaba una actividad de producción un poco más extensa. El material de lectura fue elegido pensando en múltiples destinatarios, desde niños pequeños a adolescentes o adultos. Por este motivo, el corpus se conformó con *Los vecinos mueren en las novelas* de Sergio Aguirre, «Jaque mate en dos jugadas» de Isaac Aisenberg, *El camino de Sherlock* de Andrea Ferrari, «La historia del Hombre Leopardo» de Jack London, «El corazón delator» de Edgar Allan Poe, pero también con otros como «El sueño del emperador» y *El último espía* de Pablo De Santis, *Un gran misterio* de Jenny Pineda y Pablo Elías, *El gato fugado y otros casos de Pablo* de Mario Méndez, *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)* de Rodolfo Walsh e Inés Calveiro y *Monstruos* de Sebastián Barreiro.

En octubre, Mila Cañón, Rocío Malacarne y Marianela Valdivia presentaron *Espiando el aula. Acerca de maestros de todos los tiempos*.¹⁰ En esta oportunidad, y como sostenía el título, la propuesta se enfocó en la representación de los y las docentes en diferentes textos literarios. Para esto, se dispusieron los libros en mesas cargadas de objetos significativos, como fotos escolares y boletines antiguos. Los textos que poblaron estas mesas y los utilizados como puente para las consignas de escritura de invención fueron: *Cómo me hice monja* de César Aira, *¡Mi maestra es un monstruo!* de Peter Brown, *Mujercitas ¿eran las de antes? y otros escritos* de Graciela Cabal, *Una escuela para crear* de Oche Califa, *Juvenilía* de Miguel Cané, *Picaflores de cola roja* de Laura Devetach, «Maestras argentinas» de Roberto Fontanarrosa, «Lengua y literatura» de Martín Kohan, *Te amo lectura; Chat, Natacha, chat; Nuestro planeta; Natacha* de Luis Pescetti, *El profesor* de Frank Mc Court,

10 Este itinerario se encuentra disponible en la web de la ONG:

<http://www.jitanjafora.org.ar/itinerario1/los-maestros-en-la-literatura/>



Cómo funciona una maestra de Susana Mattiangeli y Chiara Carrer, *La escuela no siempre fue así* de Pablo Pineau y Carla Baredes, «La escuela» de Quino, *Azul la cordillera* de María Cristina Ramos, «La lengua de las mariposas» de Manuel Rivas, «La palabra equivocada» de Esteban Valentino, «La plapla» de María Elena Walsh y *Silencio, niños* de Ema Wolf.

Por último, y como cierre del ciclo 2018, Juan Cruz Zariello y María Marta Martínez coordinaron en noviembre *Aprenderé a dormir en la memoria de un muro. El registro poético en las formas breves*. Como se puede ver, la palabra poética ocupó un lugar preponderante en los encuentros. Y no es casual. La poesía ofrece un espacio intersticial interesante como punto de partida para la invención. Traer este género a un primer plano implica promover la lectura de textos desafiantes, cuestionadores y abiertos.

Comienzo y cierre: dos viajes poéticos

El primer itinerario del año fue una invitación a realizar un viaje por la poesía retomando el formato de los juegos de postas. Los asistentes ingresaron a un espacio habilitado para el recorrido al que se los convocaba, con distintas estaciones ubicadas no solo en el interior de la Biblioteca de Irulana, sede de la ONG, sino también en los pasillos y aulas cercanas. Luego de la presentación y la conformación de grupos, se les propuso recorrer las distintas postas, en las cuales encontraron la consigna, los libros y materiales necesarios para llevarla a cabo.

La estación 1, denominada *Del espejo*, presentaba una mesa con espejos, catalejos, anteojos, cristales, papeles celofán de colores y diversos libros, entre ellos los de las odas de Pablo Neruda (Neruda, 1954; Neruda, 1956; Neruda, 1957) y el poemario *Marcas en el agua* de Liliana Recondo. Además de las consignas enfocadas en la lectura, se les pedía escribir, a la manera de la «Oda a las cosas», una nueva oda que respondiera a la misma estructura: «Amo...». Este es el elaborado por uno de los grupos:

Oda a las cosas

Amo los sonidos/ el del fuego/ calentando la casa,/ chispeante, silencioso/ como un zumbido.// El de las burbujas, / del guiso de mamá,/ del agua disolviendo el café,/ del mar.



A continuación, luego de leer «Soy» en *Marcas en el agua*, tenían que completar la oda anterior. Este es el desenlace de otro de los poemas escritos en esta estación:

Soy el agua que fluye en el pesar,/ La luz que se cansa pero se va,/ Soy el fuego, a veces, dentro de la locura./ Soy mi camino,/ La elección,/ El alma que añora./ Soy de ninguna parte,/ La búsqueda es mi cansancio./ Deseos de libertad y justicia/ Marcan el sendero de mi arte,/ De esperanza tatuada por la realidad./ Soy aquello que vuela, que la sensibilidad destruye, que el cuerpo quema./ Soy eso que todo lo quiere,/ que no entiende de pretextos,/ que intenta gritar amor aún estando quieta./ Soy el corazón dando vueltas,/ Saltando de alegría y tropezando./ Soy escama de mi pasado,/ Soy el intento de reinventarlo.

VANESA KELM

La segunda estación, denominada *De los bichos raros*, proponía consignas de lectura y escritura a partir del *Bichonario* de Gimenez y de *Poesías para reír y otros limericks* de Florencia Esses.

Bichonario – Recorrer el libro y pensar tres nuevas entradas para agregarle. Respeten el mismo estilo de escritura que se emplea en los textos del *Bichonario*. Complementen lo que imaginaron con una ilustración.

Poesías para reír y otros limericks – Reconocer la estructura de la rima en los siguientes poemas: «Mi mascota es un camello» (pág. 4), «Vamos a la escuela» (pág. 20) y «Cosas de cebras» (pág. 16).

*¿Notan algo en común? ¿Siguen una misma estructura de principio a fin o va cambiando a lo largo del poema? ¿Todos los poemas siguen el mismo patrón?

*Elegir un animal y construir un Limerick propio (individual) respetando el esquema de la rima.

En *Para verte mejor*, la tercera estación, se ponía el eje, precisamente, en lo visual, por lo cual se les proponía trabajar a partir de *Que tren que tren* de Pablo Bernasconi y la antología de caligramas publicada por editorial Colihue, *Poemas para mirar* (AA. VV., 1998), entre otros.



Que tren, Que tren – Reflexionar sobre la relación entre texto e imagen. ¿Se muestra lo que se dice? ¿Las imágenes plantean cosas distintas? ¿Lo que vemos ayuda a interpretar mejor la lectura? ¿El formato del libro aporta sentido a la lectura? ¿Causaría el mismo efecto si estuviera impreso en un formato tradicional? *Agregar una estrofa pensada de manera individual y dibujar lo que cargaría el tren. Unan los trabajos de cada integrante respetando el formato del libro original.

La siguiente es una de las producciones que surgió de esta propuesta:

Que tren que tren

Transporta pinceles,/ colores brillantes,/ tristes y alegres./ Paletas color cielo,/ de tardes soleadas/ de fines de enero.

VIRGINIA GERSICICH

Poemas para mirar – Recorrer el libro y resolver:

*¿Por qué creen que lleva ese título?

*¿Qué vieron en los poemas? ¿Cuál es la relación entre lo que dicen y lo que forman?

*Seleccionar un poema de cualquier libro de la mesa y hacer con él un caligrama. Dos por grupo.

La cuarta parada se tituló *Estación para pensar*, y ofrecía, entre diversos libros, las ediciones de *La breve palabra* de Hamlet Lima Quintana y *Cabía una vez* de David Wapner, para resolver las siguientes consignas:

La breve palabra – Leer los poemas señalados y resolver:

*En estos tres poemas se establecen comparaciones: «La breve palabra» (pág. 11), «Lucha» (pág. 33) y «Caza mayor» (pág. 34). Piensen entre todos qué sentido tienen estas comparaciones, qué efecto producen en el lector, qué cosas pueden ver en común entre los elementos comparados.

*Reflexionen sobre las metáforas que se plantean en estos tres poemas: «Asombro» (pág. 93), «Soledad» (pág. 62) y «Oficio» (pág. 68). Expliquen cuál es la relación que establece el poeta entre el concepto que quiere definir (asombro, soledad y oficio) y lo que menciona en la metáfora. Busquen la definición de cada una de estas palabras en el diccionario y comparen el efecto que les produce la lectura en cada caso. Señalen las diferencias y/o similitudes entre la definición tradicional y la poética.



Cabía una vez – ¿A qué les hace acordar el título? ¿Suena similar a una frase que ustedes conozcan? Lean los poemas del libro y escriban (en grupo) dos versiones propias siguiendo el mismo criterio.

El quinto mojón en este camino, *Estación del cirujano*, invitaba a cortar, amputar, agregar, unir y coser versos de distintos libros, entre ellos *Manuelita la tortuga* (Walsh, 2012) y *Una pregunta por punta* (Pisos).

En la siguiente, *Estación sin silencio*, en la que podían encontrarse diversos instrumentos de viento y percusión, se proponía poner en voz los poemas y trabajar el texto poético desde lo auditivo a partir de variados libros, entre los que la consigna focalizó en las ediciones de *Poemas que se cantan* (AA. VV., 2012) y *Los poetas del tango* (AA. VV., 2000).

Poemas que se cantan – Elegir uno de los poemas para musicalizarlos y compartir con el resto de la clase. Pueden utilizar los instrumentos a disposición.

Los poetas del Tango – Este es un desafío para los imitadores de voces. Deben leer un poema «con voz de tanguero», otro «con voz de piojo», un tercero «con voz de oveja» y el último con la voz que ustedes quieran (el reto es que sus compañeros descubran a qué/quién corresponde esa voz). Buscar uno de los tangos para escucharlo musicalizado.

La séptima estación, denominada *Patas para arriba*, invitaba a leer, cantar y bailar desde la infancia y los recuerdos a partir de diversos libros seleccionados para tal fin, entre ellos, *El reino del revés* (Walsh, 2000) y *El vuelo de Luci (cuaderno de tareas)* (Villanueva).



Figura 1. Puesta en común

Los distintos grupos recorrieron las estaciones, aunque el tiempo no fue suficiente para detenerse en todas. La puesta en común (Figura 1) permitió, entonces, socializar las lecturas y producciones, recitar, cantar, bailar y escuchar poemas muy conocidos, junto a otros nuevos. Los asistentes recuperaron también en esta instancia además de sus recuerdos de infancia y su presente como lectores de poesía, sus experiencias docentes en el aula y la biblioteca. Estas «palabras andantes» posibilitaron la reflexión sobre el lugar asignado al género poético en la escuela y en la formación de lectores y dibujar un mapa para nuevos viajes, por autores, colecciones y formatos atractivos para planificar futuros recorridos.

Para cerrar los itinerarios de lectura de 2018, María Marta Martínez y Juan Cruz Zariello retomaron, una vez más, la poesía como punto de partida. Al comienzo del encuentro de noviembre, los coordinadores pidieron a los participantes que se dividieran en grupos y entregaron una serie de libros para explorar, entre los que estaban *Rayuela* de Julio Cortázar y los poemas «Enero de 2014», «Papelitos de locura» de Mariano Blatt (2015), «Ciudad panóptica» de César González (2014), «Nocturno», «Yo no sé nada...» de Oliverio Girondo (1932, 1942), «Quisiera hacer contigo una película hablada» de Raúl González Tuñón (2011), «Sombra de los días a venir» de Alejandra Pizarnik (2011), y fragmentos del *Libro del desasosiego* del portugués Fernando Pessoa. Los participantes leyeron los poemas, conversaron acerca de ellos e hicieron una puesta en común. Resultó particularmente interesante y productiva la selección de los textos por parte de los coordinadores. Al ser



«poemas a secas», los participantes, en general docentes del nivel inicial y primario, más familiarizados con la LPNyJ, se sorprendieron y disfrutaron de una exploración diferente a la de otros itinerarios. Por otro lado, por el origen diverso de los autores, la ciudad, tópico que enlazaba a los poemas se construía de una manera particular.

A continuación, María Marta y Juan Cruz propusieron la siguiente consigna:

1. A partir de la lectura de los poemas incluidos en el corpus, elegir algunos versos para hacer acróstico con la palabra TERRITORIO como eje.

T
E
R
R
I
T
O
R
I
O

La propuesta llevó a los participantes de vuelta a los textos poéticos, no ya para explorarlos, sino para buscar aquellos versos que les gustaran, que pudieran funcionar sincrónicamente y fueran ubicables en el acróstico propuesto. Por otra parte, era un desafío la lectura de esos versos extraídos de poemas tan diversos entre sí (Figura 2).

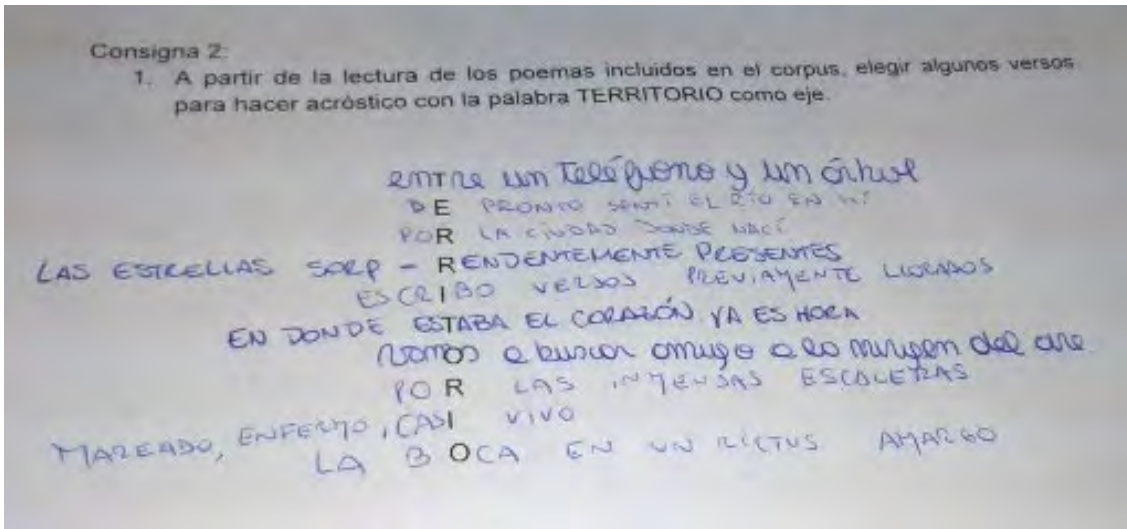


Figura 2. Acróstico realizado por Marisa Diez, Lucía Canales y Lucía Fantaguzzi

A la escritura le siguió la lectura de las producciones y la sorpresa ante combinaciones no pensadas. En el acróstico de la Figura 2 en particular, el último verso genera un efecto potente para el final del nuevo texto.

Después de esta puesta en común, los coordinadores presentaron una segunda consigna:

Consigna. Grupo 4

1. Leer la siguiente cita de Claudio Zeiger en el libro *Ciudades de papel*: «...**la ciudad termina siendo un personaje, dotado de su cuerpo y de su alma, su psique y sus sentimientos.**»
2. Luego de la lectura, pensar imágenes cinéticas que consideren características de la ciudad.
3. A partir de las imágenes propuestas, elaborar un breve texto, en donde construyan su ciudad textual.

Para cerrar, María Marta y Juan Cruz entregaron algunas citas sobre la lectura, de las que seleccionamos esta de Laura Devetach en *La construcción del camino lector*:



El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer una vez que se descubre y se valoriza. (...) la mayoría de las personas no carecemos de lecturas realizadas si ampliamos los conceptos de lectura y de lector. Permanentemente hacemos diversas lecturas de la realidad, o a través de la escucha, o en situaciones no formales que no se valoran por considerarse asistemáticas o eventuales. (18)

Como señala aquí Devetach y como experimentamos a lo largo de estos itinerarios, el camino recorrido ofreció lecturas para compartir, tendió puentes para recuperar poemas guardados en la memoria, presentó libros y autores desconocidos y brindó la oportunidad de reencontrarse con otros ya leídos, ofreció oportunidades para la escritura de invención, abrió espacios para el intercambio y la reflexión en torno a estas prácticas, y fue consolidando de esta manera un recorrido literario tendiente a fortalecer la experiencia poética y el encuentro literario. Cada mes, la Biblioteca de Irulana abrió sus puertas a mediadores que trabajan en distintos niveles y diversos contextos y generó un espacio propicio para tejer esta trama.

2. Zonas encontradas: entre la extensión, el voluntariado y la academia

Cuando pienso en los valores del arte, pienso sobre todo en su función simbólica y en su función mágica. Pienso en el arte que no se propone adornar lo real sino actuar sobre lo real. Supongo, entonces, que el principal valor que debe sostener el arte es su posibilidad de actuar sobre lo real para incrementar en lo real la densidad ética y la estética.

LILIANA BODOC

Las acciones de Jitanjáfora se presentan como una zona de articulación: su propósito es, principalmente, la formación de mediadores culturales como piezas claves en la construcción de redes permanentes en los distintos espacios de acción (el barrio, la escuela, la biblioteca u otras instituciones formales y no formales que bregan por la promoción de la lectura y la escritura literarias en las infancias y juventudes). Desde 2011 se desarrolla en este marco el proyecto de voluntariado



«Puntos de lectura»¹¹ en distintos barrios alejados del centro de la ciudad de Mar del Plata. Se gestó para pensar formas de intervención en el campo, con un destinatario doble: niños, niñas y jóvenes y sus mediadores culturales. La mayoría de los talleres se han realizado en instituciones educativas (nivel inicial, escuelas primarias y secundarias con población de madres y padres adolescentes), pero también han sido sedes otros espacios, como sociedades de fomento, comedores barriales y centros educativos complementarios.

La organización del programa se desarrolla de manera anual de marzo a diciembre, y se divide en: un acercamiento a cada comunidad, el diseño de actividades específicas de manera articulada con los referentes de cada sede, el desarrollo de los talleres de manera quincenal o mensual, la capacitación interna a los voluntarios, los encuentros finales de cierre y la evaluación general que, en muchas ocasiones, deriva en la posterior publicación de registros y artículos, entre otras formas de difundir y reflexionar acerca de esta práctica.

En 2014 las acciones de Jitanjáfora se pudieron articular con la UNMdP, en el programa de Voluntariado Universitario, dependiente de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación (MEN). Este otorgaba subvenciones y acompañamiento a «las propuestas presentadas [que] promuevan el desarrollo comunitario; se vinculen a instituciones u organizaciones por fuera de la Universidad; aporten a la formación académica y al desarrollo profesional de los estudiantes y promuevan la función social de la Universidad» (MEN). En esa ocasión, aunque es propio del programa «Puntos de lectura», se contaba con la participación de agentes dobles, miembros de la ONG y, al mismo tiempo, de la comunidad universitaria, como docentes y estudiantes de la carrera de Bibliotecario Escolar o del Profesorado en Letras. La función de las coordinadoras, Elena Stapich y Mila Cañón, a cargo de las cátedras de Taller de lectura y Literatura Infantil y juvenil (Depto. de Ciencia de la Información), era la de establecer los primeros vínculos con las instituciones referentes, convocar a voluntarios y voluntarias, ayudar en el diseño de los proyectos, acompañar y capacitar de manera constante a cada participante, realizando reuniones de carácter bimestral y un seguimiento virtual semanal, y organizar y coordinar producciones académicas que dieran cuenta del trabajo desarrollado. Uno de los resultados fue el ebook *Puntos de lectura. La formación de comunidades lectoras* (Fagnani y Malacarne), que contó con la participación de graduadas y estudiantes de la UNMdP y socias de Jitan-

11 Para conocer con mayor detalle este proyecto, ver Cañón y Malacarne; y Fagnani y Malacarne.



jáfora. Este primer vínculo con la extensión universitaria sirvió de antecedente para una nueva forma de articulación interinstitucional, como lo son las acciones conjuntas desde 2016 con los CEUs barriales (Centros de Extensión Universitaria). Ese año, una de las sedes fue la Asociación Vecinal de Fomento de Santa Celina, donde los días sábados se dictó un taller de lectura y arte para niñas y niños de los barrios cercanos, como el San Martín y Santa Celina. Además, los objetivos conjuntos dieron ocasión a otro tipo de encuentros, como festejos especiales para el día del niño, el asesoramiento a extensionistas y a escuelas primarias de la zona, como espacios de alfabetización claves.

Como dijimos en la introducción, los límites de las distintas instituciones coordinadoras se desdibujan y se establecen relaciones dialógicas recursivas que imbrican actores y objetivos comunes. El recorte que aquí se presenta pertenece a un taller realizado durante 2018 en la Sociedad de Fomento Parque Camet, en articulación con el Centro de Extensión Universitaria Camet y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades. El registro se realizó durante uno de los encuentros finales, en el marco de talleres quincenales de carácter anual para niños de entre 5 y 12 años, más allá de que la edad no constituyera, en sí, un límite (muchos de ellos solían asistir con hermanos más pequeños, apenas deambuladores, en algunos casos).

El barrio donde funciona la asociación de fomento se encuentra aproximadamente a siete kilómetros del centro marplatense, la mayoría de las calles que la rodean no están asfaltadas y se observan construcciones precarias. Gran parte de los y las asistentes se trasladan solos hasta la sede, donde comparten lecturas, mesas de libros y otras actividades de promoción cultural durante alrededor de una hora y media.

Luego de un proyecto anual presente de manera constante mes a mes, para una de las últimas ocasiones las talleristas diseñaron el espacio metafóricamente, presentando el encuentro a partir de la idea de «viaje»: se organizaron las actividades en distintos grupos/estaciones y cada niño y niña debía atravesarlos, como un viajero/a. Para ello, les dieron un pasaporte literario donde debían anotar sus nombres y les indicaron que, para participar, todos tenían que tenerlo ya que sería la manera de trasladarse de sitio a sitio, como una forma de apropiación del acto de lectura.

Aquí, se pone el nombre, el cuerpo y se actúa (nombrándose como lector, en principio, y leyendo, posteriormente). En este caso, se trascienden los límites del libro para crear una escena semánticamente vinculada con figuraciones de lector particulares; se evidencia la representación del concepto de *lectura* que poseen las talleristas, que asocian la idea de leer con la del viaje, el recorrido. En este sentido, resulta operativa la categoría de paseo por un bosque narrativo (Eco), donde se es-



tablecen vínculos entre obra y bosque a partir del proceso de actualización que realiza un lector/caminante al enfrentarse con una obra narrativa. Quienes asisten ese día al taller de lectura fueron nombrados como sujetos activos encargados de transitar de forma más o menos libre un patrón de lectura establecido de manera clara en distintas paradas.

Además, la necesidad de atravesar distintos microespacios de lectura da cuenta de un leer con el cuerpo, propio de la primera infancia (Reyes, 2007a; Segretin). Los textos trascienden los límites del libro, al estar acompañadas las escenas de una ambientación particular y de dispositivos extratextuales, como el mencionado pasaporte, que funcionaron como espacio de tránsito entre el afuera y el interior mismo de cada texto.

La zona de cruce entre el saber académico y la experiencia como extensionistas da cuenta de una articulación necesaria entre teoría y práctica, propia de las actividades de este tipo, donde «Es función de la Extensión Universitaria procurar a través del conocimiento, la modificación y mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad en los distintos aspectos: salud, educación, trabajo, producción, cultura, etc.» (SEU-UNMdP, s/f). En este sentido, a lo largo de este apartado se recuperarán dichos vínculos.

Retomando el registro, en la presentación general de la actividad, las talleristas se incluyeron también como lectoras/viajeras, se sumaron al colectivo lector y se construyeron a partir de una serie de preguntas que también extendieron a todos los presentes, dialogando acerca de cosas que les gustaban y generando adivinanzas acerca de ello, como una forma recursiva de generar la interacción. Luego de la presentación general, se invitó a niños y niñas a recorrer distintas microescenas de lectura.

Rompecabezas de palabras

Dispuestos sobre la mesa, había poemas y palabras impresas. La actividad consistió en recortar, pegar y reordenar cada una poéticamente, a la manera de un collage. Como ejemplos, además de los textos allí dispuestos, había un tendal con poemas que atravesaba toda la sala.

Un grupo de chicos participó activamente diseñando nuevos textos, apropiándose de la palabra poética, que sirvió de núcleo simbólico al momento de la reescritura. En ese movimiento de recorto-pegado, se oían frases como «Yo voy a armar el mío también» y, entre muchas otras, «Así armamos nuestra propia poesía». En esas dos expresiones hay al menos tres zonas o territorios que se cruzan de manera na-



tural: lo propio y lo otro —lo ajeno—, casi como pares antitéticos, y, la poesía, en el medio, como un discurso que logra hermanar ambas esferas y desdibujar ciertas representaciones de autor ligadas, tal vez, con una escritura oficial, aquella visible en los paratextos del libro y que, en ocasiones, puede alejar al lector de una escritura posible; «nuestra propia» intensifica el carácter de apropiación.

Liliana Bodoc manifiesta que

No creo en el arte desarraigado, solitario, excéntrico... Creo en el arte como parte constitutiva y excelente de la cultura, que contribuye a darle a la sociedad donde se produce una dirección sensible y una razón de ser. Me apego a la idea de trabajar, a un tiempo, con la tradición y el cambio. Y me sumo a la idea de que lo verdaderamente original no es lo que rompe con el origen sino lo que ancla en él. (41)

En este sentido, el collage poético se constituye como el movimiento propio de esas «direcciones sensibles» donde se visualizan formas de apropiación del decir poético, de la mano de la figura de autor (Figura 3).



Figura 3

Mesa de libros

La disposición de un gran número de libros de poesía en una mesa, junto con visores poéticos —dispositivos de cartón que contienen un poema en uno de sus lados; para leerlo es necesario observar a través de él, como a través de un catalejo—, invitaba a seguir el itinerario propuesto por las talleristas. El corpus estaba formado por poesía argentina contemporánea, de autores que podrían pensarse



como canónicos dentro del campo, como María Cristina Ramos, Laura Devetach, Silvia Schujer, Juan Lima y Eduardo Abel Giménez. Además, había también un pequeño número de libros ilustrados, de imágenes y álbumes, de Suzy Lee, María Wernicke, entre otros. En este caso, no existió una consigna de producción gráfica, sino que la invitación fue a leer de manera libre e independiente, ya que era la estación donde había menos talleristas coordinando, abocadas a espacios donde era necesario utilizar herramientas específicas para la construcción de un objeto, como collages, por ejemplo.

Más allá de ser esa zona de mayor independencia, en ocasiones, también, resultaba un espacio de tránsito donde se franquean los límites: los libros dispuestos no permanecieron allí durante todo el encuentro, sino que los y las participantes de las actividades los trasladaban de un lado a otro, para solo leerlos, o para tomarlos como insumo poético en una producción de otra estación (Figura 4). Configurarse como lugar de tránsito da cuenta, una vez más, de una representación de lectura particular: se observa la permanencia y la latencia del acto de leer. Este estará en potencial (si se quiere leer, se lee) y no habrá fronteras espaciales o temporales que lo delimiten. Así, el pequeño lector percibe la libertad solo sujeta a los procesos de selección de libros realizadas por el adulto mediador, aunque, posteriormente, él termine eligiendo del gran grupo inicial. Nuevamente, se refuerza la metáfora inicial del viaje y la recuperada por Umberto Eco en torno a los procesos de lectura de obras narrativas abiertas.



Figura 4



Almohadones de lectura

Algo muy similar al caso anterior sucedió con la disposición de libros, pero, en otra estación, en el piso (Figura 5). Podría pensarse que es la misma modalidad de mesa de libros, pero bajar de ella al nuevo espacio no resulta un gesto menor. Aquí se visibiliza una vez más la mencionada representación de lectura de las talleristas, con prácticas que la posicionan no de manera estanca, sino variable en cuanto a objetivos, prácticas y roles de lector; es el adulto mediador quien sugiere que se puede leer recostado, sentado, abrazado a alguien... Y en esa lectura, la libertad corporal del lector que como en el caso anterior no encontró aquí una consigna establecida de manera precisa, sino la invitación a partir de libros dispuestos, al parecer, sin categoría alguna.



Figura 5

Barriletes poéticos

Esta actividad se dividió en dos grandes momentos: el del armado del dispositivo y, posteriormente, el juego con él. Al comienzo, los participantes seleccionaron poemas de un corpus de autoras argentinas, como Laura Devetach, María Cristina Ramos, Silvia Schujer, entre otras. Luego de la lectura y la elección del favorito, los pegaron en un avión/barrilete que, con algunas instrucciones, habían armado previamente.



Un niño que, al comienzo de todo el encuentro, se encontraba aislado, silencioso y sin acercarse demasiado a los textos, cerró el día remontando los poemas en la calle frente a la sociedad de fomento, corriendo para darle velocidad al papel y que tomara vuelo. Además, invitó a la mujer que lo había ido a buscar, y que, en la escena final, corría también entre risas y velocidad. Nuevamente, las palabras trascienden las páginas y se acercan a partir de un objeto que media entre ellas y el lector niño; el poema fue convertido por las talleristas en un juguete que pudo ser manipulado en nuevos espacios, actores y corporalidades, distintos a las otras propuestas de lectura. Claudia Segretin, con relación a los libros para primeros lectores, habla de un «estallido significante» que se da en estos «objetos sinestésicos», donde la lectura

podría pensarse mediante una analogía con la lectura hipertextual e hipermedial de la navegación en Internet. Una de las características es la organización en red, que rechaza la linealidad y la jerarquización de recorridos, habilita los múltiples trayectos que el lector desee o pueda establecer y cambia la idea tradicional de lectura para transformar al lector-productor en artífice de variados itinerarios. (67)

La propuesta específica de los barriletes, aunque toda la organización en paradas articuladas por la lectura y la escritura como forma de apropiación, responde a esa idea de lectura hipertextual e hipermedial.

Otra actividad de armado, también, fue la estación de los susurradores poéticos, donde los chicos los diseñaban y creaban en tubos de cartón, para luego recorrer el salón leyendo poemas al oído.

En todos los casos, si bien no es central la escritura, resulta operativa la observación de Mirta Gloria Fernández en relación con las prácticas en un taller literario con jóvenes en contexto de encierro, donde se observa

en el corpus los intentos de este grupo por entrar a la cultura letrada mediante lecturas que no forman parte de su cotidiano, pero que en su incorporación a sus escrituras, conciben como algo preciado. Es decir, copian formas de desplegar sus ideas que son estéticas. (57)

Las talleristas, en este encuentro en la sociedad de fomento, presentaron una selección de poemas para ser recortados, reordenados y, así, recreados en prácticas reescriturarias que si bien se encontraban atravesadas por una selección previa, pueden pensarse como las apropiaciones mencionadas en la cita, una zona de fran-



queo entre lo oficial y lo clandestino, como aquello que no tenía lugar en lo literario, pero al que se lo inventó en esas consignas de lectoescritura.



Figura 6

Además de la presentación general anterior, que atiende a ciertas recurrencias entre los niños lectores, es necesario observar que más allá de las zonas literarias oficializadas e instauradas como la representación de lectura adecuada, circulaban otras formas de acercamiento que no poco tenían que ver con la primera. Particularmente, a lo largo del día se observó a una niña de unos nueve años que irrumpía en la simultaneidad de la lectura de sus pares y que recorría el espacio lector, pero a un ritmo distinto y dando a entender que leer, tal vez, era también otra cosa. Al comienzo, manifestó no tener ganas de participar, arrojó su pasaporte al piso —que fue recogido por un niño—, y respondía con un «Nada» a varias consultas de las talleristas. Si se recupera la metáfora del viaje, se podría decir que hace viajes rápidos, ya que observaba cada estación de manera veloz, participando en algunas y solo viendo a lo lejos otras. Se detuvo más en aquellas donde debía crear un objeto, especialmente, la de susurradores; aunque, ante una mínima dificultad, desistía como enojada pese a la insistencia de las talleristas.

Una forma de mediar y de acercarla a la actividad fue la de, a pedido de ella, usar el celular de una tallerista para continuar con la propuesta de musicalización forjada desde el comienzo por las organizadoras. El gesto de apropiación, como muchos otros, también resultó clave; la niña trascendió las fronteras de los temas musicales sugeridos y exploró otras carpetas y archivos del dispositivo móvil, indagando acerca de los gustos de la mediadora, de sus criterios de selección y, en oca-



siones, acerca de otras cuestiones de su vida, como lo familiar, por ejemplo. Así, celular en mano al comienzo, se trasladaba observando cada sitio, deteniéndose en ocasiones y siguiendo su recorrido, en la mayoría.

Con relación a la concepción de lectura implícita en estas prácticas de mediación, se aprecia cómo, para ser partícipe activa de esa comunidad, se le sugirió a la niña un dispositivo de lectura que ofició de zona de tránsito entre las propuestas más rígidas y guiadas y que no dejó de inscribirla como miembro activo; seleccionar temas musicales no fue tarea menor, ya que ella funcionó como una observadora oficial, que planificaba, buscaba, elegía —como las adultas— y se apropiaba de la palabra poética que sonaba a cada instante (Figura 6).

Esta brevísima observación y la narración parcial de algunas de las escenas de lo sucedido durante 2018 en el taller del voluntariado «Puntos de lectura» en la sociedad de fomento del barrio Camet (actividad articulada entre la ONG Jitanjáfora y el CEU Camet, dependiente de la Secretaría de Extensión de Humanidades —UNMdP—), da cuenta de las intersecciones propias del ecosistema citado al comienzo de este capítulo. Ser estudiante o docente universitario, extensionista y voluntario señala que estas prácticas se gestan de manera abierta, móvil y recursiva, donde los límites no son fáciles de definir, justamente, porque la naturaleza de las dos últimas se construye no como un espacio y una práctica, sino como una acción, sin límites delimitados y como haceres (y deshaceres) propios de una figura clave que sirve de articulación entre el adentro y el afuera de la universidad, que no se presenta como figura oficial, sino como una de las instancias iniciales dentro un proceso de construcción colectiva entre los distintos actores sociales y culturales, que se retroalimentan de manera constante y permanecen solo a través de ello. El barrio y un taller de lectura, como la interfaz entre teorías y prácticas, entre posibilidades y realidades.

3. Conversar, leer y escribir poesía con jóvenes privados de la libertad. La extensión en un instituto cerrado de menores

Otro caso en el que las diferentes líneas de acción que confluyen en el ecosistema que estamos definiendo se concretó en una propuesta de extensión universitaria desarrollada en 2018, a la que nos referiremos a continuación. A finales de 2017, otra miembro de este equipo, Claudia M. Segretin, fue convidada a dirigir un proyecto de extensión de la UNMdP. Dicha invitación se vinculó con algunas características de su recorrido formativo y profesional como Profesora en Letras (con desempeño en diferentes niveles y modalidades educativas), como tallerista forma-



da en el marco de su trabajo en la Asociación Civil Jitanjáfora y como docente en contexto de encierro, muy especialmente. El proyecto, llevado adelante por un grupo interdisciplinario transitaría durante esta dirección su tercer año de trabajo en el Instituto Cerrado de Menores de Batán.¹²

Tanto las perspectivas teóricas dominantes en el proyecto (que no eran ajenas, aunque no provenían del campo de formación específica) como el trabajo interdisciplinario generaron algunas tensiones e interrogantes acerca del sentido de la tarea que estaba desarrollando, el posible aporte desde la literatura y también acerca de la dudosa vitalidad de cualquier formación del profesorado que no contemple los vínculos educativos más allá de la institución escolar.

El proyecto se denominaba *Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo*. Y si bien esta denominación aludía al despliegue de la *subjetividad* a partir del arte y en ningún caso a la idea de *sujeción*, rondaba la pregunta sobre qué era lo que se proponían *instituir* estas prácticas y no confiaba entonces en que la puesta en circulación de la palabra literaria en tal escenario (que era lo que podía aportar desde su formación) pudiera caracterizarse como *instituyente*.

La convocatoria para que una de las integrantes de nuestra formación se integrara a este proyecto se debía, entre otras razones, a una necesidad genuina del grupo ya consolidado de fortalecer el trabajo *desde, hacia y con* la palabra poética para con esos sujetos adolescentes privados de la libertad. En los relatos de los informantes del grupo que referían a la trayectoria de trabajo de años anteriores, se insistía en escenas vinculadas con la conformación, mediante compra y donación, de una biblioteca propia del espacio de trabajo, libros leídos y prestados, narraciones orales y escrituras varias que habían hecho nacer en el equipo la necesidad de incorporar especialistas del campo de las letras.

En consecuencia, se sumaron también dos estudiantes avanzados del Profesorado en Letras, con experiencia previa en el trabajo en contexto de encierro e interés en la extensión y la investigación en ese ámbito: Lucía Gandolfi y Manuel Vilches. Ambos habían realizado un interesante recorrido durante sus prácticas del profesorado (en el caso de Manuel, en una escuela secundaria en contexto de encierro) con el acompañamiento de la profesora Segretin, para la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la UNMdP.

12 El proyecto fue aprobado con la categoría en consolidación por la Secretaría de Extensión de la UNMdP.



Esta es la contextualización necesaria para poder compartir, a continuación, un trayecto anual de extensión poniendo el acento en las reflexiones vinculadas con el específico trabajo realizado desde la palabra poética y, particularmente, desde cierto tipo de intervención exploratoria y artesanal con algunas poéticas y un grupo de jóvenes de trayectorias vitales y formativas sinuosas, accidentadas, de intemperie.

Una vez más la literatura

Nacho Levy, editor y referente de *La garganta poderosa*,¹³ en un reportaje reciente presentó la metáfora de la palabra como el quinto elemento (después del agua, el fuego, el aire y la tierra) en el contexto de una explicación acerca del modo en que cada uno de esos elementos de la naturaleza puede estar al servicio de proyectos opresivos o liberadores. Resulta ineludible considerar el valor que dicha metáfora tiene para pensar la palabra (y la palabra poética, en particular) en el espacio/tiempo del encierro donde es posible que en ocasiones resulte el único elemento que pueda jugar un papel liberador. No pocas veces hemos sido testigos privilegiados, como docentes de escuelas en contexto de encierro punitivo o en el marco de esta actividad de extensión en un instituto de menores, de escenas en las cuales «de la meditación surgió Hanuman con su ejército de monos y conquistaron la ciudad e irrumpieron en la torre y lo libertaron» (Burton citado en Borges y Casares:52).

Ciertamente, tomar la palabra, leer y escribir se vinculan con la posibilidad de ser sujeto, de asumir la enunciación y construir una destinación posible tomando retazos de lo que otros nos legaron, pero declinando esos legados de forma singular. Es la posibilidad de la inmersión en el orden de lo cultural. Tomar la palabra es articular pensamiento, pero también inscribirse en el tapiz cultural (Montes) en diálogo con otros que nos precedieron que son contemporáneos o que vendrán. Y la palabra escrita puede enlazar pasado, presente y futuro, individuo y sociedad. Mas llegamos a ese encuentro con diferentes historias a cuestas. Hay infancias con adultos que leen y regalan libros, mediadores que marcan amorosamente nuestra relación con la palabra escrita, con la lectura y con la lectura literaria, en particular (madres, padres, hermanos, bibliotecarios, amigos, maestros y profesores memorables) infancias con clubes de lectura, ferias de libros y escolaridades indudables.

13 *La Garganta Poderosa* es una revista mensual argentina de cultura villera. Fue lanzada en 2010 por una de las cooperativas de la organización social La Poderosa, nacida en 2004 y toma su nombre de la moto con la que el Che Guevara y Alberto Granado realizaron su viaje por Latinoamérica. <http://www.lapoderosa.org.ar/>



Pero no todos tenemos esos puntos de partida privilegiados, se sabe. ¿Qué acontece cuando en las biografías de los jóvenes no aparecen escenas familiares amorosas, deseantes, en relación con la lectura y la escritura, cuando lo que hay — en lugar del recuerdo del cuento que se leía por la noche, antes de dormir— es el relato de la discontinuidad, la imposibilidad, el maltrato simbólico y material? Con algunas variantes mínimas, esas historias, esos derroteros aguardaban viernes a viernes en aquel Instituto Cerrado de Menores de Batán. Un puñado reducido de adolescentes (en ocasiones *filtrado* por el visto bueno de los operadores del instituto), jóvenes de entre 14 y 17 años que habían *elegido* ese taller de extensión en una oferta de talleres de *asistencia obligatoria* en esa franja horaria. Talleres paralelos a la realización de la escuela secundaria en el mismo centro, pero en contraturno.

Y aún así...

Fede, Axel, Mauro, Eze, Maico, Yoel, Exequiel (a veces los siete y a veces tres o cuatro de ellos solamente) esperaban ansiosamente cada viernes. Los integrantes del equipo concurrían como mínimo en parejas de trabajo y, a veces, de a tres o cuatro talleristas. Cada encuentro se pensaba y se gestionaba como un espacio de *disponibilidad*, de *hospitalidad* (Petit, 2001), de *acogida* y *reconocimiento* (Zelmanovich), lejos de perspectivas tutelares. Un hermoso mantel cubriendo la mesa de trabajo (utilizado para recibir las visitas familiares y donado al espacio amorosamente por un joven que luego de los primeros encuentros volvió a la calle) puede pensarse como el emblema de esas ceremonias de hospitalidad que tenían lugar en el espacio «delosPibes».

La responsabilidad de la propuesta lúdico–artística semanal iba rotando y se consensuaba entre los diferentes integrantes del grupo de trabajo. Los acompañantes funcionaban como soporte de esa propuesta central de la jornada y realizaban un registro que luego se narrativizaba en un documento colaborativo.¹⁴ Se proponía una tarea que siempre partía de una apuesta de los adultos talleristas (abierta a

14 Durante el año se desarrolló un dispositivo de comunicación para sostener y documentar el trabajo. El grupo apostó predominantemente a la comunicación digital mediante el uso de redes y aplicaciones: grupo de *whatsapp*, registro compartido de cada encuentro en un documento colaborativo en línea, carpeta compartida en *Google drive* en la que se volcaron fotos, producciones y narrativas. Dado el carácter interdisciplinario del proyecto, la necesidad de contrastar miradas, perspectivas disciplinares y poner en común aquello que nos interpelaba de cada encuentro y dirimir acciones futuras se diseñó un foro en línea para continuar la conversación que comenzaba a la salida del instituto y continuaba en el tiempo compartido del viaje de regreso por la ruta 88, que siempre era insuficiente.



las modificaciones que imprimían o solicitaban los jóvenes según sus implicaciones, humores y singularidades). La jornada comenzaba con la preparación del espacio, la presentación y recepción de cada uno de los participantes, el saludo singularizado, una conversación en torno a los avatares de su semana y sus cuestiones personales, una invitación a recuperar lo que se había realizado en el encuentro anterior y a seguir trabajando.

Había momentos de lectura (cuentos, poemas, textos audiovisuales, exploración de libros, de imágenes), momentos de conversación, de producción escrita y de compartir lo producido. La tarde se amenizaba con algo rico en ronda de mate. Al final, dependiendo del humor grupal y del tiempo reloj, se proponían juegos y se habilitaba la biblioteca para el préstamo, la conversación en torno a sus impresiones de lectura y el intercambio de recomendaciones.

El taller (este y cualquier otro) representaba la ocasión de salir unas horas del espacio de reclusión en el que transcurrían sus días y la posibilidad de que pasara algo diferente. La ansiedad que provoca el encierro punitivo, el aislamiento respecto de los vínculos familiares y otros afectos, el abandono y los vaivenes de cada situación judicial (llamadas telefónicas, visitas, traslados, beneficios, castigos) sumados a la juventud y energía contenidas generaban un ambiente de nerviosismo, inquietud, movimiento constante de los cuerpos, interacciones imprevisibles, solapamiento en el uso de la palabra, silencios densos, miradas codificadas, cambios constantes del interés y de las emociones, fugacidad, atención intermitente, intentos variables por transgredir el encuadre de la propuesta y, muchas veces, desbaratarla (respecto de las pautas de trabajo y de relación, de los horarios, las consignas, los límites entre el taller y el instituto dentro del cual se desarrollaba). Desde el comienzo, los nuevos integrantes del equipo con formación como profesores en letras, entendieron que no alcanzaría con diseñar intervenciones que —con fortuna— pudieran capturar el interés del grupo y su compromiso con este espacio *electivo*, sino que sus propuestas también deberían ser puntuales, a término, flexibles y estar muy dispuestas a ser derrotadas por una dinámica que interpelaba su formación y sus modos de trabajo habituales, tanto en la institución escolar como en la coordinación de talleres en general. Deponer aquellos guiones más ligados a la *obstinación didáctica* de la que nos habla Bombini (2015), al control de las variables y de la dirección de las acciones pedagógicas por anticipación conjetural y pensamiento estratégico. En consecuencia, trabajar(se) en el sentido de una subjetividad docente dispuesta a la errancia, como la describe Sztulwark (en Duschatzky): «un nuevo tipo de protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad para habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza



y la proximidad una y otra vez, sin exceso de protocolo» (17). Comprendieron, en encuentro a encuentro, que las propuestas funcionarían apenas como *una piedra en el estanque* y que era menester poner el acento en lo que sus ondas concéntricas suscitaban en la persona del otro. Así, desde el trabajo con la palabra poética fueron hilvanando artesanalmente y en proceso unas intervenciones que partían por lo general de la lectura o audición de textos poéticos y/o del juego. O mejor, de una poesía que convocara al juego (y viceversa) y también a la emoción.

La errancia es también el movimiento de quien se anticipa a los saberes de los que aún no se dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados a la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presenta en ocasión de aprendizaje. (Duschatzky:17)

De este modo llegaban al taller con poemas enigmáticos y con enigmas poéticos y, de entre los numerosos fracasos¹⁵ y aciertos tácticos semanales, pudieron reconocer (tan atentos a las ondas en el agua como a las piedras lanzadas) cierto entusiasmo y disfrute lúdico respecto de las producciones poéticas cuya matriz común residía en el recurso de la repetición.

Repetición de palabras, de construcciones sintácticas, de sonidos, de sentidos (sobre la iconicidad de los caligramas), acumulaciones, aliteraciones, anáforas, polisíndeton, rimas que, como cuencos debidamente dispuestos, alojaron todo aquello con lo que los jóvenes los quisieran llenar, posibilitando sus producciones singulares. Postularon escrituras vinculadas con la emoción, complementarias de los géneros más instrumentales escolares (con los cuales muchas veces se dialogaba, cuando los chicos compartían sus carpetas escolares). El llanto a lágrima viva de Girondo

15 En uno de los encuentros, Claudia se disfrazó de tarotista (con pañuelo en la cabeza) y anunció que en esa tarde habría una sesión de adivinación (¡gran expectativa e interés!). Llevó libros álbumes con ilustraciones debidamente señaladas con colores que remitían a papeles en los cuales se indicaba que la respuesta a la pregunta formulada se encontraba en el libro x, página x. Los invitó a formular preguntas (después podían compartirlas o no) sobre su pasado, presente o futuro. Una vez hecho esto, con emoción y entrega los chicos fueron sacando al azar los papeles que los conducían a una respuesta en una imagen artística polisémica. La coordinadora pidió que trataran de leer lo que la imagen les decía o sugería sobre su interrogante. ¡Menudo fraude la tarotista! En primer lugar, no tenía cartas sino libros (esto hizo enojar mucho, mucho a Mauro que quiso irse del espacio y adjetivó de *trucha* a la adivinadora), en segundo lugar, ese fraude de la adivinación no pudo prever que las preguntas *iban en serio*, muy en serio y se vinculaban con zonas tristes y oscuras de la vida de los jóvenes para lo cual no había herramientas de su campo que la ayudaran a contener lo que leyeron en las imágenes los que se entregaron, sin chiste, al juego propuesto. Por suerte, ese día allí estaban las integrantes del equipo del campo de la salud, con sus modos de intervenir y su contención.



fue desalojado por otros verbos que insistían en este grupo de jóvenes (fumar, robar, amar), una botella lanzada al mar, la múltiples formas de la gratitud. El quinto elemento. Se fueron forjando espacios/cuenco para que se pudiera poner en palabras algo del afuera y de la historia personal suspendidos por el encierro. A veces, Hanuman irrumpiendo en la torre...

I. Oliverio Girondo y «Llorar a lágrima viva». Audición de su recitado por parte de Darío Grandinetti para el film *El lado oscuro del corazón*. Lectura del texto. Conversación. Posteriores reescrituras a partir de proveer el poema fotocopiado, con numerosos vacíos para ser completados.

robar, motos robar robar, robando a todo momento, robar cansado, robar escuchando música. robar careta y empastillado siempre. robando. robar lloviendo y de sol simplemente robando. robar feliz, triste, robar de noche y de día. Robando vivo y morir robando. (Joel)

fumar caminando

fumar pensando

fumar llorando

fumar vivo

fumar festejando cumple

fumar cantando...

no fumar

proibido fumar...

fumar a medias

fumar armeti

fumar todo el día. (Axel)

II. Caligramas. Lectura. Comentario. Producción de nuevos caligramas a partir figuras recortadas que sugerían un sentido general para el texto producido.

III. Mario Benedetti y «Botella al mar». Mesa de objetos poéticos relacionados con el mar. Botellas de plástico vacías, con sus tapas. Conversación en torno al sentido de dichos objetos y a su presencia allí. *¿Conocen el mar?* (Algunos sí, otros no, pese a encontrarse alojados en un instituto de menores de una ciudad balnearia. Luciano, por ejemplo, contó que la primera vez que lo vio, había sido el año pasado, cuando había salido de permiso con un operador del centro. Axel no lo conocía.



Maico había pasado unas vacaciones en Monte Hermoso...). Audición del poema «Botella al mar» (Benedetti) en la voz de su autor. Conversación acerca del significado de tirar una botella al mar y de lo que es el azar. Entrega de fotocopias de fragmentos del poema con supresiones y estratégicos espacios en blanco para que los completaran y cada escritor pudiera colocar su mensaje en una botella (Figura 7, 8 y 9).¹⁶ Semanas después, con la participación de Alicia, docente de artística, intervinieron sus botellas y las anudaron en línea en un cordel que en cada encuentro sacaban del armario y colgaban en el salón.

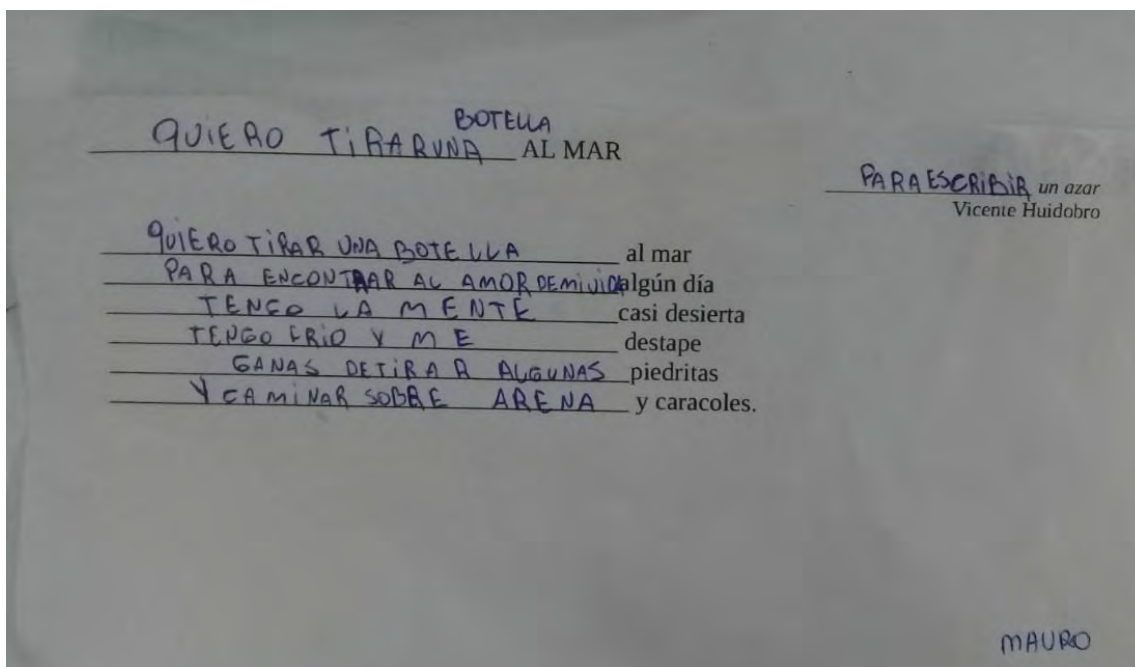


Figura 7

¹⁶ Los chicos preguntaron si las podían tirar al mar, pero les contestaron que no porque contaminaban. Maico propuso que lo que cada participante siguiera escribiendo en el taller, lo colocara en su botella.

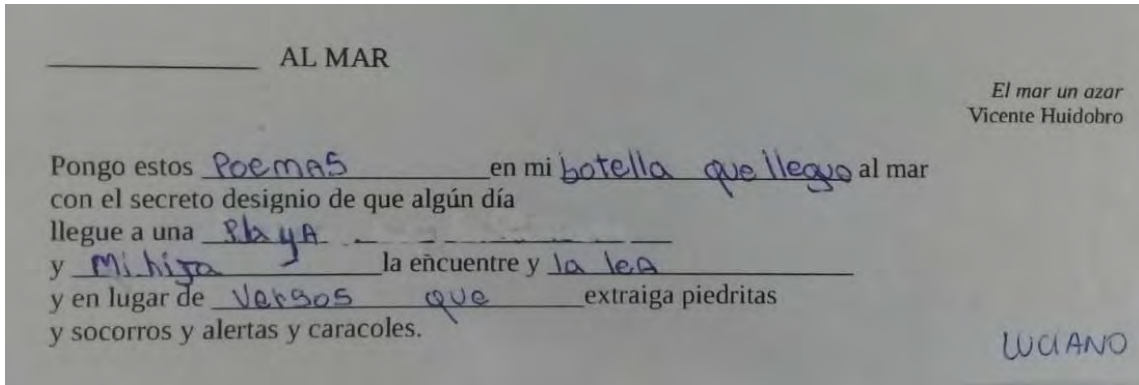


Figura 8

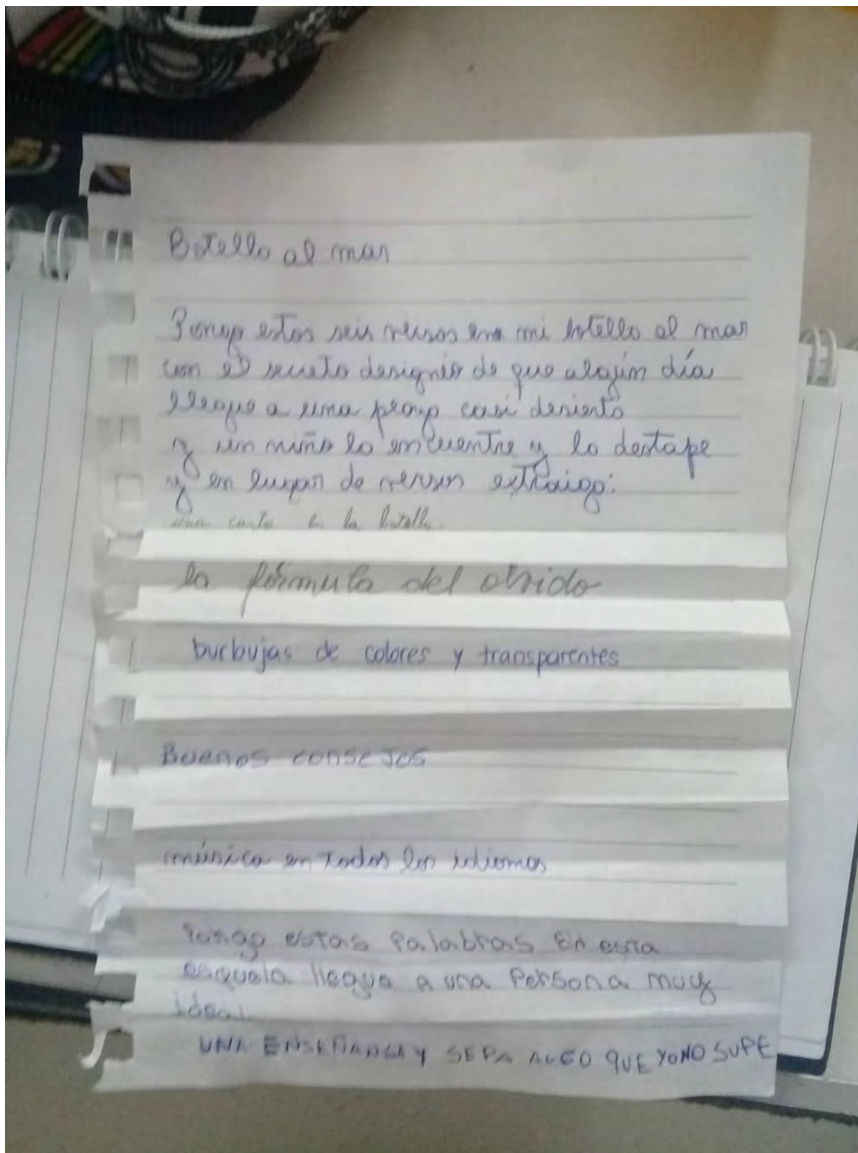
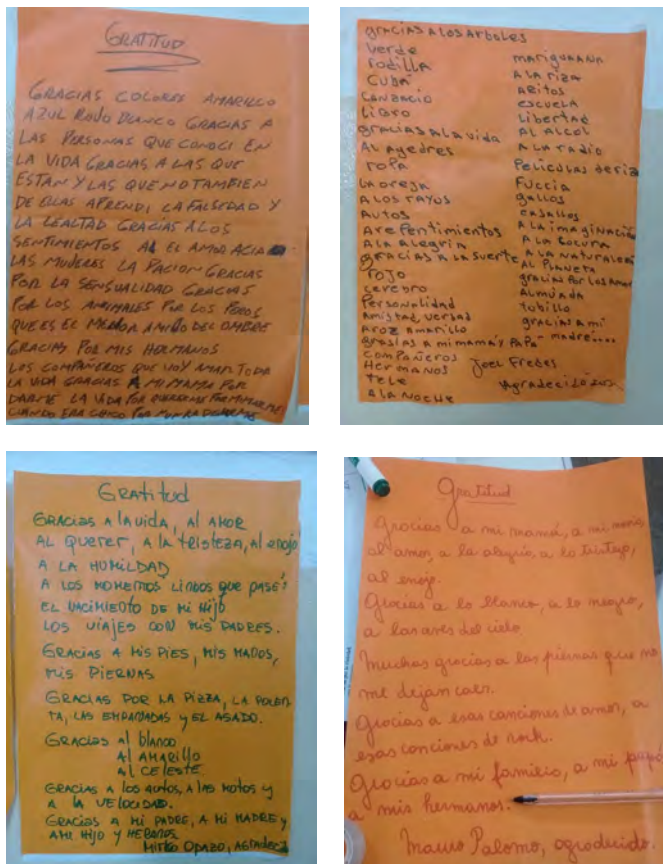


Figura 9



V. Oliverio Girondo y «Gratitud». En el día en que se cumplía el aniversario del nacimiento del poeta, trabajo con la *gratitud* (Girondo, 2012) a partir de la etimología de la palabra, los usos e imaginarios sociales (a quién le agradecemos por las cosas buenas) y lo que tiene para agradecer cada uno. Realización de una reescritura coral del poema (cuyos versos son puestos sobre la mesa, recortados) a partir del trabajo de pasamanos de un ovillo de lana y el pegado en cartulina de la nueva versión. Con posterioridad, lectura del poema original completo. Conversación en torno al mismo, sus campos semánticos y a nuestros agradecimientos. *Tutti frutti* que posibilitó armar «cajitas» de palabras para los poemas individuales y producción de poemas¹⁷ (muchas veces enhebrados al dictado). Lectura, comentario, disposición en un soporte para tenerlos a la vista en cada encuentro (Figuras 10, 11, 12, 13).



Figuras 10, 11, 12 y 13

17 Se trata de una idea que tomaron de Kauffmann, R. (s/f).



Estas propuestas, sucintamente descritas, que dialogaban con otras (provenientes de la plástica, el cine, el juego, la fotografía, la música y la actuación) tuvieron en común, como ya se dijo, el haber sido pensadas a partir de la lectura o la audición de composiciones que hacían de la repetición su recurso principal, por un lado. Pero también el estar complementadas por consignas de escritura (pensamiento, palabra, emoción) que recuperaban ese recurso como ocasión y mantra. Un ahuecamiento, una fisura por los cuales se le pudiera hincar el diente a lo poético a partir de la repetición de lo ajeno en apropiaciones lúdicas y recontextualizadoras (Cussen) o de la repetición de lo propio, que insiste y puede ser dicho desde la opulencia y el desborde que caracterizan a algunas poéticas cuyas vibraciones alcanzaron a los jóvenes del taller.

La escena en la que Axel escribió «Fumar» es reveladora. Axel jamás leía (solo escuchaba) y nunca jamás escribía. Pero asistía regularmente al espacio del taller. Esa tarde se escuchaba «Llorar a lágrima viva» de Gironde y se conversaba sobre sentimientos, estados y acciones hiperbólicos, saturados. Cada quien buscaba su verbo, menos Axel. Se le respetaba su silencio, pero se le ofrecían ocasiones para que tomara la palabra: «Un verbo, Axel, una acción frecuente o deseada». En cierto momento salió del espacio «delosPibes», para ir al baño dijo. Al tiempo, lo devolvió al espacio un operador del centro, entre retos, e informó que los jóvenes no podían ir al baño solos y que tenían prohibido fumar en esos espacios y tiempos. Axel lo sabía, había intentado transgredir las reglas del instituto y lo habían descubierto y expuesto ante el grupo del taller. Entró furioso y humillado, más hermético que nunca, quería irse. Entonces las coordinadoras improvisaron y lo invitaron a *fumarse* las palabras, ahí estaba su verbo y su pequeña venganza: fumar. El poema fue coral dado que sus compañeros de taller (y de encierro y de fumata) le *soplaron* algunos versos, pero la transgresión apropiadora fue de Axel, que escribió su primer poema. En palabras de Sergio Frugoni (2006): «La actividad del escritor siempre se da en ese plano, en el que para asumir mi enunciación debo dialogar, a veces conflictivamente, con las palabras ajenas» (29).

Estas breves escrituras en contextos de trabajo interdisciplinario, sostenidas en el tiempo, posibilitaron la concreción de una producción de mayor aliento y planificación colectiva, sobre el final del año y a modo de provisional cierre: una antología de cuya coordinación se hizo cargo Manuel (Vilchez).



Elogio del encuentro

La experiencia de trabajo en este proyecto nos ha obsequiado numerosas reflexiones y preguntas acerca del extensionismo, la interdisciplina, los encuadres teórico-políticos de los grupos, el modo en que juega la formación de base de los integrantes, la colonización de unos campos sobre otros, la instrumentalización de ciertos objetos y prácticas culturales de innegable especificidad, las demandas de los territorios y la creación de demandas, la ética, las buenas intenciones, la evaluación y el financiamiento de los proyectos, las políticas de extensión, el curriculum universitario, los deberes y los haberes de la formación y los recorridos complementarios de la socialización profesional. Las decisiones. Las experiencias y su relación con la teoría.

Sin embargo, elegimos finalizar estas líneas poniendo en valor el carácter reconfigurador de saberes y modos de hacer (siempre provisionales) que tuvo este encuentro para los adultos responsables (pensamos especialmente en quienes provenimos del campo de la literatura y nos desempeñamos como profesores en contextos educativos formales y en la formación del profesorado). Escenas que —como cuenta Galeano que dicen los muros de Quito— «Cuando teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas» (42).

Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo informa el nombre del proyecto. De la lectura del registro narrativo grupal, de las imágenes capturadas, de las escrituras de los jóvenes que se conservan en archivo, de las conversaciones que se mantuvieron en el foro y a lo largo de la Ruta 88 durante los traslados hacia y desde el centro, de la emoción de las palabras dichas por los menores en el cierre se puede concluir que estas prácticas fueron *necesarias en tanto significativas y de derecho* (el derecho a la rosa y a la poesía) para los jóvenes del instituto. Pero constituyeron algo muy diferente para los adultos talleristas que debieron deponer sus protocolos y dispositivos habituales de trabajo con la literatura para entregarse a la escucha de ese otro y de las resonancias de cada una de las propuestas.

Si aceptamos que el hecho educativo resulta de un vínculo intersubjetivo que es una zona de construcción para todos los involucrados y si conjeturamos que los lazos vibran más cuanto más se fundan en nociones de derechos y de cuidado del otro, este encuentro con Fede, Axel, Mauro, Eze, Maico, Yoel y Exequiel, *los chicos del instituto*, puede ser leído en perspectiva como una experiencia instituyente en la formación de los adultos y en su subjetividad docente. Aquel (inicialmente) dudoso nombre del proyecto de extensión hablaba indudablemente de los adultos que (también) como sugiere Petit (2000):



estamos ya encajonados en líneas de pertenencia social e incluso llevamos estigmas con los que tendremos que vivir toda la vida; asimismo estamos atrapados en historias familiares, con sus dramas, sus esperanzas, sus capítulos olvidados o censurados, sus puestos asignados, sus gustos heredados, sus maneras de decir o hacer. Pero a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera. Nuestras vidas están hechas de herencias que dejan sentir todo su peso y de esas repeticiones cuya importancia ha señalado el psicoanálisis, pero también están hechas de movimiento, que nos alegra o nos causa terror, y casi siempre ambas cosas, de ese movimiento que viene justamente con los encuentros. (5-6)

¿Final del viaje?

*Al final del viaje está el horizonte,
al final del viaje partiremos de nuevo,
Al final del viaje comienza un camino,
otro buen camino que seguir descalzos
contando la arena.*
SILVIO RODRÍGUEZ

Este recorrido da cuenta de algunas de las acciones que hemos llevado a cabo desde las cátedras de las cuales formamos parte en la UNMdP, desde la ONG Jitanjáfora que ha firmado un convenio con la misma casa de estudios, desde la Secretaría de Extensión que oficia a menudo como nexo y ligazón que permite la emergencia del ecosistema al que aludimos más arriba. Desde esta pertenencia institucional diversa, hemos recorrido espacios y contextos disímiles que nos han interpelado y nos han permitido compartir lecturas y propuestas con distintas comunidades. La palabra poética fue, en estos casos, «la gran ocasión» (Montes) para el encuentro, la exploración tanto estética como lúdica, aun para la escritura de invención. En este camino que transitamos con docentes, bibliotecarios, niños, jóvenes privados de su libertad, se vislumbró un horizonte que nos invita a seguir andando, «descalzos/ contando la arena», trenzando cuerpo y voces, como dice Silvio Rodríguez. Precisamente, esta metáfora nos invita a volver sobre estas vivencias, sin recetas teóricas prefijadas ni prejuicios académicos, ya que si concebimos estas experiencias desde una perspectiva sociocultural, es fundamental construir a partir de ellas esa *teoría empírica* por las que nos pronunciábamos en el inicio de este escrito, e impulsar la escritura y el trabajo crítico-analítico sobre estos viajes, que abren siempre nuevos caminos.



Referencias

- AA. VV.** (1998). *Poemas para mirar*. Buenos Aires: Colihue.
- AA. VV.** (2000). *Los poetas del tango*. Buenos Aires: Colihue.
- AA. VV.** (2012). *Poemas que se cantan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M.** (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Amado, E.** (2003). Hacia una didáctica social: la formación del lector. En Herrera, G. (comp.). *Didácticas de la lengua y la literatura* (297–302). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Andruetto, M.T.** (2015). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C.** (2017). Más allá (o más acá) de la intuición y el gusto. La transmisión del «cómo» de los textos literarios en tiempos turbulentos. Texto leído en el panel «Formación de mediadores» en V Encuentro IBBY Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires. 43º Feria Internacional del Libro.
<https://medium.com/@ceciliabajour/m%C3%A1s-all%C3%A1-o-m%C3%A1s-ac%C3%A1-de-la-intuici%C3%B3n-y-el-gusto-eadd979b1891>
- Bayerque, A. y Hermida, C.** (2018a). Dictadura y memoria en un itinerario de lectura. *Reflexiones acerca de la literatura y la escuela. Desde la crítica hasta el aula. Actas de las XVIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora, 95–102. <http://www.jitanjafora.org.ar/noticias/actas-xviii-jornadas-la-literatura-y-la-escuela>
- Bayerque, A. y Hermida, C.** (2018b). Lectura literaria y escritura de invención en las aulas. *Actas de la III Jornada de Literatura ara Niñxs y su Enseñanza*, organizada por la Secretaría de Extensión Universitaria y el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (R. 498/18), realizada del 9 al 10 de noviembre de 2018 en Ensenada.
<http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/iii-jornadas-2018/actas/Hermida.pdf>
- Badenes, D.** (2017). *Editar sin patrón: la experiencia política–profesional de las revistas culturales independientes*. La Plata: Club Hem Editores.
- Benedetti, M.** (1984). *Inventario*. Buenos Aires: Nueva imagen.
- Bernasconi, P.** (2018). *Que tren que tren*. Buenos Aires: La brujita de papel.
- Blatt, Mariano** (2015). *Mi juventud reunida*. Buenos Aires: Mansalva.
- Bodoc, L.** (2017). Pensarnos poéticamente. En Domínguez, P. (comp.). *Diálogos entre mediadores de lectura: algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia/EDUPA.



- Bogomolny, M.I.** (2003). Leer es contagioso. El inicio del camino lector: los mediadores y sus huellas. *6º Congreso Internacional de Lectura, en la Feria del Libro «Del lector al autor»*. Buenos Aires.
http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Bogomonly_%20LEERE%20CONTAGIOSO.pdf
- Bombini, G.** (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas* (27–46). Santa Fe: UNL.
- Bombini, G.** (2015). La opción de educar: intervenciones pedagógicas en contextos de encierro. En Fernández, M.G. *Apropiaciones descarriadas: mediaciones del profesor en Letras en contextos de encierro*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Borges, J.L. y Bioy Casares, A.** (1995). *Cuentos breves y extraordinarios*. Buenos Aires: Losada.
- Bourdieu, P.** (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Brian, D.; Exequiel, J.; Julián y Mirko** (2018). *Las escrituras de los no aptos. Jugando con palabras literarias*. Batán: A cara de perro.
- Butler, J.** (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Cándido, A.** (2013). *El derecho a la literatura*. Colombia: Asolectura.
- Cañón, M. y Hermida, C.** (2017). Jitanjáfora. Crear redes a través del lenguaje y la literatura. En Gerbaudo, A. (coord.). *Nanointervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: UNL–Cedintel, 86–108.
http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf
- Cañón, M. y Hermida, C. (Coord.)** (2016). *Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación literaria*. Mar del Plata: EUDEM. Facultad de Humanidades–UNMDP. <http://fh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/5>
- Cañón, M. y Malacarne, R. (Comp.)** (2013). *Puntos de lectura para imaginar: voluntariado de promoción de la lectura*. Mar del Plata.
<http://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%20para%20imaginar.pdf>
- Cañón, M.; Hermida, A.C. y Hermida, C.** (2014). Las políticas públicas de distribución de libros en Argentina (2011–2012). Avances de una investigación en proceso. *I Encuentro Internacional de Educación* organizado por la UNC, «Espacios en Blanco/NEES», en Tandil, del 29 al 31 de octubre de 2014. *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación* 1a ed. – Tandil – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – 2014. encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml



- Carranza, M.** (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria N°202*. <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chambers, A.** (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R.** (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Cortázar, J.** (2007). *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cussen, F.** (2015). Para una poética de la repetición. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (5), 41–58.
- Dalmaroni, M.** (2011). El sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier*, 2(2).
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- De Souza Santos, B.** (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República/Trilce.
- Devetach, L.** (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Durán, R. y Alexandre, A.** (2018, 26 de mayo). Reportaje Nacho Levy: «Nosotros reivindicamos la cultura villera y salimos a decirles que todo eso que a ellos les horrorizaba, a nosotros nos enorgullece». AraInfo. Diario libre d´Aragón. <https://arainfo.org/nacho-levy-nosotros-reivindicamos-la-cultura-villera-y-salimos-a-decirles-que-todo-eso-que-a-ellos-les-horrorizaba-a-nosotros-nos-enorgullece/>
- Duschatzky, S.** (2010). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Esses, F.** (2012). *Poesías para reír y otros Limericks*. Buenos Aires: Albatros.
- Eco, U.** (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. España: Lumen.
- Fagnani, F. y Malacarne, R.** (Comp.) (2014). *Puntos de lectura. La formación de comunidades lectoras*. Mar del Plata.
<http://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%202015.pdf>
- Fernández, M.G.** (2014). *Hurtar la palabra poética. Escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Ferreiro, E.** (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frugoni, S.** (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Frugoni, S.** (2016). Alegato en contra de la promoción de la lectura (si eso fuera posible). En Blake, C. y Frugoni, S. (coord.). *Literatura, infancias y mediación* (153–160). La Plata: UNLP/Vuelta a casa.



- Frugoni, S.** (2019). Leer y escribir literatura más allá de la escuela. En Ezeiza, A y Encina, J. (comp.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad.* (391-424). ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada, Ilusionista Soziales Kolektiboa. Vitoria-Gasteiz (Araba).
- Galeano, E.** (2001). *Las palabras andantes.* Buenos Aires: Catálogos.
- Gerbaudo, A.** (2017). Más allá de la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf
- Jimenez, E.A.** (1998). *Bichonario.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Girondo, O.** (1932). *Espantapájaros (al alcance de todos).* Buenos Aires: Proa.
- Girondo, O.** (1942). *Persuasión de los días.* Buenos Aires: Losada.
- Girondo, O.** (2012). *Obra. Poesía y prosa.* Buenos Aires: Losada.
- González, C.** (2014). Ciudad panóptica. *La venganza del cordero atado.* Buenos Aires: Continente.
- González Tuñón, R.** (2011). Quisiera hacer contigo una película hablada. *Poesía reunida.* Buenos Aires: Seix Barral.
- Hermida, C. y Trovato, M.** (2017). Itinerarios de lectura literaria. Una experiencia de extensión universitaria. *II Jornadas de actualización e intercambio. Prácticas del lenguaje: leer y escribir para crear y aprender.* Tandil, 5 al 7 de octubre de 2017.
- Hirschman, S.** (2011). *Gente y cuentos ¿A quién le pertenece la Literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Iturrioz, P.** (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura,* (5), 36-53.
- Jolibert, J. y Gloton, R.** (1999). *El poder de leer.* Barcelona: Gedisa.
- Kauffmann, R.** (s/f). Gratitude (Oliverio Girondo). *Susurro y altavoz.* Canal Encuentro. <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/9151/9240?temporada=1>
- López, M.E.** (2019). *La infancia secreta.* Conferencia.
<https://www.youtube.com/watch?v=K9okkrzqZ3c&fbclid=IwAR1m72bTAzUMyj6M34nLhPzQaQ5nMNMqSMiw01IfOJ6keS9GpZMQw3BHznQ>
- Lima Quintana, H.** (1999). *La breve palabra.* Zaragoza: Ediciones del Valle.
- Neruda, P.** (1954). *Odas elementales.* Buenos Aires: Losada.
- Neruda, P.** (1956). *Nuevas odas elementales.* Buenos Aires: Losada.
- Neruda, P.** (1957). *Tercer libro de las odas.* Buenos Aires: Losada.



- MEN** (2014). Convocatoria de Voluntariado universitario.
<http://www.me.gov.ar/voluntariado>.
- Montes, G.** (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Patte, G.** (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M.** (2013). Inserción o emancipación. En Abadi, A. y otros. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (21–26). Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M.** (2000). Elogio del encuentro. Conferencia pronunciada en el Congreso Mundial de IBBY. Cartagena de Indias.
https://ies28sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/63/Elogio_del_Encuentro_Petit.pdf
- Petit, M.** (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M.** (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pessoa, F. (Soares, B.)** (2010). *Libro del desasosiego*. Buenos Aires: Emecé.
- Pisos, C.** (2011). *Una pregunta por punta*. La Coruña: Everest.
- Pizarnik, A.** (2011). Sombra de los días a venir. *Poesía completa*. Argentina: Lumen.
- Recondo, L.** (2015). *Marcas en el agua*. Buenos Aires: Leviatán.
- Ríos, C.; Frugoni, S.; Tressa, A. y Dalmaroni, M.** (2012). Escribir en la escuela. De la escritura creativa a la escritura de invención. *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula* (143–165). La Plata: DGCE.
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/_direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/documentos_de_trabajo/leer_literatura_en_la_escuela_secundaria.pdf
- Rodari, G.** (1987). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. México: Comamex.
- Reyes, Y.** (2007a). ¿Dónde está la literatura en la vida de un lector? En López, M.E. (comp.). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Reyes, Y.** (2007b). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Robledo, B.H.** (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.



- Rosenblatt, L.** (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (Coords.)** (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones a la formación docente*. La Plata: Edulp. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Segretin, C.** (2007). Leer con el cuerpo. En López, M.E. (comp.). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- SEU-UNMdP** (s/f). Secretaría de extensión universitaria.
<http://www2.mdp.edu.ar/index.php/extension>
- Trovato, M.** (2018). Itinerarios de lectura en las aulas. Un recorrido fantástico. *Reflexiones acerca de la literatura y la escuela. Desde la crítica hasta el aula*. Actas de las XVIII Jornadas La literatura y la escuela. Mar del Plata: Jitanjáfora, 141-145.
<http://www.jitanjafora.org.ar/noticias/actas-xviii-jornadas-la-literatura-y-la-escuela>
- Villanueva, G.** (2013). *El vuelo de Luci (cuaderno de tareas)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, M.E.** (2012). *Manuelita la tortuga*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Walsh, M.E.** (2017). *El reino del revés*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Wapner, D.** (2015). *Cabía una vez*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Williams, R.** (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Zeiger, C.** (2004). ¿Cómo describir una ciudad? En Ciudades de Papel. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Zelmanovich, P.** (2010). *Contra el desamparo*. Material de Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Vilchez, M.** (2019). Las escrituras de los No Aptos. Juventud y literatura del encierro. *X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Simposio «Literaturas del encierro. Las prácticas poéticas como modos de habitar los espacios carcelario». La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria (IdIHCS, UNLP-CONICET).



Escenario y papel, tablero y papelito

Experiencias de lectura de libros ilustrados

ISTVANSCH

Somos fascinantes.

Mi verdulero se llama Pablo, es hijo de Manuel, que vino de Santiago del Estero hace cincuenta años y conoce el misterio del más sabroso melón con solo tocarlo, los selecciona para sus clientes con la misma pasión que en sus comienzos. Ese saber se lo pasó a Pablo, claro. Ni loco compro melones en otro lado, los mejores están ahí.

Maxi tiene seis años y no le va muy bien en la escuela, está al borde de repetir primero. Anda caminando cerca de su casa con Cecilia, por las sierras de Intiyaco, en Córdoba. Buscan unos caballos que no se sabe por dónde andan y él dice «si anduvieron por acá, ya bajaron, porque los cascos iban como subiendo el camino pero, ahora en estas huellas más frescas, se ve que bajan», y sigue investigando con atención esas marcas mientras Cecilia le dice «¿viste Maxi cómo sabés leer?».

Todo el mundo tiene saberes cautivantes y únicos. No hay quien no pueda enseñar algo que no sea novedad, sorpresa y maravilla para otra persona que carezca de ese saber (pero que a su vez tenga otro saber que el primero desconocerá, como para compartir y hacer que, así, la rueda del enriquecimiento compartido siga circulando).

el niño, ese a quien como maestros debemos «enseñar a leer y escribir», ha comenzado su proceso lector desde el momento mismo en que nació. Ese pequeñito a quien intentamos, a veces con dificultad, enseñarle las letras y las vocales, ha leído durante seis, siete o más años, gestos, cuerpos, tonos de voz, imágenes, rostros, gritos y silencios (...) La primera puerta quizás esté en valorar ese inventario de conocimientos que trae el niño. Es ofrecerle la posibilidad de reconocer su propia enciclopedia, tanto temática como lingüística. (Robledo:71-72)

En 1991 salió *Un pez dorado*, mi primer libro hecho con papeles, tijera y plastico. Fue una gran sorpresa para el pequeño mundo de la ilustración de libros para niños del momento, porque hacía desde bastante antes de la dictadura que nadie trabajaba con tanta minucia el recorte de papel. Los detalles los había terminado con témpera, pero fue tal el impacto que generaron los papeles (en mí y en quienes veían los originales), que *El águila y el zorro*, el siguiente libro, lo hice íntegramente, hasta el más pequeño circulito, con papel.



Me enamoré del material y la técnica, y que genere tal encandilamiento no hizo más que alimentar esa pasión.¹ Me di cuenta de que ahí tenía un saber para compartir. Un saber que a los demás les resultaba llamativo y único.

Me supe leer a mí mismo: supe que sabía eso y podía darlo a conocer a todo el mundo, tanto en función de artista como en función docente.

El porqué de la elección de ese método de trabajo había sido muy sencillo: en crisis con fibras y rotuladores (mis elementos favoritos de la adolescencia) decidí explorar otras opciones. Jugando, experimentando y probando encontré los papeles y la tijera, y los adopté.

Mi saber son mis recortes, y en ello me siento a la par de Manuel y Pablo y sus melones exquisitos, y de Maxi y sus huellas. Ellos, vos, yo, usted, aquel y aquella y la de más atrás también, cada quien tiene saberes para compartir con el mundo, y al punto comprobar cómo producen maravilla.

De allí, quizás, la naturalidad con que empecé a mostrar en público cómo dibujo, a hacer talleres, presentaciones y performances, en donde el papel es protagonista (de allí y de una también natural propensión por la docencia que llevo desde niño, cuando siendo alumno traga —muy—, preparaba a quienes se llevaban alguna materia).

Empecé en los muy tempranos años 90, en tiempos en que éramos muy pocos los profesionales de la ilustración de literatura infantil, y en Argentina no había ninguna bibliografía sobre lectura de imágenes (iba a decir «casi ninguna» pero no, no había nada de nada). Tras la salida de mis primeros libros, que eran en coautoría —alguien escribía y yo ilustraba— me invitaron a presentarlos en ferias y escuelas. Eran tiempos en que tampoco se consideraba que el ilustrador fuera coautor o pudiera aportar más que un «adorno» al libro, pero en esas ocasiones yo hacía un pase de magia, un rápido recorte en el aire, y de un color salía una princesa, un caballero, un mono, una ballena, un centauro... que producían la admiración y el embeleso de la platea.

Esas primeras acciones me llevaron a sistematizar ese «show» y, por un lado, comencé a hacerlo como sujeto individual, al margen de la presencia de coautores o coautoras; por otro, empecé a escribir teóricamente sobre el asunto, tanto sobre la cuestión didáctica, como sobre la estética y el concepto del libro ilustrado, y sobre el tema de la autoría de quienes nos dedicamos al arte de la ilustración.

1 Una muestra de cómo trabajo con los papeles en: Fundación Leer (productora) (2015). *Istvansch se suma a la Maratón Nacional de Lectura*. [Link aquí](#).



Hay varios eventos que ameritan relatarse, porque tras años y años de repetirlos, ajustarlos y perfeccionarlos, está probadísimo cómo funcionan como disparadores de la lectura, el dibujo, la escritura y la creación en general, y son fácilmente replicables en el aula, en la casa o en cualquier otro lugar en que aparezca alguien con algo para contar rodeado de *álguienes* dispuestos a escuchar.

Las primeras experiencias son presenciales y atraviesan ya más de tres décadas de carrera, las últimas son virtuales y se interceptan violentamente en épocas de pandemia, tiempos en que no creo que haya habido ser humano que no haya tenido que ciberaprender en un año todo lo que no aprendió en el resto de su vida (qué agotador pero ¡cuánto crecimos!).

Las relataré en primera persona, y con mis libros, mis textos y mis ilustraciones en el centro, pues... pues siempre mis presentaciones tienen mis libros, mis textos y mis ilustraciones en el centro... pero además invito a que se lean adaptables a las propias necesidades y saberes, adaptables a aquello que cada quien tenga para transmitir.

Presencialidad

El palpitar del papel

Rojo, azul, amarillo, naranja, ¿solo papeles?

Miramos por aquí, miramos por allí ¿algo de este lado?, ¿algo de este otro? En apariencia, nada de nada. Sin embargo se escucha un palpitar... porque adentro de cualquier papel vive un dibujo y hay estrategias secretas, conjuros ocultos, materiales misteriosos que ayudan a descubrirlo.

Papeles y libros. Ilustraciones y lecturas. Personajes que palpitan en los colores y quieren mostrarse al público. Será un gusto conocerlos. Quedan invitados.

El palpitar del papel es el show base, algo muy cercano a una performance que incluso me lo han definido con destellos de *stand-up*. Con él empecé a presentarme hace siglos. Sigo haciéndolo y adaptándolo a los libros que voy sacando. Es para todo público, quien llegue a la altura del dintel o del picaporte de una puerta puede disfrutarlo. Gente grande «altura dintel» dice que «trae» a gente chica «altura picaporte», pero ambas gentes disfrutan como si estuvieran en el jardincito (tal como con los libros, cuando un espectáculo es sincero y apasionado no hay «edades para»).



Foto 01. *El palpar del papel* en «El Palabrazo», Villa María, 2015.
Foto: Eloísa Molina.



Foto 02. *El palpar del papel* en la inauguración de «Papel protagonista», Espacio Cultural BCN de la Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, 2018. Foto: Biblioteca del Congreso.



1. Captar la atención

Empiezo sin ningún preámbulo leyendo *Detrás de él estaba su nariz*, un libro textualmente infinito escrito y dibujado sobre bandas de Möbius.² El objeto resulta tan curioso que la atención se capta de manera instantánea, sea en el maternal como en el secundario.³



Foto 03. *Detrás de él estaba su nariz*. Ed. del Eclipse. Foto: Uri Gordon.

Otras veces empiezo con *El ratón más famoso*, en donde el personaje del título sostiene el mismo libro que uno como lector tienen entre las manos. El juego de corrimientos entre realidad y ficción resulta muy divertido⁴ («¿el ratón que sostiene el libro es la realidad y yo soy el personaje, o viceversa?», «¿este libro es el libro o el libro es el libro del ratón?»).

2 La banda de Möbius —llamada así en honor a su descubridor, el matemático alemán Auguste Ferdinand Möbius (1790–1868)—, se forma tomando una tira larga y rectangular de papel y uniendo sus extremos después de darle media vuelta a uno de ellos. Resulta así un curioso objeto que simboliza el infinito pues no tiene ni arriba ni abajo, ni atrás ni adelante, pues tiene una y solo una cara. Si quisiéramos pintar completa una banda de Möbius no nos hará falta levantar el lápiz para «pasar al otro lado».

3 Narración de *Detrás de él estaba su nariz* en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2015). «*Detrás de él estaba su nariz*» leído por Istvansch. [Link aquí.](#)

4 Narración de *El ratón más famoso* en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2018). *El ratón más famoso ¡subtitulado!* [Link aquí.](#)

La Punta, San Luis, Argentina. Subtitulado de Espacio Cultural del Congreso de la Nación Argentina.



Foto 04. ¿El libro en manos del personaje que es el autor o del autor que es el personaje? «El palpar del papel» en la Biblioteca del Congreso, 2018. Foto: Santiago Vallée.

2. El show de la tijera

Con el público ya cautivado me presento y digo que hago libros para chicos, que los dibujo y escribo, y que me gusta hacerlos con formas «extrañas».⁵

Muestro algunos de ellos y, si es un auditorio pequeño (un aula, una salita), los hago circular mientras pregunto si saben con qué están hechas las ilustraciones. Si lo saben empiezo directamente con el show del recorte; si no lo saben estiro un poco el misterio y les pregunto «con qué dibujan ustedes», contestan «con lápiz, marcador, pincel, computadora...», ante cada material les pongo cara de misterio al son de decirles que «claro, con eso se puede dibujar pero jusssto yo no dibujo con eso ¿con qué material misterioso dibujaré?».

Después de unos minutos de suspenso, les digo que «eso con lo que dibujo está en esta cartuchera». El misterio es cada vez mayor y la atención queda totalmente instalada. Al sacar la tijera la mayoría pone en duda su efectividad para dibujar («con eso no se dibuja, se recorta», «¿le ponés tinta en la puntita?»), entonces en

5 Pienso tres grandes corpus de libros ilustrados: el *libro ilustrado* propiamente dicho, en donde imagen y texto no son interdependientes y leerlos por separado no lleva a la pérdida del sentido; el *libro-álbum*, en donde texto, imagen y diseño gráfico forman un todo indivisible, y no se pueden leer por separado (si leemos solamente el texto no tiene o cambia el sentido, pues en el álbum la imagen completa el sentido del texto, y viceversa); el *libro-objeto*, en donde a la indivisibilidad de los discursos del texto, la imagen y el diseño gráfico, se suma un cuarto lenguaje: el diseño industrial del libro, generándose un soporte único y original que ya no es un código (forma del libro habitual estándar: cuadernillos de hojas plegadas, cosidas o pegadas a un lomo, y encuadernadas con cubierta de tapa y contratapa).



un instante hago «nacer del color» algún personaje, una silueta reconocible ante la que jardincito se pone a adivinar a los gritos entusiasmados qué es, y secundaria, profesorado, academia o geriátrico se pone a aplaudir con caras de bebé babeante.

Muchas veces este acto lo hago tras narrar *¿Has visto?*, en donde la «ilustración» es un color pleno distinto en cada doble página, resignificado por el texto que le da entidad y «forma» («oso polar sobre la nieve, dibujando en un papel a su hijito que dibuja sobre la nieve, al fondo se ve un iceberg»). En este caso, el recorte lo creo tras narrar varios colores, suscitando —sobre todo en el jardín y la primaria— que se pongan a adivinar personajes, formas y cosas escondidas en el plano monocromo.⁶

Importa una digresión en este punto: sean de 1, 4, 8, 16, 32 ó 64 años, el contenido de la presentación siempre es el mismo, cambio solamente el discurso y la forma lúdica, más exaltada y pantomímica con público menudo, más *stand-up* con público adulto.

Hecho el recorte, que pegado en algún lugar de privilegio queda coronando el escenario, paso a mostrar otros libros y/o contestar las preguntas que a esta altura surgen a borbotones.



Foto 05. «El palpitar del papel» en la Feria del Libro de Santa Rosa, La Pampa, 2019. Foto: Feria Santa Rosa/Secretaría de Cultura del Gobierno de La Pampa.

⁶ Narración de *¿Has visto?* en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2018). *¿Has visto? ¡Subtitulado!* [Link aquí](#). La Punta, San Luis, Argentina. Subtitulado de Espacio Cultural del Congreso de la Nación Argentina.



3. Cierre en movimiento

Para cerrar el show generalmente uso dos opciones: sortear el dibujo (lo que en absoluto es un simple sorteo), o el «baile de los avioncitos». Detallaré ambas acciones.

3.1. Cierre modelo sorteo

Todo puede transformarse en algo «especial» si se le encuentra la funcionalidad dentro de la escena, incluso un sorteo. Pregunto quién quiere llevarse el original, y obviamente hay enorme mayoría de manos que se levantan, algunas incluso con desesperación suplicante. Les digo que las mantengan levantadas porque tengo que contar. Hago un conteo real si es un grupo chico, o un simulacro de conteo en grupos grandes, algo así como «unodótrécuaínqseisiet bssssdiezyochdiezybssss cincuentaybsssss ¡setenta y dos personas que quiere el dibujo!». Tomo el dibujo y hago como que lo voy a cortar en 72 fragmentos. El público desespera a gritos. Digo que tal vez esté mal contada la cantidad de dibujos, y con el dibujo en la mano invito:

Yo: ¡Contemos juntos, vamos! ¡Uno...!

Público: ¡dos, tres...!

Yo: Aaaah, eso suponía, están mal contadas la cantidad de originales, ¡vamos de nuevo, a ver!, ¡uno...! (y señalo el dibujo único)

Público: ¡dos, tres...!

Yo: Aah, nooo, pero está todo mal, yo veo uno solo, a ver, voy a contar yo solo cuántos dibujos hay, a ver a ver, concentración profunda, voy a contar... ¡uno!... a ver de nuevo, porque capaz que conté mal... ¡uno!... Comprobado, hay uno solo, entonces lo corto en 72 pedacitos para que haya para tod...

Público, entre risas: ¡Noooo...!

Yo, haciéndome el desconsolado: Pero si hay 72 manos que lo quieren y un solo dibujo tengo que cortarlo ¿les parece que hagamos un sorteo? (el público acuerda), bien, saquen los números...

Público, desconcertado: No nos dieron números...

Yo, haciéndome el desconcertado: ¿cómo que no les dieron números, y ahora qué hacemos? Bueno, a ver qué inventamos para solucionar esto sin cortar el dibujo... ¡Ya sé!, van a poner la mano debajo de la silla y... ¡quien encuentre una tira de papel del color del dibujo se lo gana!

Por supuesto que previamente al comienzo de la presentación, antes de dar sala, hube puesto dicho papel pegado debajo de una silla al azar, previendo ese momento de sorteo.



3.2. Cierre modelo bailecito poético

Avión que va, avión que llega es un libro–objeto con páginas troquelables que invitan a ser plegadas como aviones de papel. El armado del avión implica el armado de un poema que se encuentra escrito en las alas. Su narración deriva indefectiblemente en un acto mágico en donde la poesía textualmente vuela.⁷

El acto de troquelar el libro produce asombro y pasmo, y muchísimas son las veces que se escucha un corro diciendo en sordina desconcertada «¡lo rompió!», pero no es este un libro que se rompa, es un libro que deconstruye para renacer con otra forma: decenas de poemas voladores y un libro de poesía, más pequeño, que «vivía» adentro del libro grande. Muchas veces opto por este libro para cerrar el acto. Narro dos o tres páginas mientras troquelo y armo, y lanzo a volar.



Foto 06. Lanzando avioncitos poéticos en la Biblioteca Mariano Moreno de Villa María, 2015. Foto: Organización Palabrazo.

A la vista de un público generalmente en éxtasis, ese avión llega a alguien a quien pregunto el nombre, explicando que al quedar en sus manos el libro vivirá en muchos lados al mismo tiempo: en esa ciudad en esas manos; en otras ciudades en otras manos que recibieron aviones salidos de ese mismo ejemplar en otras presentaciones; en mis manos, que se quedarán con el librito de poesía cuando todos los aviones vue-

⁷ Narración de *Avión que va, avión que llega* en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2017). *Avión que va, avión que llega*, leído por Istvansch. [Link aquí](#). La Punta, San Luis, Argentina.



len... porque para terminar el acto de magia voladora (y «explicar» el funcionamiento entero del libro), muestro un ejemplar del poemario que resulta de la deconstrucción, pues cuando todas las páginas fueron troqueladas y transformadas en aviones, las manos de quien lanzó no quedan vacías, sino con un pequeño y alargado libro de poesía, que contiene todos los poemas que andan por el mundo volando.



Foto 07. *Avión que va, avión que llega*, Ed. Norma/Kapelusz. Foto del autor.

Con el auditorio así de poéticamente inspirado, invito a pararse para finalizar con el baile de los avioncitos,⁸ en donde narro un poema del libro frase a frase, con movimientos *ad hoc*, para que la platea repita una vez, y otra vez más rápido, y otra más rápido aún...

Y espontáneamente llegan los aplausos.

Telón.

8 El baile de los avioncitos a partir del poema «Casi humo» de Laura Devetach, de *Avión que va, avión que llega* en: Colegio Santa Justina (productor) (2019). *Avión que va, avión que llega*, en Álvarez, Santa Fe. [Link aquí](#). Álvarez, Santa Fe, Argentina.



Múltiples versiones de *El palpitar del papel*

El palpitar del papel se transformó en la base sobre la que he armado todas mis presentaciones, incluso las académicas, en conferencias y mesas redondas siempre en algún momento me salto de la formalidad teórica, y hago algún pase lúdico y performativo.

Ese esquema base es el que adapto según las necesidades del lugar. Agregando, reemplazando o sacando pasos del show.

El cambio más usual se da cuando incorporo una instancia de actividad de dibujo o (si hay suficiente tiempo) de taller.

1. Manos a la obra

Después del show de la tijera invito a una actividad de dibujo en donde, reparando tijeras, papeles de colores y pegamento, cada participante hará una obra con recortes.

1.1. Manos a la obra con recorte rápido

Si el tiempo es reducido (entre 45 minutos y una hora para toda la actividad, que en este caso lo más frecuente es que sea con nivel inicial o primer ciclo de la primaria) se tratará solamente de disfrutar recortando y pegando en modo «dibujo libre» bajo algún tema amplio que sirva como inspiración: «Superhéroes», «Monstruos», u ocurrencias más disparatadas tipo «Caras al revés», o «Planetas-gente». Mientras se lanzan a la tarea, yo haré algún comentario al andar entre quienes están en mesas y piso dibujando (generalmente criaturas y familia se unen en el goce de la creación). Al rato se da por terminada la actividad colgando uno al lado del otro los dibujos en la pared, resultando un mural espontáneo que quedará para la institución que acoge (o para la foto, y después se desarma y cada quien se lleva su original). Atiéndase por favor al cuidado que puse al nombrar esto como «actividad», pues sin intercambio de opiniones ni comentarios del coordinador, ni reelaboración de lo creado, de ninguna manera esto puede considerarse un taller (lo recalco porque es muy usual que en el espacio de la escuela argentina se le diga «taller» a cualquier evento creativo).



Foto 08. Actividad en librería El Aleph, Berazategui, 2014. Foto: Consuelo Nieva.

1.2. Manos a la obra con mural

Si el tiempo es más generoso (tres horas o un poco más, con un intervalo en el medio, modelo de encuentro más frecuente en ciclos altos de la primaria, secundaria e incluso público adulto) el recorte puede generarse a partir de una consigna en donde cada quien haga uno o más personajes para ir aplicando en un gran papel previamente dispuesto para tal fin, que resultará un mural colectivo. Si bien esto tampoco llega a ser un taller (tampoco hay debate ni reescrituras o redibujares), sí es más elaborado el trabajo y el modo de plantearla: el total del auditorio se nuclea en grupos de entre cuatro o cinco integrantes. Cada uno con sus materiales de trabajo a la mano, explico que la gran hoja que tienen enfrente será un mural colectivo con un tema X (supongamos «Un viaje por la Galaxia»), y que cada grupo pueden hacer uno o más dibujos grupales o individuales, que luego pegará donde quiera en esa superficie. Como final de consigna, destino un tema *ad hoc* a cada grupo, por ejemplo: Grupo 1 hace «Héroes espaciales», Grupo 2 «Villanos», Grupo 3 «Heroínas», Grupo 4 «Naves», Grupo 5 «Planetas y astros», Grupo 6 «Extraterrestres», etcétera, etcétera. Se arma un torbellino creativo que florece minuto a minuto, estimulado por un mural



que empieza a crecer hasta transformarse en una colorida explosión de seres que, en la superposición, dialogan tanto estética como narrativamente.



Foto 09. Muralito en actividad espontánea de recorte en el Museo Roca, Buenos Aires, 2018. Foto: Natalia Blanc.

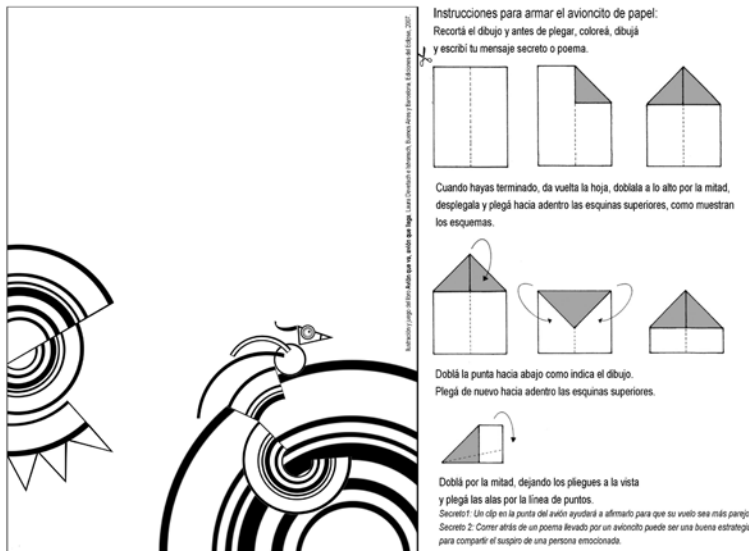


Foto 10. Avioncito para armar, del libro *Avión que va, avión que llega*, Ed. Norma/Kapelusz.



1.3. Manos a la obra con avioncito

A veces en *El palpitar del papel*, luego de hacer volar el avioncito de *Avión que va, avión que llega*, en vez de terminar con el baile invito a una actividad en donde enseñe cómo hacer un modelo muy simple de avión de papel.

Esto es ocasión de dibujo y/o escritura previa, pues ya conociendo el libro y sabiendo que cada «avión que va», es un «avión que llega» con un dibujo y un poema, invito a cada persona o personita a que dibuje y escriba en el papel, para luego plegarlo y lanzarlo. En este caso no se trata de una actividad con recorte y pegado, sino de dibujo con lápiz o marcadores (sumar el peso del collage en la hoja lleva a que se dificulte el plegado o que el avioncito no levante vuelo). Dos consejos dados en sor-dina suman cosquillas al juego: si el mensaje es secreto debe escribirse en la hoja extendida, así el plegado lo oculta; si el mensaje es abierto, mejor que vuele escrito sobre las alas del avión ya plegado. El encuentro termina así con un energético lanzamiento de aviones poéticos.

1.4. Manos a la obra con varias consignas disparadoras

A mitad de camino entre una actividad generadora y un trabajo de taller, quiero relatar una experiencia realizada en 2019 para la Universidad Nacional del Litoral durante la Feria del Libro de Santa Fe, desde la UNL y su Programa Soy Cultura (Secretaría de Extensión Social y Cultural), en donde a partir de algunas consignas había que generar la mayor cantidad posible de dibujos en blanco y negro. Hechos todos en hojas de idéntico tamaño, compilables luego en pequeños libros artesanales para colorear y donar a bibliotecas de hospitales, en donde es inmensa la necesidad de dispositivos lúdicos para quienes están internados a veces semanas y meses.

Bella misión en una actividad que no solo salió espectacular, sino que por un azar imprevisto se convirtió en ejemplo de taller integrador.

Preparé cuatro consignas para cuatro grupos de aproximadamente diez personas cada uno. Mi tarea en el momento fue enunciarla y explicarla, apuntalar cuando alguien no la entendía. No tanto corregir, sí alentar, pero no corregir porque el objetivo era dibujar muchos dibujos (muchos, muchos, muchos, cuantos más mejor) para que haya más materia prima para hacer los cuadernillos para colorear.

Los materiales necesarios: cartulinas blancas y negras tamaño A4 o de las de bloc, lápices de grafito (ideales: B o 2B, bien blandos), gomas y sacapuntas, fibrones, fibras y microfibras de color negro, cinta de papel (si hay de distintos grosores, mejor), pinceles (no tan finos, son para cubrir), témpera blanca y negra, pegamento, tijeras.



A partir de la casualidad y el azar, en este taller basado en el libro *Todos podemos dibujar* los dibujos llevan tanto a lo abstracto como a la figuración, a lo sintético como a lo detallado, todo a los fines de construir imágenes posibles de colorear tanto desde lo racional como desde... la casualidad y el azar.

Las consignas también quedaron como un aporte para el trabajo con pacientes, puesto que son de muy fácil ejecución, con materiales básicos, pueden jugarse de cama a cama de hospital... Muy importante: estoy relatando la actividad refiriendo el objetivo y destinatario del momento, pero verán que es un juego dinamitante en creatividad, aplicable a cualquier, absolutamente cualquier espacio y grupo, sea en aula, en casa, en camping, en viaje, en donde sea y en el momento que sea, además las obras incluso sin colorear son en sí mismo un trabajo de producción artística.



Foto 11. Taller *Todos podemos dibujar* en la Feria del Libro de Santa Fe.
Foto: Marcela Perticarari.



Foto 12. Paso a paso de la consigna 1

Consigna 1. Dibujante A hace un garabato con lápiz o microfibrá. Se lo pasa a Dibujante B para que descubra qué formas hay adentro y las remarque con fibrón. Dibujo listo para colorear.

Consigna 2. Versión negro sobre blanco: Dibujante A pega cintas de papel sobre cartulinas blancas y rayonea arriba con lápiz o fibrón o pinta con témpera negra. Deja secar muy bien, retira con delicadeza las cintas (evitando que se rasgue la hoja) y descubre cómo mágicamente se ha formado un dibujo en negativo. Se lo pasa a Dibujante B que dibuja con microfibrá dentro del blanco negativo. Dibujo listo para colorear.

Versión blanco sobre negro: Dibujante A pega cintas de papel sobre cartulinas negras y pinta con témpera blanca. Deja secar muy bien, retira las cintas con delicadeza y descubre cómo mágicamente se ha formado un dibujo en negativo. Se lo pasa a Dibujante B que dibuja con microfibrá dentro del blanco positivo. Dibujo listo para colorear.

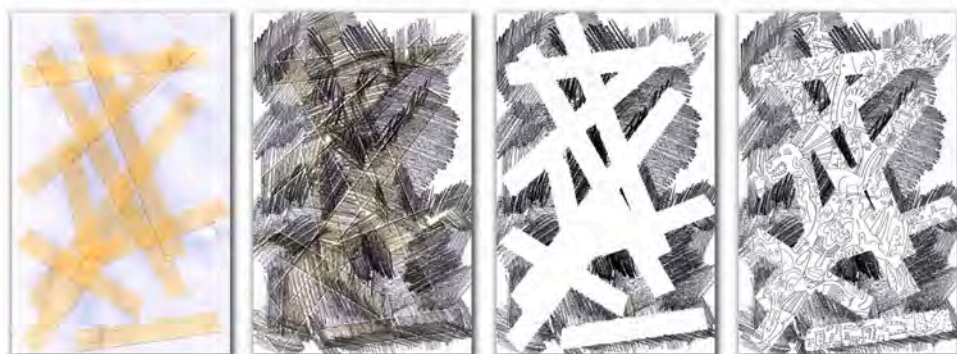


Foto 13. Paso a paso de la consigna 2

Consigna 3. Para la que se suma como «material adicional» una fotocopidora, si se la tiene cercana el taller sigue en el momento, pero puede ser un taller en dos momentos: llevando a fotocopiar y siguiendo más tarde u otro día.

Dibujante A recorta varias formas sueltas en cartulinas negras y blancas. Las pega superpuestas armando un collage sobre hojas blancas o negras (importa usar *todo* el espacio de la página sin importar irse de los límites). Se lleva a fotocopiar, lo que «centra» la obra en los límites precisos de la hoja, a la par de transformarla en una superficie lisa sobre la que Dibujante B dibujará con microfibrá sobre los blancos o témpera sobre los negros. Dibujo listo para colorear.



Foto 14. Paso a paso de la consigna 3



Consigna 4. Dibujante A recorta cartulinas negras con distintas formas sueltas. Se las pasa Dibujante B que las usa como molde: marca los contornos con lápiz o fibra (se hace más rico superponiendo muchos moldes cuyos contornos se entrecruzan). A y B dibujan con microfibra en los espacios demarcados resultantes, la obra se enriquece dejando algunos espacios en blanco intercalados con otros poblados de formas. Dibujo listo para colorear.

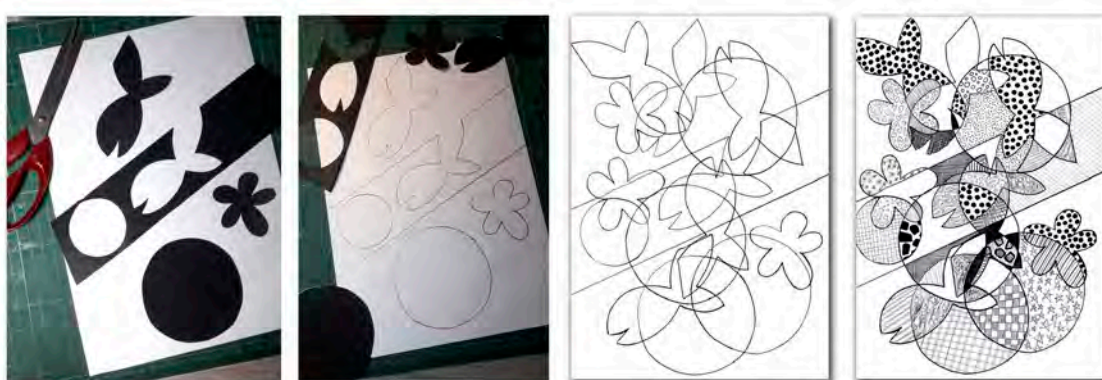


Foto 15. Paso a paso de la consigna 4

Importantísimo: de más está decir estas mismas consignas pueden hacerse a mil colores, esto es apenas la puerta, de allí, al horizonte siempre amplio y al alcance la mano, listo para ser explorado.

Las consignas en sí ya son integradoras e implican el compartir para generar una obra conjunta, eso de por sí ya es maravilloso, sumado a que como viene del azar, nunca «está mal», niños y niñas y niños (y grandes también) muchas veces preguntan «¿está bien así?», y sabemos de sobra que nunnca está mal, pero en este caso sobre que la espontaneidad del dibujo infantil siempre es maravillosa, aquí se multiplica, pues la obra sale de la casualidad, del azar y muchas veces de la abstracción, lo que siempre de los siempres lleva a que, esté como esté, estará perfecto.

Ergo, todas razones para que la actividad sea naturalmente inclusiva. Pero antes deslicé que en esta ocasión hubo un imprevisto providencial que megadimensionó el asunto. Ese mensaje de la providencia fue que uno de los grupos que vino a participar fue un aula entera de una Escuela Especial.

Lo sentí como oportunidad fantástica para agregar un adicional a las consignas: en vez de hacer que Dibujante A pase simplemente su dibujo a Dibujante B, hice que todo el grupo produzca dibujos «A» con la primera parte de la consigna, a ocul-



tas de los ojos de los demás, usando una hoja en modo biombo, o alejándose, la cosa era que nadie sepa qué dibujo hizo quién.

Al terminar me los pasaban a mí que, tras mezclarlos bien, repartía al azar. Cada quien en el grupo se transformaba en Dibujante B y completaba la segunda parte de la consigna sin saber de quién era ese dibujo «A» de base.

La espontaneidad con que cada uno o una expresaba su «¡qué buenísimo está este dibujo!» ante la página que le tocaba intervenir, provocó un baldazo de felicidad absoluta en cada niño y niña y niñe y madre y padre y maestra y maestro y todos y todas quienes ahí estuvimos: al no saber de quién viene, la valoración positiva es siempre sincera y natural, la opinión unió comunidades de escuelas, dejando afuera el mote de «Especial» o «No Especial», dibujantes con timidez o inseguridad se sintieron bella y espontáneamente ponderados, revalorizados en sus capacidades creativas. Capacidades que, nunca lo viví mejor demostrado, son innatas a cada ser humano desde el momento de su nacimiento.

2. Taller

En un taller de expresión se rompe el diseño homogeneizador, tradicional en los procesos de enseñanza, para permitir el ingreso de distintas edades, experiencias de vida, experiencias lectoras. (...) Lo que se persigue es facilitar la exploración del imaginario, la estimulación de la percepción sensorial y de la memoria afectiva, a través de juegos, obstáculos y condicionantes donde se ponga en juego la palabra. Un sitio donde manipular textos y desarmarlos para construir con ellos, o a partir de ellos o contra ellos, otros textos. El objetivo último del trabajo de taller es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y en tanto propia, armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada. (Andruetto y Lardone:18–19)

El trabajo y retrabajo con la palabra al que refieren Andruetto y Lardone se aplica de la misma manera a la forma, el color, la composición, la línea en un dibujo. Sea con lápiz pincel o tijera (la tijera dibuja, el corte es línea), en un verdadero taller de dibujo se arma, desarma, rompe, modifica, descubre, valoriza y revaloriza lo que de la mano pasa al papel.

Este proceso obliga a dar y darse el tiempo necesario para que coordinador y participantes dibujen y redibujen, recorten y re-recorten, terminen, muestren, reciban opiniones y se permitan rehacer y enriquecer lo hecho. Por eso insisto que las actividades del punto anterior *no* son talleres, son demasiadas las veces que me invitan a «hacer un taller» refiriéndose a una presentación o actividad lúdica que no demande más de una hora. Un verdadero taller implica horas de producción y va-



rios encuentros, y tiempo para reflexionar y seguir creando y recreando, entre reunión y reunión.

Cuando me invitan a ser coordinador exijo un mínimo de cuatro encuentros de tres horas, o uno o dos días consecutivos e intensivos, con encuentros largos de mañana y tarde.

De acuerdo a las edades están pensadas la duración y las consignas, y si bien este tipo de actividades las desarrollo más con profesionales de la ilustración y docentes, también las he hecho con público infantil y adolescente.

El objetivo de base es más la gestación de un libro propio que solamente el dibujar. Pensar el objeto en su integridad, como estrategia para pensar todos los lenguajes que lo integran. Más adelante contaré algunas macroexperiencias que se relacionan con instancias de taller para público menudo; aquí elijo relatar uno dirigido a docentes de todos los niveles que desarrollé por primera vez en la Universidad de La Punta, en San Luis, en 2016, replicada luego en otras instituciones. Me parece icónico al tratarse de un taller de construcción de un libro ilustrado para el que no era requisito tener experiencia en dibujo.



Foto 16. Docentes exponen sus libros producidos en el taller en la Universidad de La Punta, San Luis, 2016. Foto: Mariela Hoc.



2.1. Relato de experiencia de taller. Objetivos y fundamentos

Se trató de un seminario/taller en tres jornadas, una cada quince días. Por la mañana, tres horas de lectura, contenidos teóricos y debate. Por la tarde, otras tres horas de creación en torno al esbozo de un libro propio.

Tuvo como objetivo que quienes participaran descubrieran cómo se entrelazan los distintos discursos que conviven en los libros para niños, poniendo especial hincapié en el libro-álbum por ser el género más complejo. Búsqueda fundamentada en que, como en cualquier expresión plástica, los libros ilustrados cuentan y fundan su lectura en un discurso propio y autónomo de composición, color, línea y forma, y por lo tanto consuman sus sentidos en el nudo íntimo que se arma entre ilustración y texto.

2.2. Relato de experiencia de taller. Contenidos, desarrollo y consignas

Jornada 1. Empiezo dando algunos contenidos que generen preguntas (libros ilustrados, álbumes y objetos; relación ilustrador/escritor/diseñador gráfico;⁹ partes del libro ilustrado; idea base, grilla, mono, maqueta, original).¹⁰

Continúo dando la consigna de taller: «Hacer una ilustración, cualquiera sea y desde los saberes de cada quien», parto del principio que todos podemos dibujar,¹¹ lo que importa será que los alumnos aprendan estrategias gráficas para expresarse, y esto puede resolverse con simples palotes. Después de un tiempo para dibujar, la consigna sigue: «¿Qué número de secuencia dentro de una historia podría tener esa ilustración? Inventar el resto de la historia hacia adelante y hacia atrás».

Jornada 2. Empiezo siempre con algunos contenidos que puedan aportar saberes a la tarea iniciada (proceso de gestación, edición, producción e impresión de un libro ilustrado; diseño gráfico y proyecto gráfico; pliego y encuadernación).¹²

9 Sobre el diálogo autoral de escritura e ilustración en los libros ilustrados recomiendo Sorin, Valeria (marzo 2011). Andruetto-Istvansch: de ojos abiertos. Revista *Cultura LIJ*, 2(10), 22–26.

10 Sobre las partes del libro recomiendo Istvansch (2001). Un libro para chicos. Ingredientes y cocción. Revista *Imaginaria*, (59); y una versión más actualizada en Bialet, Graciela y Schritter, Istvan (2012). *La cocina de un buen libro para niños. Soportes, ingredientes... ¡imaginación!* Córdoba, Argentina. Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

11 «Mírate la mano, ¿sabías que tiene poderes mágicos? Muévela hacia acá, muévela hacia allá, muévela con lentitud y luego rápido. ¿Pasó algo mágico? ¿Me dices que no? Toma un lápiz y repite los mismos movimientos sobre un papel. ¡Acabas de dibujar nada menos que tus movimientos!, ¿verdad que es extraordinario? ¿Me dices que eso puede hacerlo cualquiera? Pues tanto te digo que no, porque esa obra que has hecho sobre el papel es exclusivamente tuya, como te digo que sí, pues es verdad que todos podemos dibujar». (Istvansch, 2009, contratapa).

12 El proceso de construcción de un libro, desde la idea hasta la salida de imprenta, en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2018). *Cómo se hace un libro*. [Link aquí](#). La Punta, San Luis, Argentina.



Continúo con la consigna de taller: «hacer la grilla del libro¹³ y armar caseramente una maqueta o prototipo». Para ello muestro ejemplos del desarrollo de libros míos, de los que conservo todos los pasos a pasos. El hecho de tener que pensar el libro desde su construcción, despierta un sinnúmero de reflexiones, preguntas y planteos que al irse debatiendo en medio del torbellino creativo, muchas veces conducen a una reelaboración de la mirada: el libro deja de ser un objeto sacralizado que solamente se abre y se cierra.¹⁴



Foto 17. Una actividad intensiva similar, esta vez en la Universidad del Litoral, Santa Fe, 2016. Foto: Seba Mercau.

Para la siguiente jornada (recordar que los encuentros eran cada quince días), les dejo como tarea hacer una actividad de creación de libro ilustrado o de lectura de imágenes en sus aulas, con su alumnado (sea de la edad que sea).

Jornada 3. Día destinado a terminar lo que haya que terminar y organizar una exposición, tanto de los libros propios como de lo que hayan desarrollado en sus aulas en sus escuelas. Al margen de las devoluciones que a cada uno pueda haberle hecho en el transcurso del taller, hago un análisis puntilloso sobre cada trabajo terminado. A la par, un riquísimo aporte es la charla que se genera, con opiniones, dudas, consejos, debates, que van de boca en boca, de oreja a oreja.

13 «A la hora de armar el libro, y para ordenar no solo los textos y las ilustraciones, sino también las ideas, se hace una grilla: un papel que tiene dibujados en pequeño formato todas las páginas del libro, numeradas, una al lado de la otra, y agrupadas en dobles páginas, como si fuera el libro abierto» (Schritter:22).

14 «Si bien existen una cantidad innumerable de elementos que se reúnen para hacer un libro, esos elementos se han naturalizado hasta tal punto que ahora casi no los notamos, especialmente desde que hemos comenzado a ver el contenido como el aspecto consumible, comercializable y sujeto a derechos de autor» (Borsuk:124).



Megaintervenciones

Otro formato al que echo mano cuando se da la oportunidad, y el espacio físico y el marco institucional lo permiten, son «talleres» que implican una gestión mucho más grande y compleja. Es algo más cerca de una intervención o una performance (nunca lo pensé como instalación, pero quizás incluso podría pensarse así).

Si bien implican una producción mayor, no dejan de ser replicables en cualquier espacio que se disponga. Se trata de tres eventos que duran varios días, los tres disparados desde los libros y la lectura: la intervención de un espacio para transformarlo en galería de arte, la generación en vivo de todos los cuadros de una exposición, la creación de un objeto lúdico gigante.

Todas invitaciones poderosas que perfectamente pueden replantearse como para hacer con niños, niñas, niños y familias, de un curso o de toda la escuela, implicando interdisciplinariamente (al menos) Literatura, Plástica y Música. Digo escuela pero debería agregar club, biblioteca, casa de cultura, museo, o vaya a saber cuánto otro espacio abierto al juego.

1. Megaintervención de gimnasio que deriva en galería de arte¹⁵

En 1999, la docente e investigadora de libros infantiles María José Sottomayor me invitó a hacer una exposición en la Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ullrich, en Lisboa (Portugal). La idea fue proyectar, montar y armar una muestra en solo un día, coordinando al mismo tiempo un taller para sus cuatro grupos de aproximadamente treinta alumnas cada uno, quienes funcionarían como colaboradoras en el montaje de la muestra.

La actividad empezó a la mañana y continuó durante todo el día hasta la noche (un curso era nocturno). Concluyó al día siguiente con la inauguración, a la que vendrían las mismas alumnas–ayudantes, el resto de la escuela y varios jardines de infantes.

Organicé la actividad en tres partes: Decoración, Montaje y Gigantografías. Empecé la jornada proponiendo que observen con atención el espacio (un salón de gimnasia pequeño para esos fines pero grande para la sala de exposiciones en la que se tenía que terminar convirtiéndolo), al verlo sin ninguna modificación ese primer grupo era el que tendría la idea más cabal de la transformación.

15 Reescritura de «La muestra de la muestra», en mi libro *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*, 113–117.



Foto 18. Lisboa, Escola María Ulrich, el salón a transformar. Foto del autor.

Acto seguido tensé tanzas para colgar papel de escenografía y crear paredes ficticias que achiquen el espacio. El grupo de decoración quedó encargado de esta tarea.



Foto 19. Lisboa, Escola María Ulrich, las paredes de papel. Foto del autor.



Al grupo de montaje les indiqué cómo manipular las obras originales, la delicadeza con la que había que tratarlas y cómo enmarcarlas. Al grupo de gigantografías le hice un dibujo sobre papel manteca para que sirva como molde: guiándose por la reproducción en el libro para determinar los colores, debían hacer una reproducción gigante para montar en las puertas de entrada cual estandarte publicitario.

Tres grupos de unas diez personas cada uno quedaron trabajando a un tiempo sin superponerse entre sí. Yo iba recorriendo, evacuando inquietudes, y dando los toques finales a cada cosa.

Con el cambio de turno cada una debía dejar lo que estaba haciendo en el punto al que hubiera llegado, puesto que una nueva alumna seguiría la tarea y sería parte de su aprendizaje saber ver, interpretar y continuar el trabajo ya hecho.

Ante la llegada del segundo turno, presenté nuevamente el espacio, aclarando esta vez las modificaciones que ya había sufrido, describiendo la dinámica de trabajo y lo realizado hasta el momento. Se conformaron los tres grupos y retomaron la tarea en el punto en que lo habían dejado sus anteriores compañeras.



Foto 20. Lisboa, Escola María Ulrich, el espacio transformado. Foto del autor.

Así pasaron el día y los cuatro turnos, cada uno viendo una nueva instancia del trabajo y continuándolo.

La labor se desarrolló sobre rieles y aquella propuesta que —debo reconocerlo— parecía un disparate, fue una invaluable experiencia para todo el mundo. Las alumnas tuvieron que manejar elementos en muchos casos ajenos a su cotidiano

(desde clavos y martillo hasta delicados recortes de papel), manipular originales y colgarlos, hacer collages, recortar, pegar, clavar, colgar.

El resto del alumnado, el personal docente y administrativo, e incluso el de limpieza estuvieron pendientes del inusual evento, y vieron cómo puede transformarse un espacio con elementos simples. El broche de oro fue la inauguración al día siguiente, con paseo por la muestra, guía del artista, dibujo en vivo para varias diminutas delegaciones de jardín de infantes y... *vernissage* con chocolatada.



Foto 21. Lisboa, Escola María Ulrich, La chocolatada de inauguración.
Foto del autor.

2. Megaintervención de sala de exposiciones vacía que termina llena

En 2005, el auditorio del Complejo Cultural Municipal de la ciudad de San Jorge se transformó en mi estudio de dibujo. El escenario providencialmente bajo se armó con mesa y butaca de dibujo, buena luz, y todos mis papeles y materiales. Durante una semana estuve allí dibujando en vivo, de mañana y de tarde, en horarios escolares pues ese fue mi público: hora a hora fueron rotando cursos de nivel primario de distintas escuelas. Debido a lo extenso del tiempo, un verdadero y estimulante aluvión de gente de todas las edades pudo ver cómo trabaja un ilustrador (o sea, yo, pero cualquier artista que se disponga podría hacerlo, por eso digo que estas son actividades replicables, esto puede hacerse convocando hacedores de cualquier rama del arte del lugar).

El objetivo fue generar, *in situ* y a la vista del público (charlando y contestando preguntas mientras tanto), las obras de una exposición que, a medida que fueran



saliendo de mi mano, se irían colgando en el espacioso vestíbulo del auditorio convertido en sala de arte.

El primer día (lunes) a primera hora, el primer grupo de visitantes fue testigo tanto de la sala vacía, como del comienzo de la creación de la primera obra.

El último día (viernes) a última hora, el último grupo fue testigo tanto de la sala llena de ilustraciones inéditas colgadas, como de la finalización y colgado de la última obra.

En el medio, un sinfín de ojos curiosos pasó viendo distintas instancias de la creación. Miradas que yo invitaba a compartir con otras de otros cursos que hubieran pasado antes o que pasarían después, porque la actividad se revalorizaría cuando, por ejemplo, aquel primer grupo que había visto todo vacío pudiera relatar esa imagen a quienes veían la muestra terminada y montada. Una interesante posibilidad de debate y circulación de la información en torno al diseño de un evento artístico del que, en lo usual, el público desconoce los entretelones.



Foto 22. Complejo Cultural Municipal, San Jorge, generando en vivo las obras de la muestra, 2005. Foto: Alianza Francesa.

Un detalle adicional de esto a lo que no puedo evitar llamar megaintervención (no perder la concentración del dibujar a la par de dialogar, ser observado de cerca, mostrar, montar, responder, hacen que un hecho así se me haga «mega») fue que las ilustraciones que iban saliendo eran todos personajes, a los que de inmediato empecé a verles la potencialidad como historia... Unos años después esos personajes son lo que integraron mi libro *Puatucha Rentes, la leyenda olvidada*, una parodia de los catálogos de museos de arte, lo que terminó de completar la muestra con



todos los elementos de las muestras, inclusive el catálogo impreso. Y si poco carácter de performance esto ya hubiera tenido de por sí, el asunto siguió creciendo en algunas exposiciones interactivas de las que hablaré más adelante.

Con variantes, esta actividad la desarrollé en varias ocasiones, vale enumerar tres, pues pueden resultar inspiradoras: en el año 2001 en la Escuela Nacional Normal de San Jorge, los recortes salidos tras cada show de *El palpitar del papel* (hecho en *todos* los grados de *toda* la escuela), fueron conformando un mural en la sala de actos.

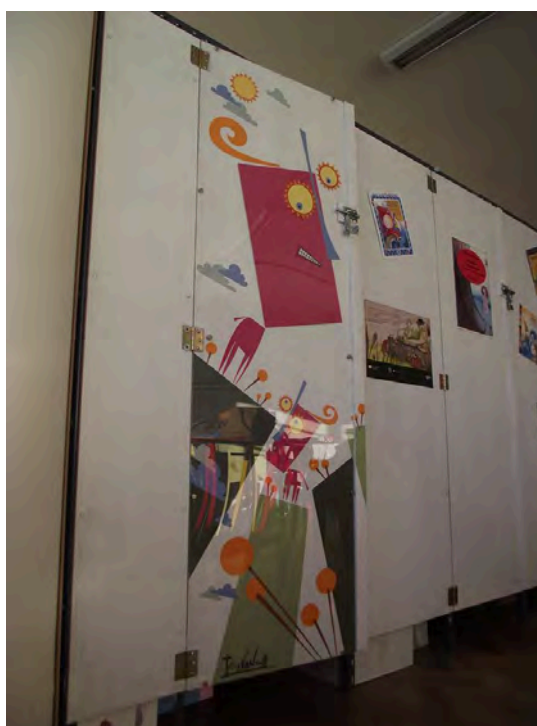


Foto 23 (izq.). Mural en vivo, Escuela Nacional Normal, San Jorge, 2001. En primerísimo plano el famoso Sebastián, reencarnación canina de vaya a saber quién, que no se perdía ni un evento cultural del pueblo. Foto: Silvia Turre.

Foto 24 (der.). Puerta «Istvansch», en la Biblioteca del Grupo Jitanjáfora, Universidad de Mar del Plata, 2005. Foto: Mila Cañón.

En 2005, en las Jornadas «La literatura y la escuela», del Grupo Jitanjáfora de la Universidad de Mar del Plata, intervine una puerta de biblioteca a la vista de la gente inscripta que, en los recreos entre mesas redondas y talleres, iba pasando a ver cómo se desarrollaba.



En 2015, en el Espacio Cultural Nuestros Hijos, de Madres de Plaza de Mayo, también realicé un gran mural para la biblioteca en una actividad abierta, de conversaciones con paseantes y escuelas que venían de visita.¹⁶

3. Megaintervención con final de juguete gigante

En 2018, en el Colegio Lincoln, de La Lucila, una actividad también de una semana entera germinó en un gigantesco juguete articulado hecho entre *todo* el alumnado de *todos* los cursos de la primaria.

En una primera acción, con *El palpitar del papel* me presenté a los distintos niveles como estrategia para que me conozcan y como puntapié inicial para que en clase pudieran trabajar con mis libros. Todo ello como previa a la segunda acción: un ambicioso taller que haríamos unas semanas después.

Diez piezas cuadradas de 1,5 x 1 metros, de grueso cartón corrugado, encastrables entre sí a través de ranuras en los cantos, se transformaron en soporte sobre el que hacer collage. En el gimnasio de la escuela encastramos las piezas, pues para empezar había que tener todas las caras a la vista, para que cada curso tuviera a disposición su superficie para intervenir (después se podría desarmar y volver a armar dándole múltiples formas).

A la par, unas cuantas mesas con suficientes papeles, tijeras y pegamentos serían el espacio para que cada chica, cada chico y cada docente tuviera una buena superficie para dibujar cómodamente.

La consigna fue la misma para todos los grupos: hacer dibujos con tijera y papel, y con ellos cubrir una cara de uno de los grandes paneles de cartón corrugado. La diferencia era temática y cada grupo recibía un tema para dibujar: el fondo del mar, el espacio interestelar, monstruos del bosque profundo, príncipes y princesas, animales fantásticos, superhéroes. A otros grupos le di como consigna hacer UN solo personaje del que cada quien debía hacer una parte: un brazo; el otro, una pierna; la otra, la cabeza, los ojos, la boca, el torso, la cadera, lo que resultó en un imposible ser descoyuntado, colorido y desopilante.

Previamente y con ayuda de la bibliotecaria habíamos intervenido el cartón corrugado con papeles, creando fondos monocromos. De esa manera también había posibilidad de elegir un color como base del trabajo colectivo, lo que invitaba a dejarse llevar por el contraste o la continuidad del monocromo.

16 Un animado video realizado por el mismo ECuNHi resume el desarrollo de este mural, en: ECuNHi - Espacio Cultural Nuestros Hijos (productor) (2015). Mural Istvansch «Soles y flores». [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.



La actividad resultó en una explosión de creatividad y color, y el objeto final una verdadera instalación lúdica por donde todos y todas se metían, entraban y salían, aprovechaban al 100% ese juguete gigante y «habitabile», creado en alegre mancomunidad y lleno de posibilidades.



Foto 25. Actividad en el Colegio Lincoln, 2018. Muralito hecho por un curso en una cara de una de las planchas del juguete. Foto del autor.



Foto 26. Actividad en el Colegio Lincoln, 2018. Otra cara del juguete, en donde cada quien de un curso hizo una parte de un superhéroe. Foto del autor.



Foto 27. Actividad en el Colegio Lincoln, 2018. El juguete terminado.
Foto del autor.



Foto 28. Actividad en el Colegio Lincoln, 2018. Otra perspectiva del juguete terminado. Foto del autor.

Muestras lúdicas itinerantes

Muchos años después de aquella experiencia fundante en la Escola Maria Ullrich de Lisboa, llegaron a mí oportunidades de hacer exposiciones gigantes en espa-



cios ídem, con mucha producción y con especial anclaje en potenciar lo lúdico que siempre quise imprimir en mis libros.

Si bien implicaron un gran equipo y mucho malabar logístico, el logro de su realización se debió más al ingenio, el trabajo y la tozudez que a un gran presupuesto (si estos eventos salieron tan impresionantemente producidos fue por obra y gracia del ingenio, la creatividad y el trabajo conjunto).

El objetivo común fue apelar a quienes las recorrieran para que se asomaran al papel, dando rienda suelta a la curiosidad y la capacidad de sorpresa, tanto acercando la vista al detalle milimétrico como metiendo todo el cuerpo en la gran instalación que deriva de tal o cual libro. Citando el texto curatorial resumo la idea:

Cuerpo–imagen y cuerpo–lector en diálogo. Y como en los álbumes se conjugan texto, ilustración y diseño para transformar el libro en obra integral, el cuerpo–libro como espacio en donde se consume ese diálogo. Asómense. Miren de frente y de refilón. Acérquense. Detecten el espesor y la altura. Sumérjanse en el color y en las sombras. Superpuesto, sobreelevado, rizado, doblado o hecho escultura, el papel vive y respira. (Istvansch, 2018)¹⁷

Siento que detallar tres de ellas puede aportar ideas para un trabajo que replique o recree algo así, en su totalidad o en parte, a partir de la obra de un curso, o de todos los cursos de una escuela, o de la obra de un artista local.

Las muestras en sí se desarrollaron en las fechas en cada caso detalladas, pero me referiré a los juguetes en tiempo presente, por un lado, porque son objetos que siguen estando a disposición para poder montarse en nuevos espacios, y por otro, porque la invitación a que se recreen con materiales caseros no es sino la extensión y continuación de espacios creativos que rebalsan en nuevas acciones, que no hacen sino confirmar su don de poder polinizarse y germinar en mil lados.

1. Papel protagonista

La primera edición de esta muestra se dio en el enorme Espacio Cultural BCN, de la Biblioteca del Congreso de la Nación, en junio y julio de 2018, transformándose luego en itinerante y, con características propias cada vez, rodando por el Festival Villa María Vive y Siente, de Villa María, Córdoba, en octubre de 2018; por el Complejo Cultural del Viejo Mercado, de la ciudad de Rafaela, Santa Fe, de mayo a

17 Istvansch (2018). Fragmento del texto introductorio al Catálogo de *Papel protagonista* en el Espacio Cultural BCN. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca del Congreso de la Nación.

diciembre de 2019; y por la 3ra. Feria Provincial del Libro de Santa Rosa, La Pampa, en octubre de 2019.

1.1. *Papel protagonista* en el Congreso Nacional, Villa María y Santa Rosa

Integrada por 50 obras originales, una serie de instalaciones y varias intervenciones que excedían el espacio de la sala, interesa aquí describir algunos elementos lúdicos que implicaban la participación activa de la gente, metiendo el cuerpo, interactuando con las obras.



Foto 29. *Papel protagonista* en el Espacio Cultural BCN de la Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2018. Foto: Biblioteca del Congreso.

Cuatro de estas instalaciones valen ser descritas pues son ideas de espacios lúdicos muy fáciles de hacer caseramente o en el aula.

La primera es *Atraviese. Calle de la Desobviación*, un espacio pensado sobre la base de mi libro *OBVIO*, veintidós círculos con originales (metidos en medio de acetatos cosidos a mano) cuelgan de tanzas de distintas extensiones desde una parrilla en un sector de la sala, algunos hasta la altura de una cabeza, otros hasta las rodillas. Quien pasea por allí es imposible que no haga mover la obra, esta obliga a ser parte. Los círculos tienen espacio de transparencia, o sea que al mirar a través, alguien puede asomarse del otro lado y se integra, la creación es siempre multirepresentativa, nunca obvia. Muy interesante y divertido ver las osadías y temores de cada individualidad: hay quienes se lanzan a la carrera con total desinhibición y quienes se meten tímidamente como con temor a profanarla; hay quienes se quedan largo rato viendo el movimiento de cada círculo, e incluso un bebé que, en bra-



zos de su padre, entendió el efecto como un verdadero móvil de cuna (que, al fin y al cabo ¿por qué no entenderlo en tanto eso?).



Foto 30. Instalación a partir de *OBVIO*, en *Papel protagonista*, Espacio Cultural BCN, Buenos Aires, 2018. Foto: Biblioteca del Congreso.

La segunda instalación que quiero referir está hecha sobre la base de *Avión que va, avión que llega*, una obra que para mi felicidad y orgullo ya he visto maravillosamente replicada en muchas escuelas del país. Se trata de una nube de aviones de papel que, colgados desde el techo a distintas alturas ofrecen un espacio onírico en el que desplazarse entre medio es como «volar» entre aviones de colores. La versión de este «espacio aéreo» llevada adelante en Santa Rosa implicó soles y lunas de tiempo empleados en plegar cientos y cientos de hojas A4.¹⁸

18 Para quien quiera lanzarse a la aventura voladora, en las casas de dibujo artístico vienen bolsitas especiales de hojas A4 de rutilantes colores, aunque claro que pueden también hacerse cortando cartulinas escolares, o con simple papel de revista.



Foto 31. Nube de avioncitos en Espacio Cultural MEDASUR, Santa Rosa, La Pampa. Foto del autor.

La tercera: en una larga pared cuelgan cartulinas lo más grandes posibles y de distintos colores, que se resignifican basadas en los textos del libro *¿Has visto?* (referí más arriba el blanco, representado en el texto del oso polar; ejemplifico aquí el rojo: «¡Alto!, dijo el semáforo a la frutilla que, perdida, buscaba no sé qué en medio de 574 tomates en desorden»). De acuerdo a qué color de vestimenta lleve, quien se ubica enfrente del color, contrasta o se integra. Esta instalación tomó formas aún más impresionantes en otras ediciones de la muestra (ver más adelante, donde hablo de Rafaela y de Museo Barrilete).



Foto 32. Instalación *¿Has visto?* con cartulinas, en Espacio Cultural BCN, Buenos Aires, 2018. Foto: Biblioteca del Congreso.

La cuarta es una «cascada de color», unida a una «caña de pescar color» titulada *Temporada de pesca*. Intervención de una altísima pared con cartulinas de desecho (los negativos de formas recortadas), en modo catarata cromática. De lo más alto, un objeto escultórico de madera sostiene múltiples tanzas larguísimas, de cuyo extremo penden pequeñas obras circulares, cual «cromogotas». Quien se ubique arriba puede tirar («pescar») esas «gotas», quien se ubique abajo puede ver el «movimiento» de la catarata cromática.



Foto 33. «Cascada de color» y «Caña de pescar colores», vistas desde arriba y desde abajo. En *Papel protagonista*, Espacio Cultural BCN, Buenos Aires, 2018. Foto del autor.

La muestra se completaba con la proyección en bucle de tres libros narrados; cuatro enormes planchas en donde —pegados desde la contratapa— están todos los libros representados en los originales, para que se pueda ver tanto el original como la reproducción; unas cuantas vitrinas con esculturas de papel también basada en libros (*El ratón más famoso*, *El cumpleaños de Mona Lisa*, y otras obras sueltas); por último, expandiéndose textualmente a todo el país, una minimuestra montada en el Bibliobus de la Biblioteca del Congreso (con dos originalitos, unas cuantas reproducciones y todos los textos curatoriales) hizo viajes por distintos lugares del país llevando la maximuestra en versión minimuestra.



1.2. *Papel protagonista* en Rafaela

El Centro Cultural Viejo Mercado de Rafaela, tan gigantesco o más que el Espacio BCN del Congreso, fue un verdadero desafío monumental. La muestra exhibió la misma cantidad de originales pero se agregaron varias instalaciones de dimensiones insospechadas.



Foto 34. *Papel protagonista* en Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Foto: Verónica Andrenelli.

Estuvieron también aquí la nube de aviones, las planchas repletas de libros y los videos, pero además la instalación de *OBVIO* se transformó en bosque, con grandes placas circulares sostenidas de arriba y abajo con cables de acero, para poder forzar, forzar, forzar, vuelta, vuelta y vuelta los círculos y... ¡plinnnn, soltarlos y que giren vertiginosos! También la instalación de *¿Has visto?* cobró una forma inesperada y maravillosa: seis calesitas de plaza pintadas de dos colores cada una, con los textos impresos en los asientos, invitaban a textualmente meterse, sentarse y girar EN color.



Foto 35. Instalación *¿Has visto?* con calesitas, en Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Foto: Verónica Andrenelli.



Foto 36. Bosque de *OBVIO* y carpas de *Mira adentro*, en Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Foto: Verónica Andrenelli.



Seis carpas de tela de seis colores diferentes (cosidas en los talleres de costura del Centro Cultural) remitían a *Mira adentro*.¹⁹ De piso acolchado con una impresión del recipiente «en el que mirar adentro», y con distintos recipientes de juguete (vasos, tazas, frascos, potes), la significación del «entrar» y el «salir» se desdibuja en este juego, y entra en interesante crisis, en donde las tres y las dos dimensiones quedan desdibujadas proponiendo ricos deslizamientos de sentido.

Siete enormes Bandas de Möbius, réplicas de las de *Detrás de él estaba su nariz*, con más de dos metros de «diámetro» cada una (entre comillas porque dudosamente se pueda decir que este símbolo tenga diámetro), estaban sostenidas por larguísimas cintas de tela desde el techo de doce metros de altura. El juego invita textualmente a «meterse» y «andar en» el infinito, en una experiencia por cierto alucinante si pensamos que este objeto se dice que es la representación de las reglas por las que se rige vaya a saber qué galaxia quién sabe dónde del espacio interestelar... Como sea, criaturas de todas las edades usaron el juguete en un disfrute, nunca mejor dicho, sin límites...



Foto 37. Instalación de las bandas infinitas, en Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Fotos: Verónica Andrenelli y Gisela Schritter.

19 Para vivenciar los deslizamientos de sentido entre lo corpóreo y lo plano que ofrece este libro, invito a ver el video que también se proyectaba en las muestras, en: Contextos – Plan Provincial de Lectura y Universidad Nacional de La Punta (productores) (2018). *Mira adentro ¡Subtitulado!*

[Link aquí.](#) La Punta, San Luis, Argentina. Subtitulado de Espacio Cultural del Congreso de la Nación Argentina.



Todo lo que es Juan es un libro en donde el personaje del título recorre una ciudad en la que cada cuadra tiene un negocio o institución representativa de la comunidad. Los dibujos originales son 47 cuadritas de 5 x 5 cm de papel recortado en ínfimos detalles. Cada uno fue reproducido en fichas de 20 x 20 cm (dos o tres de cada motivo, la posibilidad de lo enorme siempre incita más) para crear un rompecabezas gigantesco que se arma en el piso y en el que, al contrario de los rompecabezas usuales, toda solución es legítima, pues la «mitad calle» que rodea la cuadra de tal ficha siempre coincidirá con la «mitad calle» que rodea la cuadra de tal otra ficha. Las formas de las ciudades creadas por niñas y niños entusiasmados iban desde la cuadrícula usual con plaza en el medio, hasta las largas ciudades con apenas dos cuadras de ancho.



Foto 38. Original diminuto íntegramente en papel recortado. Cuadrita de *Todo lo que es Juan*. Foto del autor.

Foto 39. Rompecabezas gigante a partir de las cuadritas de *Todo lo que es Juan*. Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Foto del autor.



El mismo libro también habla de profesiones. A partir de allí, dos grandes pizarrones de metal: uno con el personaje en versión médico, maestro, artista, fotógrafo, arquitecto, etc.; otro en versión «con padre y madre», «con esposa y bebé», «con perro», «con amigos», etc. Ambas pizarras invitaban a armar binomios con imanes que portaban por un lado, imágenes (lápiz, estetoscopio, paleta y pincel, máquina de fotos, tablero de dibujo, etc.), y por otro lado, con otra serie de imanes en donde había palabras como «hombre», «mujer», «madre», «profesional», ciudadano», «transeúnte», «hijo», «hija», etc. Es en extremo interesante ver cómo las ideas preconcebidas tanto sobre el género como sobre las competencias profesionales funcionan desde la temprana infancia, por ejemplo, el cartelito «hijo» o «hija» iba siempre al bebé, yo decidía intervenir y ponía la palabra «hija» a la abuela de la beba, me miraban con extrañeza y de repente caían en la cuenta que todo el mundo es hijo o hija de alguien (pero no todo el mundo es «madre», pero sí todo el mundo es «ciudadano/a», pero no profesional, pero sí «terráqueo», pero no «extraterrestre»... ¿o sí?). Lo mismo para las profesiones: el lápiz solamente se lo ponían a los personajes del artista o el arquitecto pero ¿los demás no usan también lápices?

Por último, un objeto mágico (jamás hubiera imaginado que me cumplan un sueño así), idea y realización completa de la maravillosa gente del Complejo Cultural. Partiendo de la base de *Abel regala soles*, dos prolijas cajas de madera (una más bajita, para primera infancia, otra más alta, para adolescentes y grandes, hasta eso pensaron) en cuyo interior gira una rueda que acciona quien al mismo tiempo espía a través de una mirilla con lupa. La rueda es en realidad una base circular con eje central giratorio, cada uno de los ocho compartimentos en que está dividida es un «escenario» para una secuencia del libro. Las paredes forradas con mis dibujos hacen de telón de fondo de los personajes corpóreos, en distintos planos. A través de auriculares con mi voz se escucha la historia, haciendo girar la rueda se ven las imágenes. Colas y colas de gente menuda (y no tanto) para asomarse a la recreación de ese invento originario del siglo XIX, que terminó derivando en el cine: el cinetoscopio.²⁰

20 Istvansch y Complejo Cultural Viejo Mercado (productores). (2020). *¡Increíble y mágico! CINETOSCOPIO de "Abel regala soles", de Istvansch*. Recuperado de: https://youtu.be/OUgctH1gz_I. Rafaela, Argentina. Puesta en línea 5/10/2021 [Consulta: 5/10/2021]



Foto 40. Cinetoscopio de *Abel regala soles*, en Complejo Cultural del Viejo Mercado, Rafaela, Santa Fe, 2018. Foto: Verónica Andrenelli.

Si bien los espacios descriptos fueron hechos aquí de manera profesional, simplificarlos haciéndolos con materiales cotidianos no reduce ni un ápice su potencial tanto didáctico como lúdico. Pienso en cada uno de los juegos descriptos en su versión casera: una carpa con una sábana y dos sillas, una gran banda infinita con cartón creada por toda el aula, un gran rompecabezas con cada hoja dibujada por alguien distinto, una pizarra de imanes que alberga las palabras de cada quien en el grupo, un trompo que sostiene una secuencia de imágenes... todos trabajos grupales que incitan a ricos desafíos a la par de diversión.

2. Puatucha Rentas, la leyenda olvidada

Como dije más arriba cuando relaté aquella «megaintervención» realizada en San Jorge, el libro *Puatucha Rentas, la leyenda olvidada* es una irónica y muy sarcástica parodia de los catálogos de arte de los grandes museos. Una serie de personajes creados, por supuesto que por mí, con papel y tijera se convierten, por obra y gracias de los textos que acompañan y los definen, en familia de una tal Puatucha



Rentes, artista de fines del siglo XIX y principios del XX. Una obra por completo de ficción pero planteada como históricamente real, en donde datos históricos ciertos dialogan con absolutos disparates, y muchas veces eso cierto parece broma y la broma parece cierto.²¹

El «catálogo» analiza cada obra y refiere la historia de cada personaje retratado, hay palabras introductorias de las autoridades y los especialistas, y un dossier con los trabajos de restauración y puesta en valor de ese patrimonio rescatado del olvido.

Imaginado en clave patafísica,²² el libro es en sí mismo un espacio lúdico, se excede a sí mismo y rebalsa en posibilidades creativas de nuevos delirios en torno al arte, las y los artistas y la crítica de arte.

21 Dos ejemplos. La obra *Crátera Rentes, sobrina volcánica de Puatucha* se dice que fue realizada hacia 1883, colección de una supuestamente existente «Seventynaple Constantinaple Apple, de Melbourne», siendo un «Collage sobre placa tectónica» (*collage* es, placa perfectamente podría ser, pero como el título menciona la palabra «volcánica», la placa se homonimiza y pasa a ser «tectónica»). En la explicación de la obra *Asquito Rentes, sobrino costero de Puatucha*, versa: «En la obra, la masa azul hecha de rectángulos modulados, así como las rectas del paisaje y el mobiliario, que hacen al fondo y a la escena, se inclinan hacia la izquierda. Toda la obra parece estar atravesada por una línea diagonal imaginaria que se desplaza hacia siniestra. Desde la base inferior diestra hacia el extremo superior opuesto, el dibujo maestro de Puatucha no teme ubicarse, vale recalcarlo, hacia la izquierda. Asquito no. Daikiri en mano, Asquito apunta hacia la derecha, como si se le fuera la vida en ello...». Una explicación que parodia los significados tanto estéticos como sociales y políticos de las palabras «izquierda» y «derecha», una humorada en donde, no obstante, el análisis compositivo de rectas, diagonales y formas es totalmente real.

22 Patafísica: ciencia de las soluciones imaginarias y las leyes que regulan las excepciones. Movimiento cultural francés de la segunda mitad del siglo XX cuyo nombre proviene de la obra «Gestas y opiniones del doctor Faustroll, patafísico», de Alfred Jarry. La regla es la excepción de la excepción, lo extraordinario justifica la existencia de la anormalidad. En 1946 se crea el Collège de Pataphysique, una «sociedad de estudios sabios e inútiles» de la que han formado parte, entre otros, nombres como Joan Miró, Marcel Duchamp, Jean Dubuffet, Jacques Prévert, Boris Vian, Raymond Queneau y Eugène Ionesco. «La «patafísica» es, por lo tanto, el hecho de saber cómo y dónde hay posibilidades de imaginar, de jugar, de atravesar y buscar «el otro lado» de las cosas, la otra cara, el otro punto de vista posible gracias al pensamiento humano». Morales Benito, Lidia, «La búsqueda de una nueva verosimilitud. Literatura neofantástica y patafísica», *Carnets*. Première Série – 3, 2011. [Link aquí](#).



Foto 41. Patafísica en acción: el libro excede al libro y se personifica a través de Estrecha Milágine de Parachute, Directora del Museo del Sinalefo Exultante (en donde se encuentra la obra de Puatucha Rentes), dando una conferencia en el V Simposio LIJ, Cepropalij, Cipoletti, Río Negro, 2016. Foto: Lili Morales.

Así, coincidiendo con la muestra *Papel protagonista*, en el aledaño Museo «Urbano Poggi», quedó exhibida durante mayo y junio de 2019 la exposición *Puatucha Rentes, la leyenda olvidada*,²³ montada luego en marzo de 2020 (con sus propias características, como ya veremos), en el Museo «Aurelio Genovese» de la ciudad de San Jorge.²⁴

Es esta una exposición que implica un trabajo específico cada vez, pues la propuesta se trata de transformar la sala en una instalación en donde las visitas se ven inmersas en un juego de límites desdibujados entre realidad y ficción, con nomen-

23 Istvansch (productor). (2019). *Puatucha Rentes en el Complejo Cultural de Viejo Mercado*, de Rafaela. Año 2019. Recuperado de: <https://youtu.be/sDAuPHvvFRQ>. Rafaela, Argentina. Puesta en línea 15/3/2021 [Consulta: 5/10/2021]

24 Cultura Municipal San Jorge (productor). (2020). *Apertura muestra en el Museo de la ciudad*. [Link aquí](#). San Jorge, Argentina. Puesta en línea 13/3/2020. [Consulta: 15/3/2021].



cladores y textos curatoriales en parte ciertos, en parte imaginarios, que acompañan tanto «la obra de Puatucha Rentés» como otras obras de artistas locales interpretados «puatuchianamente», elegidos especialmente para la ocasión entre la obra del patrimonio del museo de turno.

Ello implica una investigación de la historia y posible anecdotario tanto de la obra, como del artista y de toda la comunidad. Tanto en la organización de esta propuesta en Rafaela como en San Jorge, tuve la invaluable contribución de las directivas y, en el segundo caso además, de la Alianza Francesa, madrina y gestora de la expo. En San Jorge esto llevó incluso a descubrir fechas y referencias y nombres olvidados, artistas cuyas obras estaba en el museo como anónimas. Por ejemplo, de un precioso óleo sobre lienzo de dos mujeres al piano descubrimos autor, fecha de realización y parte de su historia, lo que llevado a nomenclador en tono «puatuchiano» quedó así:

Título desconocido (¿Santa Cecilia?), 1933 (...) Su autor, San Edmundo Ascheri (Protector del Cooperativismo Telefónico) nació en San Jorge (Protector de los Boy Scouts) pero vivió toda su vida en San Genaro (Protector de la Pizza Napolitana). La obra fue regalada por el propio San Ascheri a Santa Rosita Rovaletti de Bazzani (Protectora de las Maestras de Piano y musicalizadora en vivo de las películas mudas en el Cine Plaza, que estaba donde ahora está el Banco Macro, y antes en el Bar Cine Social que después fue Tienda Casa Enrico y ahora la librería La Editorial, o sea al frente de donde estaba la Tienda La Pirinaica, la Casa Boero y la Zapatería Quaranta... ¡y quienes hayan nacido en este siglo vean qué linda oportunidad para una charla intergeneracional!).

Los datos del santoral parecen en broma pero son ciertos en el caso de San Jorge y San Genaro, también es cierto que Rosita Rovaletti fue la primera musicalizadora en vivo del primer cine de la localidad, que se hallaba en el lugar mencionado que hoy es la librería ídem...

De yapa, y comprobando cuan maravillosamente circular es la patafísica, las muestras tienen al libro como verdadero e innegable catálogo (también vale destacar la maravilla de las propuestas editoriales aventuradas y en los márgenes, que no quedan encerradas solamente en la publicación y rebalsan en posibilidades creativas externas como estas exhibiciones, que pasan a ser parte de la idea originaria, que no deja de crecer y crecer).

Para cerrar, es esta una propuesta que si bien tiene clave en la parodia, obliga a la investigación histórica y deja puertas abiertas a la historiografía seria. Notará



quien se dedique al arte de enseñar, el potencial que tiene algo así para la interdisciplina entre historia, literatura y plástica.



Foto 42. Tótems-rompecabezas (cada tótem son tres cubos intercambiables) a partir de personajes de *Puatucha Rentes, la leyenda olvidada*. Actividad creada y coordinada por docentes de la Escuela de la Costa, Puerto Madryn, Chubut, 2016. Foto: Silvia Carou.



Foto 43. Puatucha en actividad para adultos creada y coordinada por docentes del ISFD 806 – Escuela de Arte, Comodoro Rivadavia, 2018. Atención al desopilante Personaje «puatuchiano» creándose en la mesa. Foto: ISFD 806.

3. Obras a la mano

Así se llamó esta muestra concebida y creada por el Museo Barrilete, de la ciudad de Córdoba que, inspirándose en mi obra, se puso como centro el volver la vista hacia esos trozos de papel que tantas veces quedan en el piso como desecho. Se extendió durante todo un año, de octubre de 2017 a noviembre de 2018. La complejidad y monumentalidad de cada espacio invitaban a una duración prolongada.

Apenas al entrar en el museo, una «maqueta» de 12 x 6 metros invita a que los y las visitantes se lanzaran a jugar. En el piso están las marcas de las cuadras y las calles de una ciudad, mientras que una gran estantería tiene montones de casas, autos, gentes, señales de tránsito, árboles y demás, como para servirse y «urbanizar», todo basado en mi libro *El Sr. del Arte te enseña a hacer maquetas. La ciudad*. En otra sala, mesas pintadas con la misma grilla urbana, con «banquetas señal de tránsito» y cajones llenos de cajitas, tubos, papeles, tijeras y pegamento, invitan al taller de construcción de la ciudad.



Foto 44. Ciudad de juguete en Museo Barrilete, Córdoba, 2017. Foto: Museo Barrilete.



Foto 45. Espacio de taller «La ciudad», en muestra *Obras a la mano*, Museo Barrilete, Córdoba, 2017. Foto: Museo Barrilete.



Barrilete también hizo su propia versión lúdica de, por un lado, *Puatucha Rentes, la leyenda olvidada*, con una de las grandes salas dedicada al auténtico y disparatado Museo del Sinalfo Exultante, en donde según el libro se halla la obra de la artista patafísica (sí, lo hizo, lo construyó, entero, con espacio de taller para hacer obra y enmarcar); y por otro lado, el espacio *¿Has visto?* excedió ampliamente las cartulinas sobre las que superponerse (como en la muestra del Congreso relatada antes) para ser seis cubículos con piso, paredes, techo y luces de cada color, que convierten a quien se mete «EN color», debiendo usar el tacto para descubrir cosas (también de ese color, claro) en bajorrelieve en las paredes.



Foto 46. El Museo del Sinalfo Exultante de Puatucha Rentes, textualmente «edificado» dentro del Museo Barrilete, Córdoba, 2017. Foto del autor.



Foto 47. Instalación *¿Has visto?* con puertas a espacios de luz en Muestra *Obras a la mano*, Museo Barrilete, Córdoba, 2017. Foto: Gisela Schritter.

El espacio inspirado en *Avión que va, avión que llega* es un taller en donde se construyen avioncitos de papel con mensajes para ser enviados desde una «plataforma de vuelo» a la que se accede a través de una rampa, para que los aviones vuelen por todo el museo.

A partir de *OBVIO*, una sala completamente blanca da la posibilidad de reutilizar los miles de papelitos que van cayendo cuando cualquiera hace collage, para pegarlos en paredes, techo o piso en busca de formas insospechadas. El recorte y sus formas, en tal composición es tal cosa, dialogando con otra composición se transforma en tal otra. El juego de lo obvio... en donde nada es obvio.

A partir de *El Sr. del Arte te enseña a dibujar. Personajes y expresiones*, una gran pared de metal invita a jugar con imanes en donde con apenas algunas líneas se construyen montones de caras. Recortes también muy sintéticos, con apenas el



contorno de una cara y el calado de los ojos, invitan a su vez a dibujar la propia expresión y usarse como máscaras.



Foto 48. Espacio de expresiones, Muestra *Obras a la mano*, Museo Barrilete, Córdoba, 2017. Foto: Museo Barrilete.

A partir de esta muestra, visitada por cientos de escuelas, clubes y otras instituciones de infancia, me han mandado o han mandado al museo innumerables fotos de patios convertidos en «maquetas urbanas», museos «exultantes», espacios intervenidos de color, talleres de lanzamiento de avioncitos de papel, paredes «desobviadas» a partir de papeles de desecho, y grados enteros enmascarados con las más variadas expresiones.

Virtualidad

El año 2020 y su sorpresa pandémica fue un punto de inflexión en que (supongo) casi toda la humanidad tuvo que adaptarse, reacomodar sus costumbres, reconvertir hábitos y aprender con urgencia formas virtuales de comunicación a las que



no estaba habituada (o al menos no de manera *tan* excluyente). Por supuesto que fui parte de ese cambio y adaptación: pocas veces antes de la pandemia había hecho encuentros virtuales.

Como tanta gente, tuve que aprender en apenas un ratito un montón de saberes tecnológicos que venía postergando durante años. El encuentro virtual pasó de excepcional a cotidiano, y en instituciones educativas y eventos relacionados con la literatura infantil como ferias del libro o congresos, repentinamente fue la única posibilidad de encuentro.

En Argentina la cuarentena estricta se decretó el 20 de marzo de 2020, siento que empezó a relajarse levemente a fines de mayo, desvirtuándose sin medida mes a mes, y llegando a derrapar por completo, y a pesar del aumento incontrolable de los casos, con la llegada de la primavera y la temporada veraniega. Dicho esto, aclaro que escribo esto a un año del comienzo de la crisis, desde una conducta personal de aislamiento total, sostenida sin solución de continuidad desde el primer momento.

El detalle de mis reflexiones personales frente al desastre no es caprichoso, tiene todo que ver con este relato: a pesar del total encierro fue la urgente decisión de actualizarme en mis saberes sobre pantallas lo que me permitió seguir en contacto con todo mi universo lector, escolar y profesional.

Aclaro que no fue una actualización minuciosa, aprendí mínimamente a editar videos, a entrar y salir de plataformas, a deducir qué pedía de mí esa forma de comunicación, y operar en consecuencia.

Con ello lo que quiero decir es que, a pesar del desbarajuste nacional y planetario, a pesar de la inesperada obligatoriedad de aprender, a pesar del desconcierto que produjo la torcedura total de los hábitos y las costumbres y rutinas, con bastante poco siento que logré (logramos) algunas competencias y algunos hallazgos que son por demás meritorios y hacen posicionar al cruel 2020 como un año de valiosos aprendizajes.

Las instituciones educativas lo demostraron con creces al mutar de toda una vida de clases de cuerpo presente a las clases virtuales, que la docencia en masa tuvo que sacar mágicamente de la manga ante la coyuntura (hay que sacarse el sombrero ante ese poder de resiliencia del cuerpo social docente).

Enfrento mis tres décadas de experiencia en encuentros presenciales contra el apenas uno de virtualidad, y siento que —a pesar del corto camino— lo repentino y abundante del baldazo de saberes hace que pueda detallar algunas experiencias bien interesantes, a la par de esbozar unas tenues (apenas recién deducidas) ideas en torno al funcionamiento de lo virtual casero en el campo de la difusión de la lectura.



Mi «ser virtual» se tradujo en un corpus con tres formatos: videos con narraciones y/o actividades especialmente producidos y editados; talleres, charlas y encuentros en VIVO de Instagram u otra plataforma; espectáculos experimentales (por llamar de alguna manera algo que no sé cómo llamar).

Cada uno de estos corpus tiene características particulares de las que hablaré más adelante, sin embargo algunas son comunes y siento importante describirlas en contraste con sus equivalentes presenciales.

Videos, VIVOS y espectáculos: características comunes y diferencias con la presencialidad

Vale aclarar que mis presentaciones implican al menos cuatro actos imprescindibles: primero, mostrar libros de papel (la proyección siempre está, pero el objeto libro es imprescindible también); segundo, poner a la vista al menos un original de alguna publicación, para ver el contraste entre reproducción y original; tercero y central, hacer ver con claridad el acto del dibujo en vivo con recorte de papeles; cuarto y último, narrar al menos uno o dos de mis libros, con gestualidad amena y expresiva (tanto facial como corporal) matizando así con humor una función que, según algunas veces me han dicho, tiene ingredientes propios del *stand-up* (siempre sentí que esa calificación me queda grande, pero igual me honra, así que lo agradezco).

A nivel «producción escénica» mi atención está puesta en que, a la par de mi «actuación», se vea lo más claramente posible el dibujo original y su reproducción impresa y luego la tijera en acción, y por último, el personaje o forma que resulta de lo recortado.

Ergo, los análisis que siguen respecto de cómo ubico cuerpo, cámara, escenario, y demás etcéteras, están todos relacionados con la visibilidad de eso: el libro, el original, el dibujar.

Pormenorizo tanto todo ello porque no puedo dejar de ver lo que hago como algo muy emparentado con la tarea docente, una «función» que se desarrolla en el escenario del aula con las pocas e inmensas herramientas de la propia o el propio docente: cuerpo y voz, complementos didácticos, capacidad expresiva. Siento que todas estas reflexiones en las que intuitivamente incurro pueden ser útiles para aplicar en actividades didácticas, lúdicas o expresivas.



1. El escenario

En una actividad de cuerpo presente el escenario está lejano respecto del público, quien está en escena es visto en plano entero, y la cara y sus expresiones son, las más de las veces, un detalle pequeño en medio de la visión ocular que abarca por lo menos 180° y que suma la expresividad de manos, brazos, piernas y el desplazarse del cuerpo por donde sea, incluso bajando a interactuar con el público.

En una presentación virtual casera el escenario es la pantalla, el cuerpo es muy frecuente que no se vea nunca entero. Salvo que haya espacio suficiente para distanciarse de la cámara y mostrarse en un plano más alejado, toda la expresividad está puesta en la cara y en las manos, que aparecen gigantes ocupando todo el espacio de una imagen que termina en los límites del monitor (desde el pequeñísimo de un celular, hasta el más grande del televisor, pasando por las diversas computadoras, las pantallas y su pequeñez o mediano o gran formato, influyen mucho a la hora de ver con mayor o menor claridad los detalles).

2. La escenografía

No es tan usual que exista una escenografía especialmente producida en mis presentaciones, lo que hago es apenas disponer mis libros parados en la parte de adelante del escenario (o en el piso en el caso de un aula o un salón sin estrado), y tener a mano una pizarra para escribir o para pegar papeles y dibujos. Algunas veces, si llego a tener tiempo, adorno con papeles de colores (las presentaciones en escuelas a veces obligan a la locura de lo instantáneo: uno llega y el o los grados, o la comunidad escolar completa, ya están con ansiedad ocupando la platea, lo que obliga a activar el proyector y empezar, sin ni un minuto para preparar nada antes).

Me ingení un equivalente para las presentaciones virtuales: los libros pasan a estar paraditos atrás en vez de adelante, sobre una mesa (antes de empezar calculo bien cómo enfocar y que se vea todo), y estudio las posiciones de la cámara en el caso de tener más de una «escena» en el transcurso de la transmisión o filmación. Por ejemplo: cámara enfocada de frente para empezar con una narración, y hacia abajo tomando solamente las manos y los elementos de trabajo en un tablero preparado de antemano, para continuar con un trabajo de taller.

Sea como sea, escenario pelado o producido, enfoque de pantalla cuidado o dejado al azar, siento importante poner en evidencia aquí que cuando nos ponemos frente a un público (sea un aula o un Zoom) nunca deja de haber una puesta en escena. Pienso en tantos VIVOS que he visto, en donde quien habla, por desidia o ignorancia, muestra mitad de la cara para arriba, cortando su propia imagen sin in-



tención, pero denotando gran desprolijidad al permitir ocupar la mayor parte de la pantalla... al cielorraso.

3. La relación cuerpo y fondo

Las luces direccionadas o, en el caso de no haberlas, el contraste del cuerpo con lo neto del fondo, sea telón o pared, me ayudan a atraer la mirada de la platea sobre mí como sujeto «actor» en la presencialidad.

A su vez, la cercanía de la cara a la camarita es lo que centra el foco de atención en el caso de lo virtual. Sin luces más que las de ambiente y con la mínima escenografía recién descrita, el entorno es un espacio propio que implica un cambio gigantesco en la relación con el público: la novedad del espacio personal privado.

Nunca lo privado fue tan público como durante la pandemia, y la posibilidad de «meterse» en la casa de alguien instala un factor distractivo en la relación presentador-público, pues suma la posibilidad del «chusmeo» de lo privado, hecho inconsciente e inevitable en la psicología del público. Recuerdo una presentación en donde saliendo un segundo de la pantalla para buscar un libro, la maestra me contó que el 2° grado entero se fascinó jugando a descubrir qué tenía en la mesa de dibujo que se veía en el fondo («¿qué es eso?, ¡un plato!, ¿está comiendo?, ¡no, es un plato con papelitos de colores!»). A partir de anécdotas así aprendí que cuando uno se presenta virtualmente siempre se agrega un acto —mínimo pero relevante— al «guion»: el de seguir adelante, con algún paso de comedia, mientras se da el tiempo para que el público vuelva al nudo del espectáculo luego de mirar lo que hay alrededor.

4. La participación del público

El público presente, con sus gestos, con sus risas o su indiferencia, con sus aplausos y sus intervenciones espontáneas a través de preguntas, opiniones y acotaciones (en mis actos siempre integro a la platea y estimo la participación), exhibe todas expresiones visibles en el mismo instante, hechos muy característicos del público en la presencialidad.

El contraste es rotundo al cotejar con la virtualidad: el público es prácticamente invisible, no se ve o es apenas el número limitado de pantallitas que permite la aplicación. Sus reacciones generalmente no quedan a la vista ni se escuchan, la necesidad de silenciar micrófonos lleva a que no exista el efecto contagio de la risa o de la emoción cualquiera sea, y tampoco existe la posibilidad espontánea de expresarse salvo por escrito a través del chat.

Aunque al principio me haya resultado frustrante no tener ese ida y vuelta instantáneo, me relajé cuando logré entender que debía internalizar que aunque no lo



veamos el público igualmente está, que el barral de chat activado es un buen recurso como para darse cuenta de eso, que no hace falta desconcentrarse leyéndolo, que su solo sumar líneas visto de refilón habla de una ebullición que puede resultar equivalente, por ejemplo, al aplauso. Debo decir que es maravilloso cuando sí se puede encontrar la manera de leer esos comentarios e integrarlos al espectáculo, aunque no siempre es posible ya que concentrarse en eso puede implicar desconcentrarse de lo que se esté narrando.

Aclaración esta última, hecha en tanto la presentación tenga formato «show», muy diferente si el formato es charla, conferencia, taller o clase, en donde los comentarios del chat son parte central. Resulta importante reflexionar sobre estas especificidades a la hora de posicionarse frente a la cámara, lo digo a propósito de los y las docentes, ya que son muchas las veces que en vez de dar clase están haciendo un verdadero espectáculo teatral. Importa reivindicar ese interesante poder de mutación histriónica del que tantas veces tanta gente se olvida: lo actoral es inherente al ser humano.

5. La visibilidad del detalle

Otra característica distintiva de las presentaciones presenciales es el poder bajar del escenario y transitar entre el público, señalar o dirigirse con el micrófono a alguien de la platea, como forma de interactuar y amenizar. Además es una herramienta muy importante y necesaria cuando quiero mostrar libros u originales en papel, de los que no tenga imagen proyectable en Power Point: acercarse con el libro abierto o el original, o hacerlo pasar, es un recurso que no solamente ilumina sino que también divierte.

También característico e infaltable es el recorte que hago en vivo. Como si fuera un acto de magia, casi siempre hago una silueta de contornos perfectamente reconocibles, por un lado porque tiene que ser algo hecho de manera velocísima, pero por otro como estrategia para que pueda verse desde gran distancia.



Foto 49. Visibilidad de un recorte en lejanísimo plano, en escenario de teatro. Ilustratour 2010, Valladolid, España. Foto: Ilustratour.

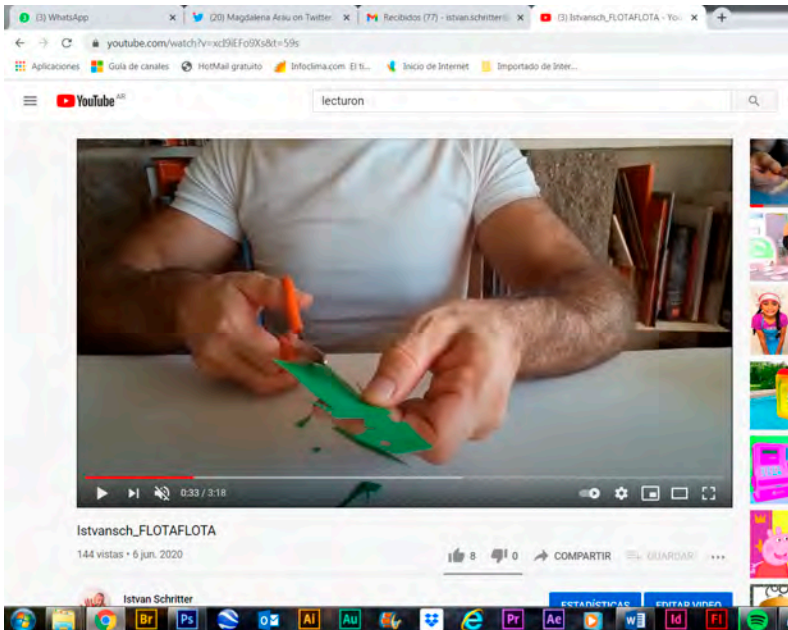


Foto 50. Visibilidad de un recorte en primerísimo plano, en escenario virtual. *El Sr. del Arte* en web «AZ – Día a día con vos»



Puesto a contrastar, en este punto y para mi sorpresa, gana con creces lo virtual. Las expresiones en primer plano gigante en todo momento y para la totalidad de los espectadores es una de sus grandes riquezas escénicas, que incluso en mi caso específico se enriquecen todavía más cuando de mostrar originales de obra se trata: el dibujo puede ser milimétrico y detallado, la superposición de papeles puesta a un centímetro de la cámara logra una precisión de detalle que es completamente imposible desde el escenario, ni siquiera bajando y acercándose al público.

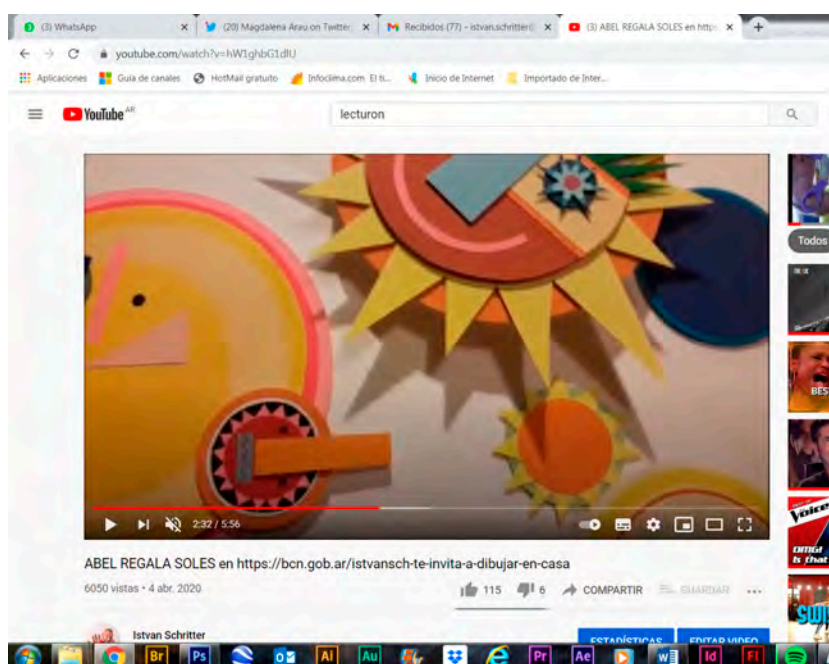


Foto 51. Visibilidad del detalle milimétrico en la pantalla. «Istvan te invita a dibujar», en la web de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

Videos editados

En el medio del aislamiento hice unos cuantos videos con bastante edición, bien casera y con manejo bastante rudimentario pero suficiente, del programa Movie Maker. No tengo idea de si es un programa bueno, malo, actual o antiguo, es el que tenía en la compu y ese usé, tal como hizo todo el mundo para resolver durante la cuarentena, haciendo malabares con lo que se tenía a mano (con esto quiero decir que estoy a la par de cualquiera que lea, cualquiera podría hacer el mismo camino si se lo propone).



Grabé en algunos casos con mi celular Samsung Galaxy J6 y en otros con la cámara de la computadora, una Logitech HD Webcam C270 (pongo todos los datos para insistir en que con tecnología común y corriente se puede hacer un montón). El telefonito lo aproveché al máximo montándolo en trípode de celular que se consigue en casa de telefonía/electrónica o incluso en casa grande de «todopordospesos», y usando banquetas, mesas, sillas y libros como para generar distintos platós para variar tomas y puntos de vista.

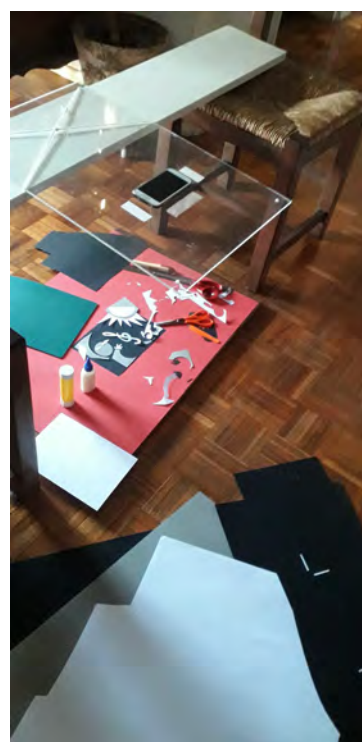


Foto 52. Plató de filmación casera de *Manos de viento* para Jornada CEDILIJ. La cámara me toma junto al teatrino de títeres. Foto del autor.

Foto 53. Plató de filmación casera de *En transformación* para FILBITA. La cámara cenital, fija sobre acrílico transparente, para tomar las manos trabajando en el tablero. Foto del autor.

Con esa tecnología, ingenio y tesón, hice los videos que sirvieron de base a algunas acciones muy difundidas, visitadas y viralizadas, que por supuesto en el momento en que estoy escribiendo esto, marzo de 2021, siguen presentes en la web.



1. Abel regala soles

Siguiendo con una tradición de colaboraciones iniciada con la muestra *Papel protagonista*, con el Espacio Cultural BCN de la Biblioteca del Congreso de la Nación, llevé adelante algunas interesantes acciones para su completísimo y nutrido sitio de recursos virtuales.²⁵

A partir de *Abel regala soles* grabé y edité el video homónimo, en donde narro el cuento usando las ilustraciones a modo de «títeres», dándoles movimiento sosteniéndolas con pies de papel, palitos o directamente con la mano, en el aire.²⁶ En simultáneo con el estreno lanzamos la campaña «Istvansch te invita a dibujar en casa», en donde invitamos a dibujar soles tal como hace el personaje del libro, y colgarlos de balcones y ventanas (piénsese que esto fue en el momento del aislamiento súper estricto), sacarle una foto y mandarla a la Biblioteca del Congreso, en donde los fueron colgando en redes al mismo tiempo que se hizo una muestra virtual.

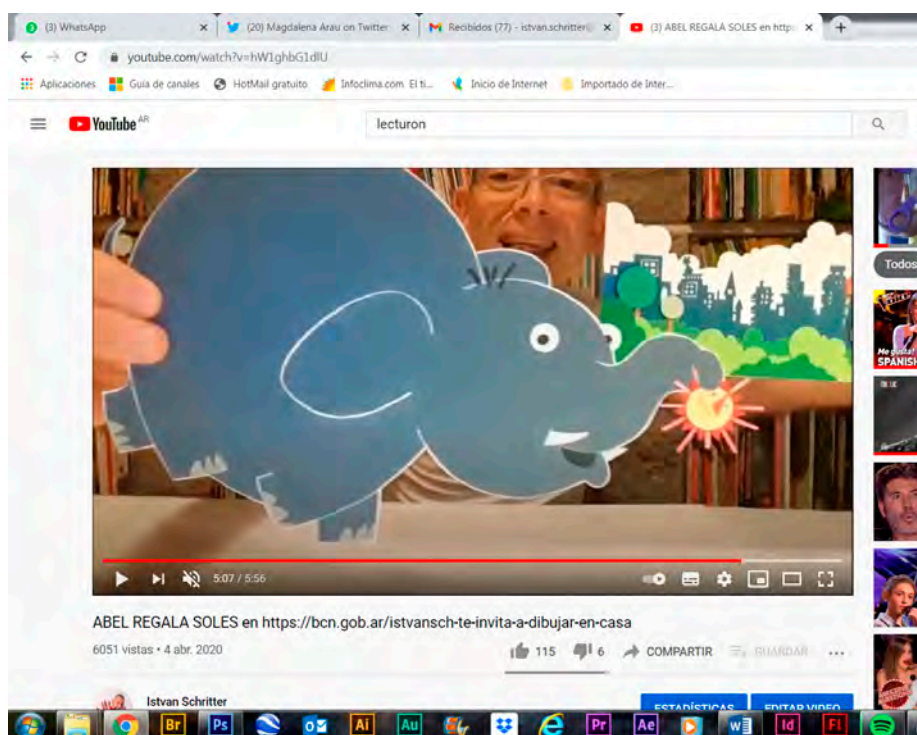


Foto 54. *Abel regala soles* en la web de la Biblioteca del Congreso de la Nación, 2020.

25 Sitio de Recursos Virtuales de la Biblioteca del Congreso de la Nación, en: [Link aquí.](#)

26 Video de *Abel regala soles*, en: Istvansch (productor) (2020). *Istvansch te invita a dibujar*. [Link aquí.](#) Buenos Aires, Argentina.



Foto 55. Soles desde Arizona, a partir de la actividad con *Abel regala soles* en la Biblioteca del Congreso, 2020.

Foto 56. Sol de flores y espigas de Santiago, desde Monte Maíz, Córdoba, a partir de la actividad con *Abel regala soles* en la Biblioteca del Congreso, 2020.

Una campaña exitosísima, pues llegaron soles desde todo el país y, para sorpresa de las sorpresas, de otros países e incluso de zonas muy inesperadas, como de una escuela en medio de la selva peruana, o de la familia del guardabosque de un parque nacional en Arizona. El video sigue colgado como recurso didáctico y la proyección es que, cuando vuelva a abrirse a pleno el Espacio Cultural, se haga allí la muestra física que agrupe todas estas expresiones llegadas de tantos lados.

Bajo a tierra para decir que sin necesidad de tantas tomas ni tanta edición (puede hacerse incluso con una toma continua), filmar una narración con dibujos sueltos manipulados cual marionetas es posible para cualquiera.



2. Fefa es así

A partir de *Fefa es así* hice tres videos.²⁷ En este caso la narración es acompañada por el movimiento de cámara que avanza en primerísimos planos de los originales, pudiendo verse como si fuera en un microscopio los detalles milimétricos, los recortecitos ínfimos y hasta la textura del papel. En esta ocasión la campaña lanzada fue complementaria de la anterior y se llamó «Istvansch te invita a escribir en casa». Como Fefa es un personaje que se basa en historias mínimas, anécdotas disparatadas típicas de la primera infancia, la invitación fue para que se recuerden alguno de esos episodios, escribirlo en apenas unos renglones y mandarlo. Esta actividad también fue para el Espacio Cultural BCN, y tal como en el anterior ejemplo, la Biblioteca del Congreso de la Nación fue colgando las producciones en sus redes y en la exposición virtual, algo que siguió creciendo y creciendo (enriqueciéndose también con producciones salidas de actividades de otros prestigiosos artistas).

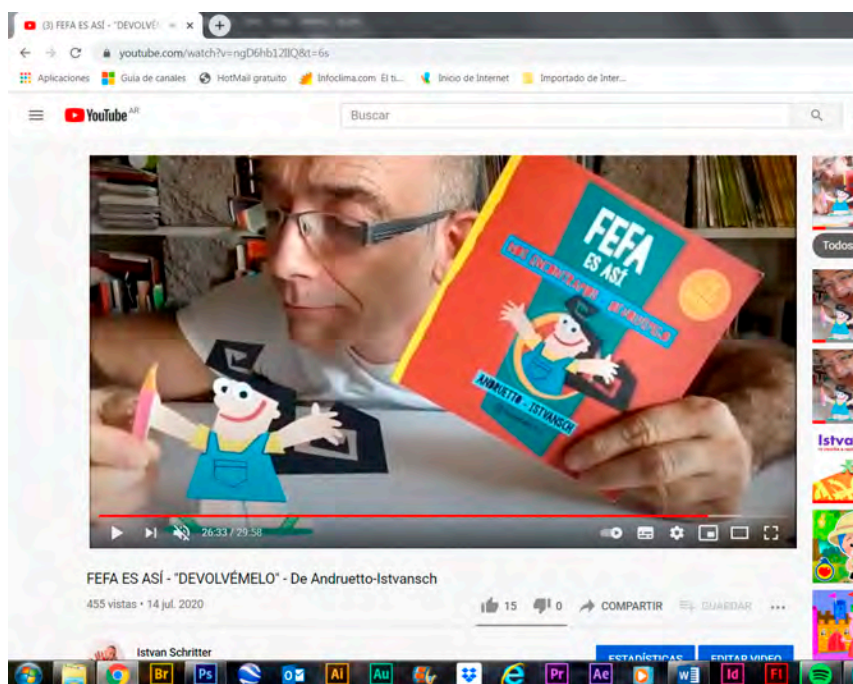


Foto 57. «Istvansch te invita a escribir en casa», a partir de la serie *Fefa es así*, en la web de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

27 Video de *Fefa es así – Una vaca*, en: *Istvansch te invita a escribir* 1. [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.
Video *Fefa es así – Sacá la lengua*, en: *Istvansch te invita a escribir* 2. [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.
Video *Fefa es así – Devolvémelo*, en: *Istvansch te invita a escribir* 3. [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.



Nueva bajada a tierra. Siempre aclarando que no hay necesidad de tantas tomas ni tanta edición, invito a poner en práctica este tipo de experimentos: es muy fácil filmar una narración mientras que con el celular se hace un paneo por las ilustraciones de un libro, u otras creadas especialmente; se trata solamente de dirigir bien el foco de cámara hacia la hoja, recorriéndola lentamente al ritmo de la lectura... y tener un buen machete con el texto en grande para, al mismo tiempo, leer con facilidad.

3. El Sr. del Arte

También en pleno encierro, de cuando las calles eran un desierto, era una intensa campaña que encaramos con AZ Editora, en «Día a día con vos»,²⁸ un sitio de aportes didácticos para la familia y la docencia, especialmente creado para el momento de «escuela virtual». Basado en la serie *El Sr. del Arte*, hice varios videos para construir juguetes con apenas un papelito y algún otro material mínimo (dos papeles y un clip para una flor perfectamente paradita, por ejemplo), semana a semana se fueron subiendo y, en la continuidad, se pudo ir construyendo una maqueta de una casa con pileta, sombrilla, bañista, prado florecido, señor, señora y perro.²⁹ La gran sorpresa en este caso fue cuando el Hospital de Niños «Prof. Dr. Juan P. Garrahan» de Buenos Aires, lo pidió para subir a su propio sitio de actividades para pacientes, pues opinó con entusiasmo que juguetes así resultaban ideales para distraer las largas horas de internación de niñas y niños, por la simpleza de los materiales, la claridad de las instrucciones y, sobre todo, porque la maqueta entera podía (puede) armarse en apenas una mesita de cama.

28 Sitio «AZ – Día a día con vos», aquí: [Link aquí.](#)

29 Todos los videos pueden verse en el mencionado sitio «Día a día con vos», o en: Istvansch (productor) (2020). Buenos Aires, Argentina. casa: [Link aquí](#); pileta y sombrilla: [Link aquí](#); bañista: [Link aquí](#); prado florecido: [Link aquí](#); señor: [Link aquí](#); señora: [Link aquí](#); perro: [Link aquí](#).



Foto 58. *El Sr. del Arte* en el sitio «AZ – Día a día con vos».

4. Manos de viento

Por último, *Manos de viento. Un viaje a Cueva de la Manos*, libro hecho sobre la base de un teatrino con múltiples telones intercambiables y cientos de títeres de palito, fue centro de una trilogía de videos en donde invito a viajar en el tiempo a la prehistoria. Presentados en la «XXIV Jornada de Lectura Serrana» de Tornquist,³⁰ en la «(Des)Jornada CEDILIJ 2020»,³¹ y en los «Talleres de verano» de la Bibliote-

30 Video de *Manos de viento* enseñando a hacer títere de palito, en: Istvansch (productor) (2020). *Manos de viento. Istvansch y sus «títeres rupestres» de palito*. [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.

31 Video de *Manos de viento* con narración "Historia del primer bailarín" y final con furcios, en: Istvansch (productor). (2020). *Istvansch y un viaje en el tiempo a partir de Manos de viento*. Recuperado de: <https://youtu.be/LJCIIGRSMc8> Buenos Aires, Argentina. Puesta en línea: 11/9/2021. [consulta: 5/3/2021]



ca del Congreso de la Nación,³² fue la posibilidad de narrar a partir del dispositivo lúdico, y enseñar a hacerlo de manera casera. Me explayaré más sobre esto unas páginas más adelante, pues así como en esta parte refiero a actividades de taller grabadas, llevé a cabo las mismas en la modalidad VIVO, comprobando cómo públicos entusiastas de apenas unos pocos años conseguían mostrarse, felices, desde sus pantallitas, con el juguete totalmente terminado.

De nuevo hago mi bajada a tierra para decir que filmarse en actividades de construcción de juguetes caseros no implica más que el juntar los materiales, hacerse una buena guía del punto a punto de cada paso, poner la mejor cara, y hacer un clic de grabar.

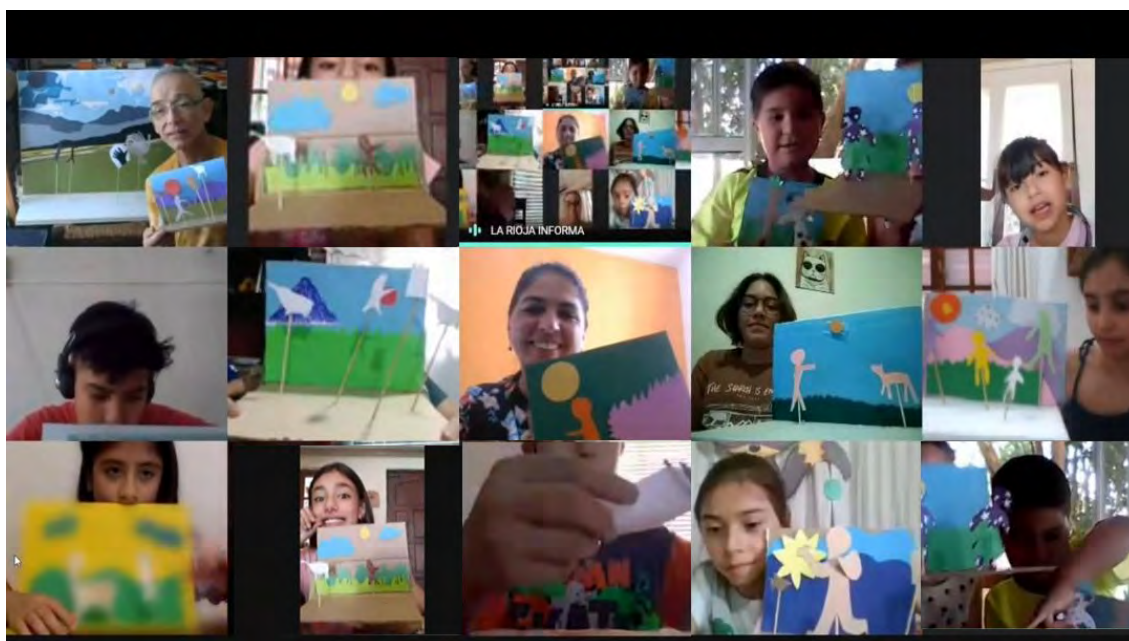


Foto 59. Armado de un teatrino con títeres de palito, basado en *Manos de viento...*, en la Feria Virtual del Libro de La Rioja, 2020.

Talleres en VIVO

En Instagram o en otros soportes similares, hice muchos VIVOS tanto para escuelas como para congresos y ferias del libro. Pero es interesante el camino que es-

32 Istvansch (productor). (2020). "Historia de las dos entre doscientas manos", del libro *Manos de viento*, de Istvansch. Recuperado de: <https://youtu.be/U2827HUuDp4>. Buenos Aires, Argentina. Puesta en línea 15/3/2021 [Consulta: 5/10/2021]



pontáneamente se armó como para que lleguen a la popularización, en el universo escolar nacional, las presentaciones en este formato.

Al principio de la pandemia (abril y mayo 2020) —con las escuelas en estado de torbellino tratando de asimilar la nueva manera de dar clases—, lo que de repente se disparó de la noche a la mañana, multiplicándose a niveles increíbles, fue el pedido de videos de saludos y deseos de «fuerza y ¡adelante!» en el momento de encierro. Muchos de quienes estamos en el universo de la literatura infantil recibimos montones de estos pedidos. En mi caso los satisface a todos pues me solidaricé desde el primer momento con la proeza docente de, como fuera, sacar adelante la educación. Autores y autoras en general, tanto de escritura como de ilustraciones, tenemos activa presencia en todo el país tanto en visitas (a lo largo de treinta años he llevado *El palpar del papel*, y otras charlas y conferencias, a cientos de escuelas en absolutamente todas las provincias argentinas), como a través de nuestros libros que circulan y son leídos y adoptados por cursos enteros como para hacer trabajos especiales en donde se estudia al autor. Es así como nuestra voz fuepreciada para un momento así.

Pasados uno o dos meses (más o menos a partir de junio 2020), la conciencia social en torno a que la peste iba a condicionar nuestras vidas por mucho más largo rato que lo que pensábamos en un primer momento, hizo que menguara el pedido del simple saludo. Entonces las invitaciones que empezaron a llegar fueron para participar de una clase por Zoom, Meet u otro soporte similar, con toda el aula o el colegio entero. Encuentros onda charla informal, en donde había algunas preguntas para responder sobre nuestra biografía.

Sin que esos dos formatos se extinguieran en absoluto, un tiempito después la cosa se profesionalizó más, y empezaron a llegar propuestas orgánicas de clases ya en el marco de un plan y con honorarios, mínimos pero ya sin apelar al voluntarismo.

Desde el principio, sea para los saludillos o para las clases más «oficiales», sentí que esto se iba a convertir (y se convirtió) en un nuevo discurso dentro del espacio educacional, así que nunca dejé de buscar aunque sea una mínima producción, un modo de decir que no sea al tuntún y exprese, desde su estética, algo que forme y eduque.

Usé y uso también aquí, claro, los mismos dispositivos técnicos ya detallados en el título anterior, y la misma estrategia para disponer el escenario y la «utilería». Vestuario también, huelga decirlo, nada de solamente bien puesto en lo visible: de pies a cabeza bien combinado por si llega a ser necesario distanciarse de la cámara.

El guion es idéntico a cuando hago la actividad en escenario, pero las diferencias son grandes (enormes):



- en cámara, a lo que hay que habituarse es a mirar la lente y no la propia imagen, de esa manera mi mirada «mirará» al espectador;
- al mostrar libros, originales y trabajo manual el ojo debe desdoblarse y estar tan atento tanto a lo que se está leyendo, marcando, señalando o creando, como a la imagen que está en pantalla, para que eso pase siempre dentro del campo de visión de la cámara (muchas veces veo VIVOS en donde aquello que hay que ver queda fuera del campo de visión, debido a que quien lo está manipulando se olvida de centrarlo);
- para actividades que impliquen tanto tomar la cara durante una narración (cámara de frente), como las manos durante un taller (cámara hacia el tablero), hay que prever y practicar previamente las posiciones, de tal suerte que el tener que cambiarla de lugar sea apenas un movimiento veloz que no implique cortar con la acción;
- recordar que la proyección sale en espejo, por eso si lo que se quiere mostrar es un texto, escribirlo en acetato y mostrarlo al revés para que quienes miran lo vean al derecho y puedan leerlo (la vuelta de la filmina de retroproyector ¡quién lo hubiera dicho!);
- por último, acostumbrarse a que, tal como ya lo dije al principio, todo absolutamente todo queda en primer plano, desde el ojito del dibujo hasta la ojera en la propia cara, así que no hay que descuidar detalle alguno, todo se ve y con efecto lupa (en realidad es ese uno de los grandes potenciales de este formato: la capacidad para mostrar de modo óptimo lo que en un escenario no llega a verse).

Para este tipo de presentaciones adapté *El palpitante del papel* al formato pantalla: empiezo por una narración (sin palabras previas ni nada, zambullida directa en el juego para captar la atención al instante), sigo por un dibujo, termino con otro cuento o poema, abro preguntas o, si fue pactado de antemano y hay suficiente tiempo hago una actividad de taller, enseño a hacer un juguete, un avión de papel o algo por el estilo.

El VIVO hereda elementos del discurso del videíto de YouTube, que como lenguaje artístico me parece de lo más poderoso de la red,³³ con su poder lúdico de

33 «El Youtuber es un nuevo lenguaje, con nuevas narrativas o formas de contar las cosas, una nueva cultura nacida de las peculiares características de la Generación Z, adaptada a su forma de aprender, entender, compartir y hacer evolucionar este mundo.» Reig, Dolores (2017). «YouTube, el nuevo lenguaje para todos/as (o el caso del gobierno neerlandés)», en *El caparazón*.

[Link aquí](#). Y agregó una interesante charla sobre creatividad en estos tiempos de pantallas: Reig, Dolores «La creatividad en la Era Digital», YouTube del Instituto Andaluz de Administración Pública [Link aquí](#)



remezcla, espontaneidad y autogestión creativa del multimedia. Por eso la agilidad es fundamental: mantengo a tope la lectura, los gestos, la expresividad, como si estuviera en una sala de teatro.

Sobre todo para dirigirse al público más pequeño, aprovecho elementos del discurso de la selfie para construir humor: gestos muy marcados cerca de la cámara («quiero verlos bien bien bien», y acerco el ojo abierto gigante a la lente; «los agarro, los agarro», con la mano que se acerca a cámara hasta taparla); «actos de magia» en donde se sabe cuál es el truco y entonces la risa surge de las chanzas espontáneas (muestro la mano vacía «¿ven que no tengo nada?», la voy a acercando a la cámara y cuando está bien cerca, en primerísimo plano, sin que se vea la otra mano me alcanzo algo que de repente aparece en la mano que estaba vacía... «¡hiciste trampa, hiciste trampa!», explotan las risas a través del chat).

La interacción es la gran pérdida, la posibilidad de andar entre el público, ape-lándolo, es lo que más extraño de las presentaciones presenciales. Sin embargo, quiero relatar algunas secuencias en donde, con divertidos trucos, no solamente se logra una equivalencia a la interacción artista y platea, sino que hasta se optimiza y explota en insospechados contenidos.

El lanzamiento de avioncitos lo resuelvo, en magro consuelo, tirando un avión hacia la cámara. Pero si llega a haber tiempo de que cada quien en su casa pueda plegarse uno, nos aliamos en un juego en donde yo tiro el mío hacia la pantalla, y en sus casas, los niños y niñas hacen el lanzamiento de su propio avioncito desde arriba de la cámara, hacia su propio espacio en el que estén, entonces es como si saliera de la pantalla. Se crea una continuidad de movimiento entre mi lanzamiento y los demás, como si el mío hubiera llegado a cada una de esas casas. Es un juego que en ocasiones entusiasma tanto que hay que hacerlo varias veces.

En un encuentro con el taller «El Lectorón»,³⁴ de la ciudad de Santa Fe, salió otro juego en el mismo sentido, esta vez con *¿Has visto?*

«Tapo» la cámara con el libro abierto, de tal manera que la pantalla quede toda ocupada con el color, y narro el texto, lo único que se ve es el plano monocromo y mi dedo señalando cada cosa, pero de repente, mientras narro el rojo, en una de las pantallitas veo a Joaquina y Justo que están en una habitación de paredes rojas, les pido que se den vuelta y miren, y que ahora miren la cámara y ¡plop!, los «atrapo»

34 Encuentro con el taller «El Lectorón», en: El Lectorón – La Cultura en Movimiento (productor) (2020). LectuTV – Especial Istvan Schritter – Capítulo XII. [Link aquí.](#)



en el libro, quedan metidos adentro del rojo. Joaquina era quien estaba más atenta, Justo de repente se dio cuenta y empezó «¡de nuevo, hagámoslo de nuevo!».

Recursos como estos, espontáneos y lúdicos, ya tomados como caballitos de batalla en otras presentaciones, constituyen toda una reflexión en torno a la ¿proximidad o lejanía?, ¿tanta o tan poca? en estos tiempos de comunicación virtual.

Si bien no he desarrollado experiencias que puedan llamarse de taller en el verdadero sentido de la palabra, con varios encuentros y tiempo de corrección y reelaboración, sí me ha tocado hacer en Ferias del Libro y Encuentros de Lectura, algunas experiencias muy felices de construcción de un juguete. Con duración breve (no más de una hora), los resultados son inmediatos a partir de instrucciones mostradas al modo «receta paso a paso».

A partir de *Manos de viento* y con apenas cartulinas de colores, tijeras, pegamento, palitos y cartón corrugado, enseñé a hacer el teatrino y los títeres de palito que imitan a los de las ilustraciones del libro. A partir de *El Sr. del Arte*, un leoncito que tiene incluso movimiento, hecho con apenas un tubo de papel higiénico y algunas cartulinas (queda muuuy simpático, tirándole de la cola mueve la cabeza).

La actividad se anuncia previamente en redes, pidiendo que quienes quieran sumarse al juego tengan los materiales necesarios, que se detallan en la misma publicidad. Ejemplo con *Manos de viento*: empiezo narrando a la vez que manipulo el teatrino, con la cámara enfocada en un plano amplio que abarca tanto mi cara como el objeto lúdico; por fuera del campo de visión quedan los telones y títeres perfectamente ordenados por orden de aparición en escena (todo es acción rápida y no puedo trabarme buscando algo que no esté en su lugar), esta sola acción implica a la vez el uso del objeto como dispositivo didáctico (pensando en la docencia que pueda estar mirando y pensando en aplicar), y me ayuda a captar la atención a la par de mostrar el juguete y su funcionamiento (pensando en el público infantil —y adulto también, claro— que luego tendrá que poner manos a la obra). Al terminar con la narración invito a pasar al taller. Con un rápido movimiento cambio de posición la cámara que pasa a proyectar mis manos sobre el tablero que abarca toda la pantalla, allí están ya dispuestos todos los materiales. Mi voz queda en *off* y voy mostrando el paso a paso exacerbando la expresividad de las manos. Al finalizar vuelvo la cámara a la posición original, con mi cara en primer plano, para responder preguntas y hacer el cierre en donde todos muestran los juguetes que hicieron. Es emocionante ver las innumerables pantallitas, cada una con un juguete en primer plano.

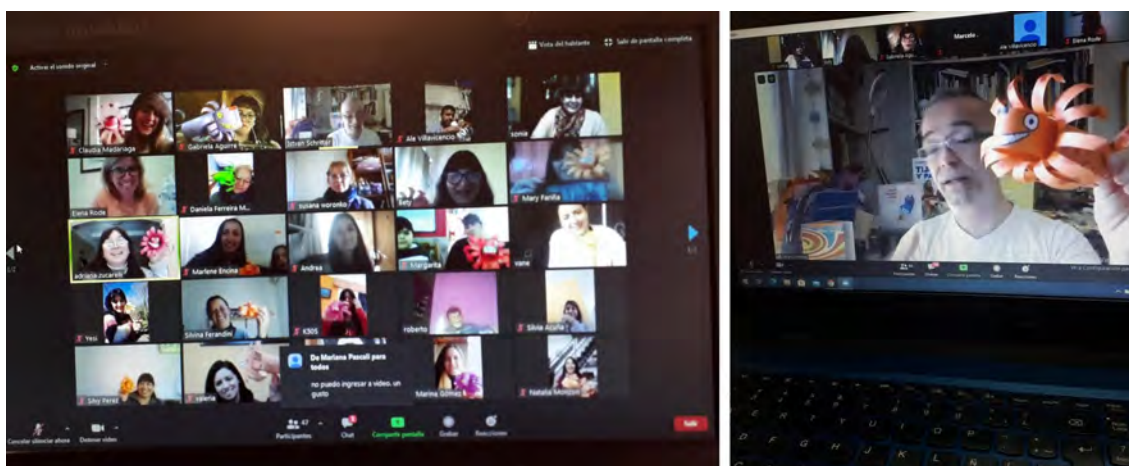


Foto 60. Leoncitos de todos los colores en taller virtual con docentes de la Escuela 517 de Virrey del Pino, septiembre de 2020.

Espectáculos experimentales en grandes eventos virtuales

El último rubro corresponde a experiencias muy gozosas que siento que, en Argentina, son un paso adelante en cuanto promoción de la lectura vía pantalla. Actos distintos, con gran esfuerzo de producción y edición, que de alguna manera siento que suman un granito de arena al panorama nacional de lo virtualmente posible.

Tanto la Maratón Nacional de Lectura (organizada por la Fundación Leer), como el FILBITA (Festival Internacional de Literatura Infantil de Buenos Aires, organizado por Fundación Filba), son eventos masivos con mucha concurrencia que, ante la pandemia, se reconvirtieron en virtuales.

En la Maratón me propusieron enseñar a hacer un personaje leyendo con papeles. Intuí que eso podría resultar demasiado complejo sobre todo para el público de menor edad, así que retruqué ofreciendo enseñar a hacer un «espacio propio de lectura». Con apenas tres o cuatro cartulinas escolares de las grandes cortadas en tiras a lo largo (pegadas entre sí, y vueltas un círculo para pegarlas a su vez por los extremos), se hace un prado florecido, en el medio del que uno puede sentarse junto a sus libros.³⁵ El enroque del objeto a crear —en vez del lector o la lectora, el espacio en donde se sientan a gusto para leer—, abrió horizontes al generar, más allá de un juguete, un espacio lúdico para «habitar leyendo».

35 Fundación Leer (productor). (2020). *Istvansch te enseña a hacer un "Campito propio de lectura"*. Recuperado de: <https://youtu.be/2OVIW2eH-0Y>. Buenos Aires, Argentina. Puesta en línea 5/10/2021 [Consulta: 5/10/2021]

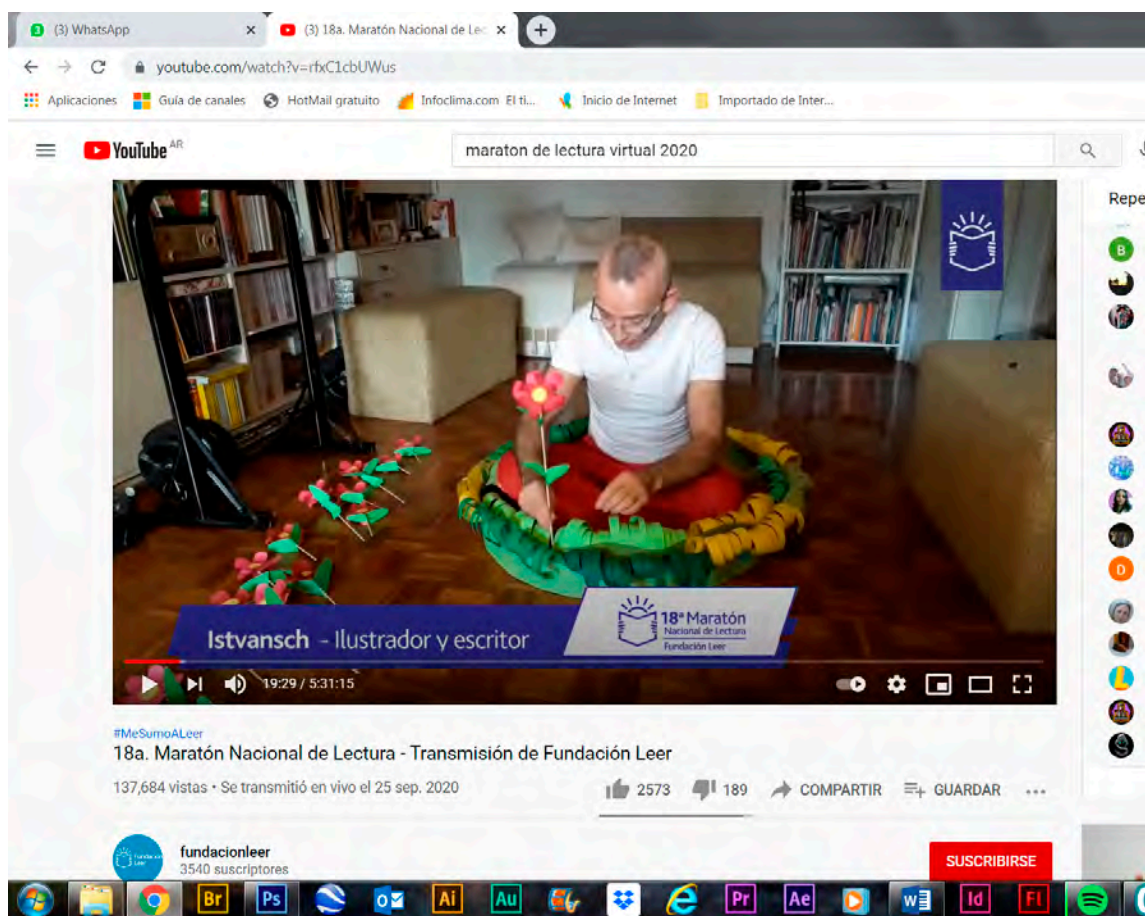


Foto 61. Creación de un *Universo de lectura*, durante la 18ª Maratón Nacional de Lectura de Fundación Leer, 2020.



Foto 62. *Universo de Lectura* de Lucía, que siguió la 18ª Maratón Nacional de Lectura desde San Jorge, Santa Fe. Foto: Brígida Fabro

FILBITA, a su vez, en su décima edición estrenó *En transformación*, un video ideado, producido y coordinado por sus directoras. Para ello nos invitaron a diez artistas, cinco para escribir (Adela Basch, Florencia Gattari, Maricel Santín, Luciano Saracino, Nicolás Schuff) y cinco para dibujar (Yael Frankel, Nella Gatica, Pablo Picyk, Mariana Ruiz Johnson, y quien suscribe), con la idea de realizar una especie de cadáver exquisito surrealista.³⁶ Cada quien en su casa en simultáneo con las chicas FILBA en su búnker. Máquina con la reunión enfrente, celu en una mano, papel y lápiz en la otra (o pincel, o tijera en mi caso), todo al mismo tiempo. Por Zoom la charla compartida, por Whatsapp los mensajes secretos, estímulos eyectores de la escritura y el dibujo.

36 Un «cadáver exquisito» es un juego en donde a partir de una imagen, frase o palabra, se crean muchas más. Se juega en grupo, cada persona solo puede ver el final de lo que escribió o dibujó el jugador anterior con lo que, al desplegar, el papel resulta un hilván de texto o dibujo perfectamente unido pero disparatado a la vez. El nombre deriva de una frase que surgió cuando fue jugado por primera vez en francés: «Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau» (El cadáver exquisito beberá el vino nuevo).



El primero de todos era una palabra (a mí por ejemplo, me toco la palabra «tiempo»), había siete minutos para crear y mientras tanto filmar y fotografiar. Cada uno producía un texto o dibujo, sin mostrarlo al grupo lo mandaba por Whatsapp al búnker, en donde ya estaba la logística perfectamente aceitada para redistribuir esas producciones también por WhatsApp a quien debía escribir o dibujar (el que recibía dibujo, escribía; el que recibía texto, dibujaba), vertiginoso, ida y vuelta ida y vuelta ida y vuelta.³⁷

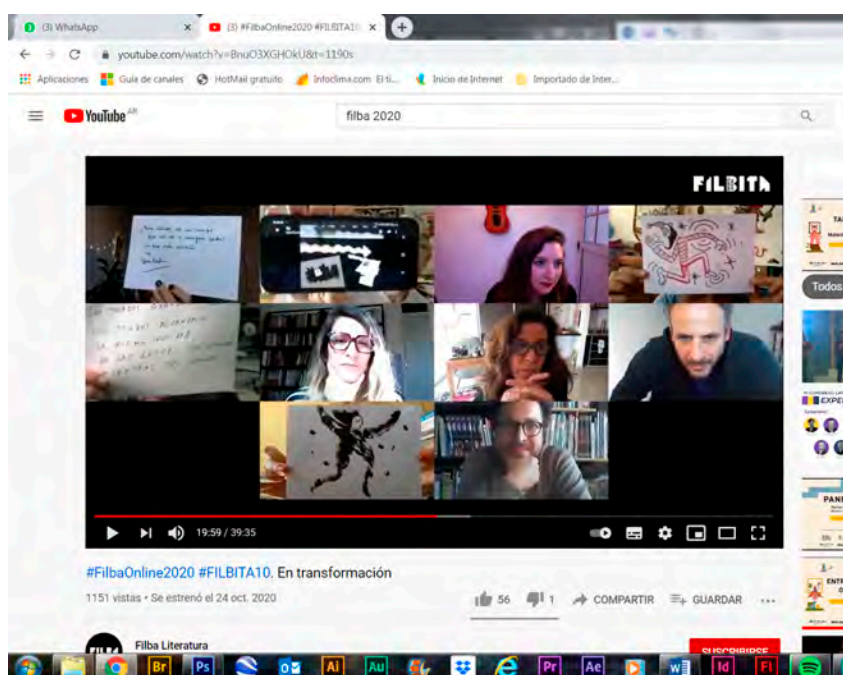


Foto 63. El vertiginoso ida y vuelta de textos y dibujos en las pantallitas, en el juego *En transformación*, durante el FILBITA virtual 2020.

Cuando me escribió la organizadora para invitarme no dudé ni un instante que eso, a lo que estaba diciendo que sí, era una acción imposible de sostener logísticamente. Pero no, salió impecable, y más todavía cuando lo vimos editado: la actividad en sí queda intercalada con nuestras voces desde la pantalla única o las diez pantallitas, un trabajo complejísimo y exquisito de los videoeditores, que terminaron de darle la estética ideal a algo que se instaló como verdadero acontecimiento dentro del evento... pero siento que también se instala, en tiempo presente conti-

37 Filba Literatura (productor). *FilbaOnline2020 – FILBITA10, En transformación*. [Link aquí](#). Buenos Aires, Argentina.



nuo, dentro del panorama de esa nueva «manera de decir» que implica el discurso Youtuber nacional (y desde el punto de vista didáctico en aulas virtuales, una actividad tan amena como reproducible).

Manifestaciones de un nuevo Arte: van apareciendo y que aparezcan esperanza. Distancias que acercan, proximidades que alejan, pantallas que brillan.

Conclusión

Valga el detalle de todas estas experiencias para que quien lea y quiera, pueda adaptarlo a lo que tenga para contar. Quiero decir: toda persona siempre tiene algo para contar, algo que para alguien o *álguienes* puede resultar fascinante... ¿sabés cortar el pelo?, ¿cocinás exquisito?, ¿tenés manos verdes con las plantas?, incluso el simple acto de andar todos los días por el mismo camino se transforma en algo único y original si se mira en detalle, la cantidad de cosas que en la rutina se hacen invisibles rutilan con nueva luz al redescubrirse.

La cuestión no es el hecho, es la manera de contarlo. Encontrar la estrategia, armarse una estructura dramática (en el sentido teatral, digo) que muestre que eso que uno tiene para contar es único e irremplazable.

Ustedes me dirán que el acto de dibujar con papeles es de por sí una curiosidad fascinante (cantidad de veces me han dicho «¡cómo me gustaría ir un día a tu estudio a verte dibujar!»). Pues bien, el acto de dibujar con papeles en la privacidad del estudio es solamente divertido para quien lo hace, porque la verdad es que para un espectador puede ser un auténtico plomazo... Uno se detiene largamente en figuras diminutas que a quien mirare le quedarían ocultas por la mano; reflexiona largos minutos sobre un contraste de color o una forma; el cuerpo se curva y queda casi inmóvil en la concentración sobre «eso» que, antes de terminar de tomar forma, es incomprendible para otra persona porque es apenas un campo de color, que solamente uno sabe en qué se transformará.

Siempre que ven un video o un espectáculo en vivo de un ilustrador dibujando, está mediado por la edición o por una estructura de guion pensada de antemano,³⁸ no es que la actividad sea divertidísima *per se*.

Dicho de otra manera, encontrándole la vuelta teatral, todo es divertidísimo *per se*.

38 Muestra editada de un trabajo en tablero (el video dura 1,42 y la grabación duró toda una tarde), en: Coca Cola Argentina (productor) (2015). *Coca Cola por Istvansch*. [Link aquí](#).



¿Recuerdan a Manuel? es un verdadero espectáculo cuando elige un melón, o cuando inventa una zamba para hablar de las virtudes del tomate o la acelga. ¿Recuerdan a Maxi? también es de escenario cuando lee huellas, o diferencia zorros de perros por la forma de cacas que para cualquiera no tienen ni la más mínima diferencia. Ellos no saben que son maestros, pero lo son (se lo diremos y volveremos a decir, a ver si algún día por fin se la creen).

Sepan ustedes que están ahí, del otro lado de la página, que son maestros de lo que tengan para decir. La cuestión es encontrarle la forma nomás.

Un día una maestra, tan en estado de embeleso como de desconcierto, me decía «¿qué puedo hacer ahora yo para replicar este entusiasmo?», fascinada con cómo había cautivado a su grado que —parecía— era bien difícil de cautivar. Le dije que deje pasar un día, y otro, y otro más, dando sus clases como las tenía planificadas, y que al cuarto día se aparezca con una peluca afro celeste, sin más, como si nada, y les empiece a dar el tema mechando alguna anécdota de su vida cotidiana. Me miró con cara de pasmo y, unos segundos después, con cara nunca supe si de «me animaré» o «ni loca», me reconoció: «tenés razón...».

Referencias

Andruetto, M.T. y Lardone, L. (2003). *La construcción del taller de escritura*.

Rosario: Homo Sapiens.

Borsuk, A. (2020). *El libro expandido. Variaciones, materialidad y experimentos*.

Buenos Aires: Ampersand.

Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona:

Gedisa.

Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rabasa, M. y Ramírez, M.M. (Comp.) (2013). *Desbordes 2. Las voces sobre el libro álbum*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Robledo, B.H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Norma.

Schritter, I. (2005). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*.

Buenos Aires: Lugar Editorial/Ediciones UNL.



Libros citados del autor

- Andruetto, M.T. (Textos), e Istvansch (Ilustraciones)** (2018). Colección «Fefa es así» (cuatro títulos *Caballito al viento – Viento Sur / Nos encontramos – Devolvémelo / Papá – Una vaca / Sacá la lengua – Un par de alitas*). Buenos Aires: Planeta.
- Devetach, L. (Texto) e Istvansch (Ilustraciones)** (2019). *Avión que va, avión que llega*. Buenos Aires: Norma/Kapelusz.
- Devetach, L. (Texto), Istvan (Ilustraciones)** (1991). *Un pez dorado*. Buenos Aires: Colihue.
- Fernández, P. (Texto) e Istvansch (Ilustraciones)** (2014). *El cumpleaños de Mona Lisa*. Buenos Aires: Arte a Babor.
- Franco, L. (Texto), Istvansch (Ilustraciones)** (1992). *El águila y el zorro*. Buenos Aires: Colihue.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2008). *Detrás de él estaba su nariz*. Buenos Aires: del Eclipse.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2009). *Todos podemos dibujar*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2012). Serie *El Señor del Arte* (seis títulos: *La ciudad, El tren, La isla pirata, Tijera y papel, Personajes y expresiones, Líneas y colores*). Buenos Aires: AZ Editora.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2014). *Puatucha Rentas, la leyenda olvidada*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2015). *OBVIO*. Buenos Aires: Edebé.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2017). *Mira adentro*. Buenos Aires: del Eclipse. Fotos de Uri Gordon.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2018). *Todo lo que es Juan. Un libro sobre el espacio y otros descubrimientos*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2020). *El ratón más famoso*. Buenos Aires: AZ Editora, 2020.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2020). *Manos de viento. Un viaje a Cueva de las Manos*. Buenos Aires: Arte a Babor.
- Istvansch (Textos e ilustraciones)** (2021). *¿Has visto?* Buenos Aires: AZ Editora.
- Istvansch (Textos e Ilustraciones)** (2021). *Abel regala soles*. Buenos Aires: AZ Editora.



Reflexiones sobre un manual *queer*

FACUNDO NIETO

Universidad Nacional de General Sarmiento

El pasado día de Nochebuena moría en Barcelona Alan, un chico trans de diecisiete años. (...) Los episodios constantes de acoso e intimidación que sufría desde hacía tres años en los dos centros escolares en los que se había matriculado acabaron por hacerle perder confianza en su posibilidad de vivir y lo condujeron al suicidio. (...) Frente al colegio asesino es necesario crear una red de colegios–en–fuga, una trama de escuelas trans–feministas–queer que acojan a los menores que se encuentren en situación de exclusión y acoso en sus respectivos colegios (...). Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumno que a preservar la norma. Una escuela microrrevolucionaria donde sea posible potenciar una multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan habría podido seguir viviendo.

PAUL B. PRECIADO

1. Las «Residencias», esas materias en cuya cursada, muy cerca de graduarse, lxs estudiantes hacen observaciones y prácticas de enseñanza en escuelas, suelen ocupar un lugar subalterno hacia el interior del sistema de asignaturas que conforman los planes de estudios de profesorado en Letras. Este rasgo no es ajeno a su función de formación docente en el contexto de una carrera universitaria. Como advierten Mirta Gloria Fernández y Gustavo Bombini:

Ser profesor en Letras recibido en la universidad requiere una operación de construcción identitaria particular pues para la cultura y para las tradiciones de formación de la universidad aspirar a «ser profesor» se presenta como una meta relativamente desvalorizada en términos de prestigio intelectual. Si «hacer la licenciatura» postula la existencia de un investigador en ciernes, un futuro miembro de la propia comunidad académica, el graduado profesor, inminente trabajador docente en secundaria (...), se incorporará a otros circuitos, pertenecerá a otras comunidades y establecerá otros tipos de relaciones con el campo del conocimiento. (31–32)



Formadoras de docentes de secundaria y sujetas a una inestabilidad denominativa que parece querer subrayar la subalternidad («Residencia», «Didáctica Especial y Práctica Docente», «Práctica de la Enseñanza en Contexto Formal», «Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional», «Taller de Práctica Docente»...), las Residencias carecen de la jerarquía de las materias ancladas en disciplinas cuya producción de conocimiento no requiere de la proximidad (ni de la existencia) del ámbito escolar.

Sin embargo, las Residencias tienen una importante ventaja comparativa en ese mismo sistema de materias: *constituyen espacios fundamentales en la construcción del territorio de una universidad*. Puesto que el vínculo con las escuelas es condición necesaria para el dictado de una Residencia (no hay práctica docente sin escuelas donde desarrollarla), las Residencias no pueden sino entablar diálogos sostenidos en el tiempo con instituciones educativas de la comunidad donde la universidad se encuentra situada. En consecuencia, las Residencias son asignaturas cuya estructura, definida a partir de lazos formales con el sistema escolar, ofrece condiciones extraordinarias para conocer las características del trabajo cotidiano de quienes enseñan Lengua y Literatura en el nivel secundario, porque docentes y estudiantes de las Residencias *habitan* las escuelas; es en ellas donde acceden a las lenguas que se hablan y se estudian en las aulas y a textos literarios que con frecuencia no encuentran lugar en la academia. Los contenidos de una Residencia pueden enseñarse en la universidad, pero sin dudas se aprenden en una escuela del territorio.

Una de las principales virtudes del Programa de Formación Docente en Lengua y Literatura (PRODELL) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, espacio que involucra acciones de docencia, investigación y servicios a la comunidad, consiste precisamente en que está construido sobre la base curricular de la didáctica específica del Profesorado en Lengua y Literatura.¹ Esta condición hace que los desafíos que enfrentan las instituciones educativas se constituyan en contenido de la asignatura, en insumos para la definición de problemas de investigación y en or-

¹ El PRODELL, programa que coordino junto con Estela Moyano en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), fue creado en 2017 (RES. CIDH N° 3619/17) cuando se dictó por primera vez la materia *Residencia en Lengua y Literatura*. El objetivo principal del programa consiste en llevar adelante acciones destinadas a acompañar y promover, a través de diversos dispositivos, la formación de docentes en Lengua y Literatura de diferentes niveles educativos. Además de investigadorxs docentes, el PRODELL está integrado por estudiantes que se encuentran cursando (o han cursado) las didácticas específicas del Profesorado de Lengua y Literatura de la UNGS, y por coformadorxs, esto es, graduadxs de la UNGS o de otras instituciones que reciben en sus aulas de nivel medio a practicantes del Profesorado.



ganizadores de acciones de vinculación con la comunidad. Un programa universitario articulado en torno a una Residencia tiene también la posibilidad de registrar nuevas problemáticas en las prácticas de enseñanza y generar propuestas a fin de ensayar posibles soluciones. Fue, de hecho, el trabajo desarrollado en el marco de este programa el que nos permitió advertir una zona de vacancia: la necesidad de lxs docentes de contar con materiales didácticos que articularan contenidos literarios y contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) destinados a alumnxs de los primeros años del nivel medio. Por eso nos propusimos hacer un manual *queer*.²

2. Un libro de texto es considerado, por defecto, un producto comercial. Las investigaciones que analizan manuales escolares tienden a especificar el tipo de institución que los produce solamente cuando *no* se trata de una empresa editorial, que se supone como su creadora «natural»; por eso, para esas investigaciones, el manual lleva inscripto entre sus rasgos distintivos una marca comercial de origen que determina en última instancia gran parte de sus características. Un manual publicado por una universidad resulta así una *rara avis* que plantea varios obstáculos para el análisis; el principal: que diferentes aspectos del libro (su diseño, sus contenidos, sus actividades) ya no pueden explicarse por su condición de objeto que deba pelear en el mercado contra sus competidores a fin de generar ganancias para una empresa.

La producción universitaria de materiales tampoco puede examinarse desde el tradicional extensionismo, si por él se entienden las prácticas a través de las cuales las universidades «llevan» o «acercan» a la comunidad los resultados de sus investigaciones. Como señala Eduardo Rinesi, la composición social del estudiantado y el tipo de relación que en las últimas décadas las universidades han comenzado a establecer con las instituciones del territorio impiden continuar pensando a la comunidad como receptora pasiva de oferta académica y de resultados de investigación

² Me refiero a *¡Zarpado! Literatura y ESI 1, 2 y 3* (Nieto, 2021). Al hablar de «zona de vacancia», tengo en cuenta principalmente, además de su condición fundamental de *manual de literatura*, el carácter inédito de un material didáctico sobre literatura y ESI que postula unx destinatarix específicx: *alumnxs* (no docentes) de los primeros años del nivel medio. Fuera de este recorte, en lo que respecta a la vinculación de contenidos de ESI y de literatura son sin dudas pioneros los trabajos para docentes publicados en las colecciones «Travesías didácticas de la lengua y la literatura» y «Artesanías didácticas para la ESI» dirigidas por Valeria Sardi para el Grupo Editor Universitario (Sardi; Báez y Sardi; Carou, Abel y Sardi; Carou y Abel; Abel, Carou y Montenegro, 2020a y b; Andino; Abel, Andino, Bonatto, Carou, García Cejas y Sardi), así como «Generizando» *la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*, de Jéssica Báez, Andrés Malizia y Mónica Melo, y *Diversidad y género en la escuela*, de Gabriela Larralde. Aun cuando no se trate específicamente de un libro de literatura, el manual *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes*, coordinado por Andrea Beratz, es también una referencia ineludible para pensar el trabajo en el aula de secundaria.



en cuyo diseño no tiene participación. Por el contrario, por medio de un diálogo colaborativo con las organizaciones del territorio —entre ellas, las que conforman el sistema educativo de la región— y a través de la co–construcción de la agenda de investigación, las universidades han logrado postular «como referencia territorial del trabajo de formación, de investigación y de intervención (...) el espacio mucho más circunscripto de su provincia, de su región o, muy a menudo (...), de su municipio» (107–108).

El material didáctico que se produce en un programa universitario de investigación, docencia y vinculación presenta entonces una serie de características específicas. En principio, la *evaluación de la necesidad de material didáctico* se lleva a cabo en cada una de las aulas de literatura (Gerbaudo) que transitan lxs docentes de Residencia y lxs estudiantes que realizan sus prácticas docentes; el diálogo con quienes trabajan en las escuelas del territorio permite co–construir las particularidades de una vacancia. En segundo lugar, el *proceso de elaboración del material*, a cargo de investigadorxs–docentes y de estudiantes en el marco de un proyecto de investigación, promueve una serie de discusiones que involucran tanto conceptualizaciones y categorías que conforman el marco teórico y el estado del arte de la investigación como aspectos relacionados con la elaboración misma, en diálogo con los temas que se discuten en una cursada de Residencia. Finalmente, más allá de las lecturas críticas que a lo largo de la producción del material desarrollan lxs propixs integrantes del proyecto de investigación, la *evaluación de los avances* de diferentes capítulos queda triangulada en diversas instancias, principalmente en dos: su lectura por parte de docentes de escuelas medias y el trabajo con los borradores en aulas del nivel medio; estas instancias, a las que en otros modelos de producción de materiales es difícil acceder, resultan fundamentales para las sucesivas instancias de reescritura.³ En resumen, los tres momentos referidos —evaluación de necesida-

3 Un trabajo de estas características es necesariamente una construcción colectiva que implica la participación de numerosos actores. A partir de la antología que organizamos con Lorena Bassa Figueredo y Damián Martínez, docentes de *Residencia en Lengua y Literatura* e integrantes del proyecto «La literatura al servicio de la ESI en la escuela secundaria: riesgos de heteronomía y posibilidades de transferencia» que dirijo en el Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, las estudiantes y graduadas Fátima Argüello, Claudia Arias, Bibiana Castillo Benítez, Luciana Cisneros, Laura Echazu, Estefanía Maggiore, Florencia Nieto y Juliana Vázquez elaboraron las actividades y notas para los textos. La lectura crítica de los primeros borradores fue realizada por las profesoras Laura Artigas, Silvana Cardoso, Silvina De Sagastizábal, Sandra Febles, María Paula Santarsieri, Andrea Steiervalt y el profesor Sebastián Porrini, docentes coformadorxs de *Residencia en Lengua y Literatura*. Las graduadas Tamara Aráoz, Claudia Arias, Daniela De Franco, Laura Echazu, Florencia Nieto, Lidia Quinteros y Nataly Rojas trabajaron con alumnxs del nivel medio poniendo en práctica versiones preliminares del material en el marco del Pro-



des, elaboración del material, reelaboración del material en proceso— pueden realizarse en una temporalidad que no está sujeta a las formas de producción que regulan las leyes del mercado editorial, sino a un tipo de vinculación entre universidad y territorio que determina el desarrollo del trabajo desde el momento mismo de su planificación como proyecto.

3. En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Michèle Petit explica que una de las principales motivaciones que incita a lxs jóvenes a hurgar en las bibliotecas consiste en la necesidad de indagar en saberes sobre la sexualidad. La curiosidad sexual de la infancia es la base misma de una pulsión hacia el conocimiento, dice Petit, y conduce no solo a la exploración de manuales de educación sexual, sino también a la lectura de testimonios, biografías y novelas. Para ejemplificar, refiere el caso de una joven de origen magrebí para quien la lectura de Anaïs Nin «fue toda una revelación y el inicio de un itinerario como lectora»: en Nin, comenta la joven, «aprendí cosas sobre mi vida sexual, sobre mi intimidad, que nadie hasta entonces pudo enseñarme» (117).

Este breve pasaje del ya legendario libro de Petit dispara la inevitable pregunta sobre los criterios de selección de textos literarios a incluir en una serie de manuales de literatura y ESI para jóvenes que cursan el ciclo básico de la escuela secundaria y que, por lo general, tienen entre once y quince años de edad. Para comenzar con la respuesta más evidente, nuestro criterio de selección explícito estuvo definido por los ejes temáticos cifrados en los títulos de las tres secciones en que se dividen los manuales: un primer grupo de textos aborda el tema de la crítica de los roles tradicionales de género («cuerpos en exploración»), un segundo grupo tematiza las disidencias sexo-genéricas («cuerpos en disidencia»), y el último ficcionaliza problemáticas en torno a las sexualidades y al heteropatriarcado («cuerpos en riesgo»).

En cuanto a las decisiones menos explícitas, es necesario hacer referencia al correlato oculto de los criterios de selección: los de exclusión. Al respecto, por una parte, elegimos evitar la «solución Nin», esto es, el tradicional camino iniciático a través del azaroso y clandestino encuentro con «libros prohibidos». La joven a quien entrevista Petit posiblemente haya encontrado en Anaïs Nin las respuestas

grama «Nexos: Articulación Educativa» de la Secretaría de Políticas Universitarias. Darío Stukalsky, director de Ediciones UNGS, junto con Andrés Espinosa, Gabriela Laster y Daniel Vidable, integrantes del equipo editorial, conocieron y apoyaron con entusiasmo este proyecto desde sus comienzos, realizaron valiosos aportes que enriquecieron notablemente la propuesta inicial y dedicaron tiempo y atención especiales para resolver los complejos requerimientos de un tipo de libro muy poco frecuente para una editorial universitaria.



que estaba buscando, pero antes que una vía a considerar en la producción de materiales didácticos, su historia constituye un episodio interesante y excepcional de una biografía lectora; los diarios escritos entre 1931 y 1932 y reunidos en Henry Miller, *su mujer y yo*, en los que Nin describe su participación en el conocido triángulo amoroso referido en el título, junto con su «deseo de orgías» y sus «planes de autotortura y autodestrucción» (211), parecen poco apropiados para niñxs que comienzan a explorar sus cuerpos. Optamos también por tomar distancia de la solución contraria, la que ofrecen aquellos textos más amigables, pero fabricados ad hoc para enseñar ESI que abundan en colecciones que agudamente describe María Teresa Andruetto:

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 urbanidad / literatura para los derechos humanos / literatura para aprender a vivir en una familia ensamblada 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 este debe cumplir. Se le atribuye a la literatura infantil (...) *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, cursivas de la autora)

Ni «prohibidas» ni «prefabricadas», las obras incluidas en nuestros manuales conforman una trama sumamente heterogénea en la que conviven autorxs del canon escolar y ausentes en él; obras tradicionales y contemporáneas; textos narrativos, líricos y dramáticos; literatura de adultxs y literatura infantil y juvenil (LIJ).

Pese a sus notables diferencias, hay no obstante una marca significativa que está presente en todos los textos seleccionados: *la puesta en evidencia del orden cisheteropatriarcal*. No hay un solo texto de la antología que, aun contra la voluntad que pudo haber guiado su escritura, no evidencie y despliegue al menos un rasgo opresivo del cisheteropatriarcado con mayor o menor grado de espectacularidad. Para hacerlo, en algunos casos se recurre a la personificación: el cisheteropatriarcado se materializa en la figura de un padre (Inés Garland), un novio (Juan José Saer), un feminicida (Claudia Piñeiro), un tanguero (Roberto Fontanarrosa), todos los hombres (Eduardo Galeano). En otros casos, el extrañamiento se produce a través del procedimiento del «mundo al revés»: el universo construido opera por «presunción de no-cisheterosexualidad» (Platón, Ana María Shua) de modo que lo



que termina resultando llamativo es el binarismo genérico o el deseo heterosexual. Otros textos optan por el uso de la segunda persona ya sea para postular como narrataria a una víctima del sistema (Silvina Ocampo, Gabriela Mansilla) o bien para interpelar a un tú-lírico victimario (los «hombres necios» de Sor Juana; los «iguales», de Juan Ramón Jiménez; el «hombre pequeñito», de Alfonsina).

Pero el procedimiento dominante en la antología se advierte en aquellos relatos que, pertenecientes o no a la LIJ, logran desarticular representaciones del régimen cisheteropatriarcal a partir de la mirada de las infancias. Sean narradorxs o narratarixs, protagonistas o testigos, lxs niños y adolescentes funcionan como dispositivo estético e ideológico cuya percepción del mundo desautomatiza las cosmovisiones naturalizadas del mundo adulto. De ahí la recurrencia de preguntas infantiles destinadas a desestabilizar un orden o a descubrir su funcionamiento: «¿Vos sabés cómo nacen los niños?» (María Elena Walsh); «“Cuidado con el lobo”. Pero (...) ¿cuidado de qué?» (Laura Devetach); «¿Por qué no jugás con la muñeca?» (Liliana Heker); «¿Querés que se entere todo el mundo?» (María Inés Falconi); «Qué será efusión y qué será semen» (Mario Benedetti). De ahí también la obsesión de los relatos por informar con precisión la temprana edad de lxs personajes: «tenía casi doce años» (Killari Rin), «tenía siete años» (Federico Falco), «la tía Alvina (...) tenía quince» (Natalia Borges Polesso), «a mis trece años» (Camila Sosa Villada). En este sentido, los textos de la antología pueden considerarse *relatos de aprendizaje*: el o la joven protagonista toma la forma de un *Bildungsheld* en busca de saberes que el sistema cisheteropatriarcal ha organizado de un modo bastante extraño y difícil de descifrar.⁴

4. Para el trabajo con los textos, nuestros manuales proponen diferentes tipos de actividades cuya resolución quisimos metaforizar a través de soportes y escenarios: se presentan tareas para resolver «en el libro», «en la carpeta», «en el aula» y «en la biblioteca». Las actividades «en el libro» son aquellas que se corresponden con un aula de literatura en *modo estudio*: un espacio destinado a la relectura lápiz en mano, atenta y pormenorizada, guiada a través de consignas que posibilitan ras-

4 Al destacar los aportes de José Amícola a los estudios sobre el *Bildungsroman*, Martín Koval y Mariela Ferrari plantean que «la noción de novela de aprendizaje implicó históricamente (y aún implica) una preocupación casi exclusiva por la educación del varón (que, además, debía ser blanco y heterosexual)» (7). De ahí la propuesta de Amícola de leer la *novela de aprendizaje* «de una manera diferente, dadas las variaciones socioculturales que se superponen a las rotulaciones genéricas», atendiendo en particular a «la variable extremadamente importante del sistema sexo-género como un factor que viene afectando la consideración de un modo literario complejo» (104).



trazar elementos de diferente orden para la construcción de interpretaciones. Las actividades «en la carpeta» y «en el aula» se corresponden, en cambio, con un aula en *modo invención*, donde se apunta a la resolución de tareas que, con un carácter más lúdico, suponen prácticas de lectura inusual, de escritura ficcional, de oralidad y de diferentes formas de experimentación con otros lenguajes artísticos. Pensar aulas en *modo estudio* y en *modo invención* permite hallar una síntesis que supere la estéril dicotomía entre «análisis literario» y «promoción de la lectura» en torno a la función de la literatura en el ámbito escolar (Nieto, 2020). Por último, las actividades «en la biblioteca» toman como fundamento categorial los «envíos» que propone Analía Gerbaudo: «interpelaciones que conducen a textos que no se “enseñarán” ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos» (19–20); «en la biblioteca», nuestros manuales *envían* a textos literarios, biografías, entrevistas, documentales, películas, canciones, programas de televisión, series e historietas.

Podría parecer algo escandaloso que, tan explícitamente, una serie de manuales se atreva a regular nada menos que los soportes («en el libro», «en la carpeta») e incluso los espacios («en el aula», «en la biblioteca») donde resolver las consignas. Semejante nivel de prescripción podría utilizarse como una prueba más de que, pese a sus posibles virtudes, un manual nunca logra perder sus atributos «recetaristas» ni su función de «desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente» (Martínez Bonafé:60). También es cierto que para lxs autorxs de un manual no resultaría demasiado difícil contraargumentar esa posición recurriendo a un lugar común, como: «de ningún modo buscamos prescribir el trabajo en el aula; nuestros libros simplemente desarrollan una mera propuesta entre otras posibles...». Prefiero, no obstante, ensayar un par de argumentos alternativos para tratar de fundamentar el desatino de apostar por manuales sospechosos de pretender modelar las prácticas de enseñanza.

Primero. El canon literario escolar que, hasta la Reforma de los 90, supo sostenerse incólume a lo largo de varias décadas del siglo XX, estuvo conformado por obras que destilaban contenidos de ESI. Si consideramos por un momento las tramas de *Fuenteovejuna*, *La vida es sueño*, *El burlador de Sevilla*, *El sí de las niñas*, *La casa de Bernarda Alba...*, resulta difícil responder la pregunta —si se me permite un ligero anacronismo— de cómo fue posible que obras en las que abundaban violentos, burladores, violadores, matrimonios concertados y mujeres sometidas brutalmente al mandato de castidad ofrecieran tan pocas ocasiones para abordar en las aulas temas tales como estereotipos y violencia de género o abuso sexual. Es verdad que esta carencia puede explicarse en el hecho de que los estudios de género



y diversidad empezaron a llegar a la academia recién a finales del siglo XX, pero también es cierto que, si se lo propusiera, la escuela podría continuar leyendo *Crónica de una muerte anunciada* ignorando cualquier referencia al cisheteropatriarcado.⁵ Parece entonces tan importante el corpus elegido como la presentación por menorizada de actividades que propicien modos específicos de leer en los textos lo que nos gustaría que algún día se comenzara a leer en ellos.

Segundo. En un extraordinario artículo en el que narra su experiencia como profesora de Lengua y Literatura en el Bachillerato Popular Travesti-Trans «Mocha Celis», María Victoria Arias explica:

esta experiencia pionera (...) irrumpió en mi propia autopercepción como docente, como persona, como identidad genérica y sexual. Puedo decir que tuve que derribar casi todo lo que creía de mí misma y volverme a pensar y sentir. Pude mirar hacia atrás en mi propia vida y darme cuenta de que nunca había sido heterosexual ni mujer, sino que había respondido a un esquema aprendido y naturalizado. Este primer paso de deconstrucción y revisión personal resulta imprescindible en la ESI. Pararse en el aula desde la máxima honestidad y visibilizando la propia identidad habilita en lxs estudiantxs la apertura de sus posibilidades. Salir de todos los closets, decir en forma manifiesta quién se es, en el diálogo, en el ida y vuelta con quienes están aprendiendo. (...) El aula, el patio, los lugares de encuentro se transforman entonces en una posibilidad de pensarse y vislumbrar posibilidades, que las miradas en la calle pesen menos, pero para lograr esto, la primera que tiene que aprender soy yo. (89)

Para decirlo con ese viejo tecnicismo teórico que hoy ya es un verbo de uso común: no parece nada sencilla para unx docente la tarea de *deconstruirse*. Menos aún, ante sus alumnxs. Menos aún, cuando muchxs docentes necesitan tramitar situaciones traumáticas que han marcado sus cuerpos y sus historias de vida. Y me-

5 Afortunadamente, en un manual publicado en 2012 y editado por Diego Di Vincenzo y Pabla Diab, ya fue posible leer, en el apartado correspondiente al análisis de la novela de García Márquez, que el tópico del honor «se deforma hasta transformarse en una excusa sin sentido, arraigada en los prejuicios y los mandatos de una sociedad machista» (Vassallo, Calero, Bentivegna, Diab, Miller, Romana, Bisceglia y Ferreyra:86) y las actividades solicitaban organizar «un debate acerca de los estereotipos machistas en la cultura contemporánea» para discutir: «¿Qué significa ser un héroe en una sociedad machista: alguien que encarne a la perfección el estereotipo o alguien que se atreva a cuestionarlo?» (87). En los años 90, por el contrario, un manual todavía apuntaba a la lectura de la misma novela exclusivamente en relación con el género de la crónica periodística; en cuanto a lo que hoy llamaríamos *perspectiva de género*, no iba más allá del siguiente pedido: «¿Qué reflexiones se podrían hacer acerca de la sociedad que aparece allí descripta y del papel de la mujer?» (Marín:90).



nos aún en condiciones laborales en que «el empobrecimiento material y simbólico de los docentes conduce a acumular más horas de las que cualquier cuerpo puede soportar y (...) a postergar los tiempos de estudio o a rechazar instancias de investigación y de intercambio que favorecen el empoderamiento» (Gerbaudo:161). Cuando todas (o muchas, o algunas de) estas situaciones se resuelvan, las actividades modelizadoras de un manual —que por ahora constituyen una forma de colaborar con el arduo trabajo de lxs profesorxs— seguramente perderán su razón de ser. Quizás la pérdida incluso la tarea misma de hacer un manual.

5. Una reflexión final sobre el vínculo entre universidad y territorio. Desde 2014, la Municipalidad de San Miguel organiza los primeros días de diciembre en la localidad de Bella Vista «La noche de los libros», un evento en un espacio público donde las librerías exhiben sus stands y se realizan entrevistas a escritores, presentaciones, conferencias y exposiciones artísticas al aire libre. En diciembre de 2018, la Universidad Nacional de General Sarmiento decidió retirar su participación a raíz de que la Secretaría de Comunicación, Cultura y Deportes del municipio rechazó la propuesta de presentación de *Mariposas libres. Derecho a vivir una infancia trans* de Gabriela Mansilla, libro editado por el sello de la UNGS; las autoridades municipales esgrimieron la excusa de que la actividad «no se ajustaba a la naturaleza del evento». No es casual que, como señala una nota de *Página/12* sobre este episodio, San Miguel haya sido un distrito que «se encolumnó en la cruzada contra la legalización del aborto y la perspectiva de género» y que el histórico obispo del municipio hasta 2018, Sergio Fenoy, representara la línea más conservadora del episcopado «no sólo en cuanto al aborto, sino también respecto del matrimonio igualitario» (Csipka). En cuanto al obispo actual, Damián Nannini, su participación más resonante en los medios hasta hoy tuvo que ver con la «defensa» de un sacerdote acusado de haberse masturbado delante de un grupo de niñxs, a través del repudiable argumento de que el cura «por lo menos no les hizo nada a ellos» (La respuesta de un obispo..., 2019).

Una vez que logra registrar zonas de vacancia, un programa universitario de docencia, investigación y vinculación con la comunidad queda comprometido a emprender acciones eventualmente disruptivas para con el entramado político, ideológico y cultural de su propio territorio. Por lo pronto, la tensión y el conflicto parecen inevitables cuando un manual desea apostar al diseño de aulas *queer* de literatura, en vistas a la construcción de esa «escuela microrrevolucionaria» que imagina Preciado, capaz de comenzar a desarticular la hegemonía cisheteropatriarcal en la educación de lxs jóvenes.



Referencias

- Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B. y Sardi, V.** (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Abel, S.; Carou, A. y Montenegro, T.** (2020a). *Po(ESI)a*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Abel, S.; Carou, A. y Montenegro, T.** (2020b). *Fenomenal estreno*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Andino, F.** (2020). *Poéticas del aula. Escrituras en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Amicola, J.** (2020). La buena educación. Virginia Woolf y Simone de Beauvoir. *Inter Litteras, nueva serie*, (2), 102–109.
- Andruetto, M.T.** (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arias, M.V.** (2019). La soberanía de los cuerpos. En Báez, J. y Sardi, V. (comps.). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura* (83–101). Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Báez, J. y Sardi, V.** (2019). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Báez, J.; Malizia, A. y Melo, M.** (2017). «Generizando» la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Beratz, A. (Coord.)** (2020). *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carou, A. y Abel, S.** (2019). *Entrelenguas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Carou, A.; Abel, S. y Sardi, V.** (2019). *Texturas literarias*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Csipka, J.P.** (2018,7 de diciembre). San Miguel censura a la Universidad de General Sarmiento. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/160391-san-miguel-censura-a-la-universidad-de-general-sarmiento>
- Fernández, M.G. y Bombini, G.** (2012). Metarrelatos sobre la lectura en la formación de profesores en Letras. En Bombini, G. (coord.). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (31–45). Buenos Aires: El Hacedor.
- Gerbaudo, A.** (2011). El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (17–27). Santa Fe/Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- Koval, M. y Ferrari, M.** (2020). Presentación. *Inter Litteras, nueva serie*, (2), 3–9.



La respuesta de un obispo sobre el cura acusado de masturbarse frente a chicos de 11 años (3 de diciembre de 2019). *Infobae*.

<https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2019/12/03/la-respuesta-de-un-obispo-sobre-el-cura-acusado-de-masturbarse-frente-a-chicos-de-11-anos-por-lo-menos-no-les-hizo-nada-a-ellos/>

Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Marín, M. (1995). *Lengua y Literatura 3. Trabajos de integración de gramática y discurso*. Buenos Aires: Aique.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Nieto, F. (2020). Una propuesta para enseñar literatura. En Nieto, F. y Moyano, E. (coords.). *Ensayar la enseñanza. Escritos sobre prácticas docentes en Lengua y Literatura* (19–35). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Nieto, F. (coord.) (en prensa). *¡Zarpado! Literatura y ESI*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Nin, A. (1988). *Henry Miller, su mujer y yo*. Buenos Aires: Emecé. Traducción de Roldellar, M.J.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Segovia, R. y Sánchez, D.L.

Preciado, P.B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vassallo, I.; Calero, S.; Bentivegna, D.; Diab, P.; Miller, I.; Romana, C.; Bisceglia, E. y Ferreyra, S. (2012). *Una literatura argentina, americana y universal*. Buenos Aires: Kapelusz.



Instalaciones poéticas en los pasadizos del espacio y el tiempo

CLAUDIA MARIANA SANTIAGO

Universidad Nacional de Misiones

¡En las aulas puede pasar otra cosa! ¿Desde cuándo yo tenía esta certeza?

Mi biografía infantil está llena de escenas escolares. Mi padre, docente en un aula de la Escuela Normal de Montecarlo (Misiones) en los años sesenta, entre bancos de madera y pupitres con olor a tinta y tiza; escuchaba una clase conversada con sus alumnos que a mí me apasionaba ver a través de la rendija de la puerta del aula. La historia argentina generaba discusiones acaloradas, vehementes. Años después supe que el revisionismo histórico era la pasión que los atravesaba. Pero había algo más, la continuidad de la conversación áulica en otro ámbito, en casa del *Chango* con asado y guitarra o en el campo de deportes de la escuela, había una continuidad entre la escuela y la comunidad que no era extraña.

Ya en los años ochenta, con mis alumnos en la Escuela Normal de Posadas, estrené mi profesión junto a la democracia recuperada, con jóvenes que conmovidos y desbordantes en el uso de la palabra, me facilitaron la habilitación de géneros no convencionales en la escuela. Por ejemplo, con el cine abrí el canon de lectura en el aula, propuse un recorrido alternativo, donde Rantés¹ nos confrontó, nos puso a discutir sobre la estupidez humana, la locura y la cordura. Pero fue más que esto, fue instalar otro texto, no habitual, y construir desde esa práctica un lector habilitado a la producción de sentidos, a tejerlos con otros clásicos posibles. Fue un camino a otras lecturas y a otros modos de leer, a otros géneros, por ejemplo de Fernando Rojas o Sor Juana a Antonio Machado y de allí a Joan Manuel Serrat.

El juego de la palabra y el espacio teatralizado puso en escena un perchero que, con ropas y sombreros, configuraban personajes de historias imaginadas por los estudiantes convocados en una escritura colectiva. Logré así que un grupo de jóvenes de quinto año, descreídos de la hora de lengua, habilitaran un espacio para la toma de la palabra, se transformaran en lectores y escritores creadores poniendo en juego diversos artefactos culturales. Mis primeros pasos como profesora no hacían

¹ Personaje de la película argentina *Hombre mirando al Sudeste* (1986), de ciencia ficción y drama, escrita y dirigida por Eliseo Subiela.



más que afirmarme que en el aula podían pasar otras cosas y esas otras cosas tenían estrecha relación con el afuera, con el dejar entrar o poner en vínculo las producciones culturales, esas de las que hablaba Bombini (1991) sobre el revés de la trama.

Entonces, el desafío fue diseñar prácticas prefigurando experiencias —las que Larrosa (86) describe como un asombro aún indefinido que presupone el pensar—, fue habilitar la ocasión, reconocer que el revés de la trama estaba compuesto por una diversidad de producciones culturales que se enriquecen entre el afuera y el adentro de la escuela. En ese sendero el desafío es diseñar los modos de ponerlos a disposición; un espacio para que suceda la experiencia de la transformación donde sea posible, al decir de Chul Han (58), crear *fantasías referidas a otros*.

Desde aquellas experiencias centré la atención en las fronteras² que se constituyen entre el espacio educativo y el campo general de la sociedad y de la cultura. Había que repensar espacio y tiempo escolar, en diálogo con las prácticas extraescolares.

En tanto, las instituciones educativas no están simplemente alojadas en un espacio, sino que ellas mismas son un espacio donde el estar con otros presupone una forma de vínculo y de producción. Hargreaves señala la necesidad de contraponer la monocromía del tiempo técnico–racional de la escuela tradicional, a la del tiempo policrónico, donde los sujetos realizan simultáneamente diversas acciones (ver televisión, navegar por internet y hablar por teléfono al mismo tiempo), que redefine a las personas y a sus relaciones. Es necesario considerar la pluralidad y simultaneidad con las que espacio y tiempo configuran nuevas formas de percibir y representar el mundo, pues los medios de comunicación los han transformado y con ellos a los sujetos.

Estos interrogantes se fueron enriqueciendo a partir de acciones o actividades compartidas con colegas como el Lic. Sergio Frugoni, la Prof. Alcira Bas, la Prof. Claudia López y el Prof. Martín Broide. Ellos propiciaron prácticas de lectura y escritura que ampliaron mis vivencias (como lo hizo la lectura del taller de escritura de Maite Alvarado y Gloria Pampillo —1988—), desde donde nos proponen recuperar el concepto de invención como (re)descubrimiento de algo ya dado, en fuentes externas o en la propia memoria, como prácticas reflexivas desde la escritura con otros.

2 Frontera: «Semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiósis (...) La frontera es un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiósfera y a la inversa» (Lotman:12–14).



Instalaciones poéticas: acción mediada³ con artefactos culturales

La instalación artística es un género de arte contemporáneo que comenzó a tomar un fuerte impulso a partir de la década del 50 y que pretende generar una experiencia visual, conceptual, en un espacio y tiempo determinado, donde el espectador (el lector en nuestro caso), puede interactuar con ella. Puede utilizarse cualquier medio, objetos cotidianos y modos de comunicación, tales como videos, sonidos, computadoras e internet y fotografías. Pero lo más significativo para nosotros es la selección de textos literarios, aquellos de poca circulación en los ámbitos escolares y/o académicos, como modo de incluir las producciones que generalmente quedan al margen del currículum.

Debo decir que estas son experiencias aprendidas de otras manos colegas: de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de *La Ciepa* (Compañía Itinerante de Educación por el Arte), de *De susurros y susurradores* de Mirtha Colángelo. En esos pasajes hemos ido reconstruyendo y construyendo nuestras propias experiencias poéticas.

Trabajar con la disrupción en el espacio y el tiempo en ámbitos escolares y públicos tiene que ver con la necesidad de detener la circulación y el sentido del habitar para generar otro. La instalación poética pretende propiciar una experiencia efímera, entre la palabra poética leída, narrada, escrita, susurrada, pintada y/o fotografiada, para potenciar otros modos de acceso a la lectura y a la escritura, es en esa zona de frontera donde los espacios convencionales pueden potenciar y diseminar sentidos. Las instalaciones están hechas de diversos artefactos culturales que están puestos en combinaciones no habituales, en cuyo montaje (el lenguaje, diferentes formas discursivas y objetos cotidianos) se trastocan los sentidos establecidos y se habilita el juego de otros varios.

Modificamos el andar, el ritmo del caminante, para experimentar lo poético más allá de los textos que usualmente llamamos «poesía», las instalaciones son un espacio dentro de otro, un tiempo detenido sin fin utilitario, un no lugar donde se produce un flujo múltiple, donde se pone en discusión el canon institucionalizado, se abren las puertas a otras producciones, lo poético se hace presente incorporando

3 «Es menester entonces trabajar desde el concepto de "acción mediada" para comprender las nuevas formas sociales de construcción de significado donde oralidad, escritura e imagen entretejen voces, géneros discursivos, a fin de que como actores sociales nos hagamos cargo del proceso de enunciación, su dialogicidad, su heterogenidad, en la cadena de comunicación verbal pues formamos parte de la misma» (Santiago:88-89).



los particulares efectos de sentido que producen los textos poéticos en los lectores (Porrúa).

Veamos algunos ejemplos

Realizamos instalaciones poéticas en la escuela media, en plazas, al interior de la Facultad de Humanidades Ciencias y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en aulas o pasillos; el extrañamiento fue ocasionado por palabras e imágenes, poesía visual, graffitis, música, cancionero popular. Algunos de los autores que nos acompañaron: Violeta Parra, Atahualpa Yupanqui, Ramón Ayala, Luis Alberto Spinetta, Diana Bellessi, Raúl González Tuñón, Alejandra Pizarnik, Silvio Rodríguez, entre otros. El espacio estaba acondicionado con velas, música, café o mate. Allí, los alumnos practicantes esperaban a los visitantes para invitarlos a cruzar el umbral de la instalación, provocando experiencias de lectura y escritura.

Para ello diseñamos artefactos: susurradores, botellas con palabras, palabras imantadas, libros no convencionales, tarjetas postales, tendederos poéticos, la música y la canción poética, los videos, imágenes, donde la lectura y la escritura situadas en la tercera zona de la que habla Winicott, zona de frontera entre las subjetividades y el mundo objetivo, invitan a leer y escribir en un borde de exploraciones gozosas, al decir de Graciela Montes.

Estas instalaciones son un lapso con las que generamos un dónde y un cuándo y un con qué. Ocasiones que potenciaron otros modos de mediar, de aprender y de indagar con la palabra y el cuerpo.

Prohibido leer

Una de las instalaciones realizadas durante el 2016, fue la que denominamos *Prohibido leer* en conmemoración al golpe cívico-militar del 24 de marzo, en la que elegimos poner en escena los libros censurados de la Literatura infantil y juvenil, sus actores, sus luchas, etcétera.

En esta ocasión desplegamos el concepto de *montaje* como praxis que conlleva un esfuerzo de comprensión, selección, interpretación, argumentación, etc., como así también lo requiere el proceso de escritura y lectura que se precie de creativo, crítico e independiente.

Para que el conocimiento y la producción por *montaje* se puedan materializar, es necesario trabajar con experiencias que permitan buscar, agrupar, analizar, reconocer datos, encontrar omisiones, ordenar, resumir, separar, secuenciar, sinteti-



zar, clasificar, comparar, jerarquizar, desarrollar, articular, dialogar, reflexionar. Tarea a la que nos abocamos como el colectivo de docentes y alumnos que componemos el Cemillij.⁴

El proceso de *montaje* nos permite en cada evento, armar, recuperar, recordar una historia, un acontecimiento, un relato y al mismo tiempo, es una forma de pensar, es su síntesis. Pues el *montaje* es la unidad caleidoscópica de una realidad representada a través de diálogos, textos, fotos, decorados, ambientación, música, etc. Así los actores aprenden/producen efectuando modificaciones sobre sus conocimientos en un movimiento reflexivo hacia atrás, que los lleva al mismo tiempo a negar y a recuperar lo anterior articulándolo con lo nuevo, con lo diferente, abriéndose a una resignificación superadora. Pero para que esto suceda se lo debe propiciar desde una mediación que lo reconozca como el camino necesario para la invención.

Primero, el colectivo de docentes y de alumnos que nos acompañó realizó un proceso de indagación, rastreo de información, selección, debate y puesta en común. Luego se diseñó un posible itinerario de lectura y las consignas que acompañarían cada posta. Seleccionaron textos y sus soportes (fotos, videos, música) como así también la consigna para su mediación, actividad de lectura y escritura que quedaría escrita en afiches: microrrelatos, poemas, frases.

Se desencadenaban dos tiempos de aprendizaje en el equipo de trabajo: durante el proceso de preparación y al momento de la instalación junto a los participantes. Como cuando se instaló en el pasillo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, una propuesta de lectura que los corrió de la rutina, los invitó a participar y a seguir indagando.

Esta ruptura, desplazamiento del espacio y del tiempo, subvierte el orden establecido y propicia otros pasajes. La invención puesta a andar con los dispositivos lúdicos ofrecidos busca información en la memoria, como dice Maite Alvarado (2013). Para que la búsqueda sea exitosa el secreto estará en la consigna, «a veces, la consigna parece lindar con el juego, en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea su ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada» (Grafein 1981 —taller de talleres Barcelona—).

Nuestra llegada a la lectura, dice Privat, siempre es social. La lectura, lejos de ser pura técnica y/o de pura actividad individualista, está saturada de sociabilidad:

4 Centro de Mediación e Indagación sobre Prácticas de Escritura y Lectura en Literatura Infantil y Juvenil (Cemillij).



gestos aprendidos, discursos y objetos intercambiados, ritmos apropiados, imaginarios compartidos, valores incorporados, estrategias. Entendemos que si no hay interacción, no hay aprendizaje, de allí que consideramos a las instalaciones poéticas como prácticas de experiencia y aprendizaje significativas.

Parafraseando a Montes, decimos que las instalaciones actuarían como mediadoras pues ofrecen anticipos apasionantes, desafíos no previstos. En general, impulsan a forzar los límites, a ampliar la recepción saliéndose del circuito estricto.

Devenir Quiroga

Los docentes, como mediadores culturales, sabemos que leer con los estudiantes, pensar en conversaciones literarias y en juegos de escritura, implica una planificación que se inicia en la selección de lo que vamos a leer. Horacio Quiroga, en nuestra provincia de Misiones, tiene una significatividad muy especial, pero —sí, hay un pero—, la selección habitual que se hace de sus obras está acotada a la escuela primaria, como destinatarios casi exclusivos. Pero no solamente nos llama la atención este recorte sino el cómo se lo da a leer. Por ello en el año 2019, nos propusimos abrir la mirada y la experiencia a través de la muestra *Devenir Quiroga* que ofrecía *La Nube*,⁵ una colección completa y variada sobre diversas ediciones de los textos de Horacio Quiroga. Fue una invitación de Ana y Pablo Medina, un viaje entre ediciones, ilustraciones y palabras, a esto le sumamos un recorrido de charlas, cine, títeres. Pero nuestro desafío fue diseñar una instalación externa a la muestra que invitara a los estudiantes a interactuar con los textos de Quiroga y que lectura y escritura formaran parte de esa experiencia de aprendizaje.

Los practicantes del Profesorado en Letras se prepararon para recibir a los estudiantes de todos los niveles, los esperaban con el material que previamente habían investigado sobre el autor y su obra y los artefactos didácticos que diseñaron.

La primera decisión fundamental que hicimos con los estudiantes de la Práctica Profesional, tuvo que ver con la selección e imaginarnos el tiempo de lectura, la construcción de las consignas, el diseño de los artefactos que invitarían a materializar diversas maneras de habilitar la lectura y la escritura. Diseñamos el lugar en «postas» o «paradas» donde se encontrarían con disímiles experiencias. Les propusimos itinerarios de lecturas como viajes, como lo expresa María Teresa Andruetto:

5 Asociación La Nube Infancia y Cultura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



A los participantes de las instalaciones, al comienzo del recorrido, se les entregaba un folleto que entre otras informaciones, contenía la indicación de las postas con una breve explicación y las consignas a desarrollar:

Así, leer/escuchar/escribir es abrir para nosotros y para otros un camino de libertad. Pero se trata no de algo dado de una vez y para siempre sino de un camino, porque no es ya en un libro o en una acción sino en el tránsito, en la precariedad de lo que está dejando de ser para convertirse en otra cosa, en ese río del tiempo que va de una palabra a otra, de un libro a otro, de un gesto a otro, donde se aprende y donde se enseña. Podemos ofrecer libros y diseñar estrategias de lectura, pero servirán de poco si desarticulamos la capacidad de disparar la letra si desactivamos su cualidad de transformarnos, de incomodarnos, de hacernos pensar. (20)



Instalaciones Poéticas

1. Animalario





La lectura de los *Cuentos de la selva* da lugar a la palabra «compartida» al hablar de la lectura. De allí se pone en juego de invención desde la imagen, la palabra y la multiplicidad de sentidos que genera el animalario al abrir múltiples puertas para la creación de otros textos.

Corpus

Cuentos de la selva:

- «La gamita ciega»
- «El loro pelado»
- «La media de los flamencos»
- «La tortuga gigante»

Consigna

Te invitamos a crear tu propio animal extraño, insólito, combinando distintas partes del animalario. Una vez que lo lograste, escribe: ¿qué nombre le pondrías?; ¿qué características tiene?; ¿dónde vive?; ¿qué come?; ¿qué tamaño tiene?; ¿cómo se reproduce?; ¿te animas a dibujarlo?

2. Rompecabeza



Los *Cuentos de la Selva* fueron puestos en voz de narradores, como bien lo expresa Bajour, oír es «prestar oído» y eso lo aproxima al escuchar. Es la punta del iceberg de significados sumergidos.



Corpus

- «La tortuga gigante»
- «La gamita ciega»
- «El loro pelado»

Consigna

A partir de allí se generan conversaciones y se propone al lector descubrir en qué rompecabezas están ocultos sus personajes.

3. Peligro en la Selva

El narrador–cazador Dum–dum escribe cartas desde una peligrosa selva a sus hijos. Narra situaciones extremas de enfrentamiento con animales salvajes que rozan lo monstruoso.

Corpus

- «Caza del tigre»
- «Cacería de la víbora cascabel»
- «Cacería del hombre por las hormigas»
- «Los cachorros de aguará guazú»

Consigna

En cada uno de estos cuatro sobres encontrarás fragmentos de cada una de esas cartas. Te invitamos a que elijas la que te resulte más atractiva (o menos peligrosa), la leas y luego nos cuentes por escrito: ¿Qué hubieras hecho en el lugar de Dum–dum?



4. «El espectro»



La muerte resulta una constante en toda la obra de Horacio Quiroga, otro elemento que también se puede ver en sus cuentos es su relación con el cine. Esto es porque el cine fue uno de los grandes intereses de su vida, que lo llevó a escribir muchas críticas cinematográficas que firmaba como «el esposo de D. Ph.».

Esa fascinación por el cine está muy presente en este cuento. Su presencia se hace ver desde el principio de la historia, cuando se dice que Guillermo y Enid van todas las noches a los estrenos cinematográficos, sin perderse nunca de alguno.

Corpus

– «El espectro», integra el libro *El desierto y otros cuentos*, publicado por primera vez en 1924.

Consigna

Te proponemos escuchar a los narradores y en ese acto de «oír entre líneas» (Bajour) te invitamos a descubrir ¿qué hay dentro del libro caja? Luego deberás escoger una de las opciones y engordar la frase que allí encuentres para armar tu propio relato escalofriante.



5. Titulares inesperados



¿Sabías que Horacio Quiroga se inspiró en una noticia para la escritura de su conocido cuento: «El almohadón de plumas»?

Retomamos una hermosa cita de Marcela Carranza: «Hay algo que quizá sí está claro, al menos en términos narrativos y literarios, y es que no existiría lo fantástico sin existencia de lo real, y cuando digo lo real, me refiero a las formas convencionales con las que nuestra sociedad piensa y entiende eso que solemos llamar realidad».

Corpus

Noticia real, publicada en el diario *La prensa*.

Cuento: «El almohadón de plumas», en *Cuentos de amor, de locura y de muerte*.

Selección de titulares de noticias en diarios locales.

Consigna

Te invitamos a leer estos titulares de noticias insólitas encontrados en nuestros diarios locales. Luego deberás elegir alguno y escribir un relato insólito, absurdo o sorprendente a partir de él.



6. Susurros



Cecilia Bajour afirma: «El susurro de voz a todos en tono de poesía... es una veta democratizadora, el susurrador como valorador sensible de un tono de habla, el de los callados».

Quiroga será susurrado a los visitantes invitándolos a llevarse fragmentos de su obra como un posible inicio de un itinerario lector.

Cada artefacto diseñado o resignificado, implica siempre una participación activa del destinatario. Es decir que al recibirlos y al utilizarlos, interpretamos y co-construimos los significados que se vinculan a partir de nuestras propias vivencias. Es en este sentido que las instalaciones son en sí situaciones de enseñanza-aprendizaje y deben ser analizadas como actividad conjunta, como diálogo en el sentido en el que lo define Bajtín.

Al comienzo de este artículo dije que había aprendido desde mi propia biografía, que en las aulas podían pasar otras cosas. Esas otras cosas tienen que ver con habilitar, respetar y dar continuidad al diálogo entre la escuela y el mundo, que como dice Freire:

...la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel... la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo, de «reescribirlo», es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (105-106)



Referencias

- Alvarado, M. y Pampillo, G.** (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M.** (2013). *Escritura en invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M.T.** (2015). *La lectura, la otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Barthes, R.** (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G.** (1991). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Editorial el Quirquincho.
- Bombini, G.** (2004). La lectura: una práctica posible. *El monitor*, (1), s/n.
- Bajour, C.** (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza, *Lecturas*, (282). <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Colángelo, M.** (2015). *De susurros y susurradores*. Córdoba: Comunicarte.
- Han, B-Ch** (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Freire, P.** (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frugoni, S.** (2007). La escritura personal de los jóvenes. Apuntes sobre una práctica invisible. *Media Revista. Revista cultural para profesores de escuelas medias*, 1(2), 20–25.
- Hargreaves, A.** (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, (298), 31–53.
- Hirschman, S.** (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J.** (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, VII(17), 37–66.
- Larrosa, J.** (2007). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, I.M.** (1996). *Semiósfera I*. Madrid: Cátedra.
- Montes, G.** (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porrúa, A.** (2011). *Caligrafía tonal. En sayos sobre poesía*. Buenos Aires: Entropía.
- Privat, J.** (2001) Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, I(1), 47–63.



- Rickenmann, R.** (2006). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza–aprendizaje*. Suiza: Universidad de Ginebra.
<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>
- Rockwell, E.** (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, III* (3), 12–29.
- Rodari, G.** (2010). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Santiago, C.** (2018). *Espacio Escolar Fronteras del Conocer*. Misiones: UNaM ediciones.
- Skliar, C.** (2011). *Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tobolem, M.** (1994). *El libro de Grafein*. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Winnicott, D.** (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



Aula abierta: música y poesía en la universidad

BEATRIZ VOTTERO

Universidad Nacional de Villa María

...después de todo, el canto es una forma mundana de la plegaria

LILIANA HERRERO

Cuando fui invitada a escribir este artículo sobre las actividades de extensión que llevamos adelante en la Universidad Nacional de Villa María (provincia de Córdoba, Argentina), relacionadas a encuentros y recitales de música y poesía, debo confesar que me sentí, como primera reacción, sinceramente sorprendida. Las y los *docentes e investigadores* estamos acostumbrados a hablar y a escribir sobre nuestra producción académica. En cuanto a las tareas de extensión, lo habitual no suele superar un par de notas efímeras en el periódico local o tres líneas y una foto en el boletín semanal de la propia universidad.

Pasados algunos días, sin embargo, con ese pensamiento en mente comenzaron a fluir recuerdos de todos los tenores, desde cuánto nos costaron algunas cosas hasta la nitidez de numerosas escenas emotivas hasta las lágrimas, plenas de gratitudes. Y con ello el desafío de contar, hilando, lo que sin dudas resulta mucho más que una sucesión de actividades que con cierta recurrencia (y obstinación) venimos realizando.

Comenzaré, entonces, describiendo qué me movilizó, de modo genuino y profundamente sentido, a crear y coordinar el primer programa, hace ya varios años, que tuvo el singular nombre de *La musa que los parió*: mi trabajo docente, la necesidad de ofrecer algo más a nuestros alumnos. Esa razón primera se agenciaría a través de abrir un espacio—otro, extramuros del aula tradicional, donde ellos tuvieran la oportunidad de conocer, de vivenciar, de descubrir aquello que la universidad no les ofrece en el marco de los planes de estudios y que no todos tienen la oportunidad de recibir y de experimentar en los espacios culturales de la ciudad o de sus lugares de proveniencia. El programa nació, de este modo, sobre una idea ambivalente que lo hace particular: como un aula abierta.

Me detengo en esta motivación y fundamento, en este caso muy personal, justamente porque en la universidad suele primar (o al menos estar muy asentado y legítimamente consensuado) cierto concepto de la extensión relativo a aquello que



«desde los claustros» se ofrece a la comunidad externa como un servicio, como un aporte, como un producto o derivación de lo que se estudia e investiga. Una especie de «devolución» —sobre todo cuando se trata de universidades públicas— a la sociedad. Y no reniego, desde ya, de esa faceta de la acción extensionista, que en mi propia universidad incluye numerosas y valiosas propuestas como programas para adultos mayores, cursos de capacitación en oficios, sostenimiento de elencos artísticos, etc. bajo dos áreas básicas denominadas Dirección de Desarrollo Social y Cultural, y Dirección de Transferencia Científico-Tecnológica.

Lo nuestro era bastante menos pretencioso: desde el Profesorado en Lengua y Literatura, generar lugares de encuentro entre la poesía y la música bajo el concepto de su natural articulación, pensados como aula pública, generosa, palestra y escenario para el diálogo entre las artes, donde cupieran *todos*. La existencia de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular en la misma universidad, nos daba, a su vez, una «mano» propicia.

Por qué más poesía

Voy a referirme brevemente, con el propósito de justificar esta perspectiva, a una problemática o tema de fondo que se encuentra en la base de las actividades que propusimos y proponemos, y que retomaré en el cierre. En la UNVM existen un Profesorado y una Licenciatura en Lengua y Literatura. El primero nació con la universidad misma hace un cuarto de siglo; la segunda, ante la insistencia de los estudiantes, más de una década después, y cuyos motivos sería muy interesante conversar y discutir pero obviamente exceden el espacio (aunque no quizá, del todo, el objeto) de esta nota. Lo que sí quiero señalar es que ambas carreras se encuentran en la oferta de educación de la universidad, mientras que la Licenciatura en Composición Musical, junto con la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual comprenden las dos carreras clasificadas en la franja de arte (cfr. [Link aquí](#)).

Como se desprende, concebir las carreras de Letras en el conjunto de la formación de grado en el área de educación implica pensar o posicionar a los graduados como futuros docentes, con o sin formación pedagógica. Ello conlleva una segunda premisa (implícita, por cierto) que establece que la literatura en la universidad se estudia y se investiga asociada a la salida laboral para el área. Las carreras de arte, en cambio, además de estudiar e investigar sobre el objeto que a cada una le es propio, implican naturalmente la producción (en estos dos casos, específicamente incluida en las titulaciones) y, claro está, la promoción de esas producciones a través de múltiples actividades que no hace falta enumerar.



Desde ya que no pretendemos —por si hiciera falta aclarar— que las carreras de Letras pasasen a integrar, así como así, el rubro académico en artes, cuando todos sabemos que existe una tradición muy arraigada en ese campo acerca de cuáles son las disciplinas o áreas que ingresan a la categoría, y que, por su parte, libran sus propios debates. Pero sí defendemos, para las carreras de Letras, *la experiencia del arte*. En primer lugar, la del lenguaje de la literatura, tanto a través de prácticas de lectura como de escritura. Y es allí donde engarzamos los encuentros, recitales o pequeños conciertos de música y poesía, a pesar de que, en apariencia, se trataría de propuestas donde los asistentes solo participan en calidad de «espectadores».

¿Dónde queda la poesía?

Una pregunta quizás ambigua para este momento de la exposición. ¿Dónde queda la poesía en un plan de estudios?, ¿dónde se ubican, en la comunidad universitaria, los espacios para *la creación*?

«Yo creo que no hay carrera que inhiba tanto para la creación literaria como Letras», dice Liliana Heker (69). Todavía recuerdo, casi con la misma turbación de entonces, cierta oportunidad en que el escritor Alejandro Nicotra nos dijo a los estudiantes, en un panel de escritores invitados por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en los años 80, que, si queríamos escribir, huyéramos de las aulas universitarias.

Lo cierto, sin embargo, es que casi todos quienes hemos elegido una carrera relacionada con la literatura, bajo la titulación que sea, hemos sido motivados, de diversas maneras, por cierto *amor al arte*. Al arte literario, el arte de la palabra y del lenguaje. Podría afirmarse, incluso, que la mayoría llegamos por afición a la lectura; pero leer —y sobre todo leer mucho— lleva naturalmente al deseo de escribir. Entre los estudiantes de Letras quién no ha borroneado unos versos, quién no ha fantaseado con la escritura buscando algún efecto y la ha mostrado luego con recelo, casi siempre por fuera de la clase. Los alumnos, entonces, escriben literatura.¹ Pero lo hacen en los márgenes de la academia, donde la literatura *se estudia*. A veces asisten a talleres independientes, forman pequeñas comunidades, gestionan sus publicaciones en entornos casi siempre difíciles de sostener a mediano plazo.

¹ No nos referimos, claro está, a estándares de calidad, cuyo imperativo reclama otros debates que discutan criterios artísticos. En este caso, hablamos simplemente de la natural exploración del lenguaje literario, sin la premisa de que luego uno vaya a convertirse en escritor/a.



En las aulas poco o nada se habla del texto literario, escrito o leído, como generador de emociones, de disrupciones, de dislocaciones de nuestras creencias y prejuicios, de depuraciones, de profundas soledades. De camino de aprendizaje y de (auto)conocimiento. Calificativos y categorías todas que permanecen en la opacidad de lo que no se dice, porque no caben en el lenguaje de la academia cuyos tecnicismos y «rigor científico» parecen, a veces, abarcarlo todo.

La literatura es arte y todo arte es experiencia, en el sentido de que nos atraviesa, nos sacude de lo establecido, de lo conocido, de lo normalizado. Como tal, es subversiva, pule, desmonta, cataliza. María Teresa Andruetto se ha referido en innumerables oportunidades a este aspecto:

Un buen escritor trabaja siempre contra la resistencia del lenguaje, trabaja contra la lengua, contra la norma y contra lo correcto, lo bien dicho, lo adecuado y lo educado. Si no existe esa resistencia, el tono, el punto de vista, el lenguaje y la tensión narrativa se disuelven y se disuelve también con ellos lo más propiamente literario. (134)

Parfraseando, podríamos decir que también un buen lector lee contra la resistencia del lenguaje, pero las prácticas de lectura en las aulas están casi siempre atadas al análisis, antes que a compartir/provocar una vivencia personal. Tal vez, porque dar lugar a la creación y a la experiencia artística se parece un poco a perder el control, como afirma Hebe Uhart: «Coordinar un taller [de escritura] es como ir caminando por la calle con un grupo de borrachos: cada uno se va para cualquier lado» (77). No deja de ser intimidante pensarlo así. Estar en un aula como con un grupo de borrachos. Una expresión que desde luego desentona con lo que se espera que suceda en la academia.

Sin embargo, las carreras artísticas probablemente lo admitirían: el arte es singular. *Cada uno se va para cualquier lado.*

En nuestra opinión, la ausencia de espacios para la lectura y la escritura poéticas en la universidad da cuenta de ese corrimiento de las carreras de Letras de las zonas de la producción, y pondera en los estudiantes, de modo casi excluyente, su rol de lectores/analistas sobre las bases del aparato teórico y crítico que es objeto de enseñanza. Hay que restituir, entonces, la ocasión que canalice aquel *amor al arte*.

Sin embargo, en casi todas las universidades (y me animaría a decir, de las instituciones educativas de nivel superior) se revela cierta resistencia «academicista» del cuerpo docente a generar esos espacios como parte sustantiva de la formación de grado. Si los hay, aparecen «satelitando» o como actividades de excepción, como expresiones del *cada tanto* invitamos a un escritor o hacemos un taller.



Y es justamente allí, por contraste, donde quisimos asentar nuestra propuesta a través de un programa o, al menos, como ciclo que se renueva para permanecer, articulando la formación académica y la extensión no como meros complementos, sino —en este caso— como un todo conjunto, donde la apertura hacia las voces del «exterior» no sea solo a través de los libros, sino habilitando entornos para la experiencia directa de/con la poesía.

Fue por esta razón que la iniciativa surgió y se mantiene desde un espacio curricular específico, al que me referiré más adelante, más allá de que en algunas de sus instancias de mayor relevancia necesitó de la cooperación de los estrados más altos del entramado institucional.

Por qué música y poesía

—¿Sabes qué está haciendo el Luis Vilte?

—Está durmiendo junto al río.

—No. Está aprendiendo música.

ATAHUALPA YUPANQUI

La propuesta base se resume en pocas palabras: habilitar la escucha de los poetas reconocidos y también de las escrituras de estudiantes y profesores. El diálogo con la música: necesario, vertebrador. La lectura pública, en la voz/en las voces. La conversación.

Regreso a la palabra de Andruetto, esta vez refiriéndose a la poesía:

En el poema, las palabras —más que en ninguna otra forma de lo oral o de lo escrito— dejan de ser funcionales a la construcción de una historia, se «olvidan» de ser útiles, se ponen a hacer «otra cosa», como hacen «otra cosa» los gestos en el teatro o los sonidos en la música. Se genera así una fuerza mucho más potente que la suma de elementos que constituyen el poema, alcanzando un resultado que aprovecha de un modo misterioso las cualidades de cada una de las partes. Cada buen poema es, entonces, un pequeño triunfo sobre el caos y también sobre lo plano, lo literal, lo cerrado, lo puramente racional y lo unívoco. (en Sedevich)

En la antigua Grecia se consideraba que las virtudes esenciales en el arte del aedo eran *invención*, *memoria* y *canto*. Como se trataba de literatura oral, la «forma» era un componente mnemotécnico básico, que facilitaba, a su vez, la reproducción y multiplicación en nuevas y múltiples versiones de parte de los oyentes.



Más allá de aquel contexto y de aquella vieja historia, podríamos decir que el arte del aedo continuó por siglos, adaptándose, pasando por trovadores y juglares y llegando hasta hoy a través de diversas representaciones, donde la música y la poesía se encuentran indisolublemente enlazadas. Se ha dicho con insistencia que el poema respira a través de un ritmo, de cierta cadencia; «suena» como ningún otro género, nos llega a través del oído, aun cuando, en la escritura, tenga un componente visual que puede ser muy importante.

Sin embargo, en el imaginario social el poeta y el cantor suelen ser representados como dos figuras muy diferentes: solemos pensar al poeta subsumido en su interioridad y al cantor, como alguien que sale al espacio público. Para la Antigüedad Clásica, uno y otro (muchas veces encarnados en la misma persona) estaban bajo la protección de las tres musas mayores, que rigen respectivamente aquellas tres virtudes: *Melete*, *Mneme* y *Aoide*, las mismas de las que los discípulos de Pitágoras aseguraban recibir el eco de la armonía de las esferas, mientras buscaban el secreto de la vida fundado en un principio de armonía cósmica, pasible de auscultarse. Fue bajo esta «inspiración» que le pusimos al programa el nombre de *La musa que los parió*.

Interpretamos que la invención refiere y se asienta en lo que el poeta ha podido aprender o recoger, escuchando, reconociendo, guardando para sí; lo que tiene en manos, a modo de *inventario*, aun de manera escurridiza. Por eso el poeta no habla de lo que sabe «a ciencia cierta», sino de lo que a él mismo lo interpela. Y por eso, también, a veces balbucea, ronda la palabra, la roza, se aproxima, la persigue, *la inventa*.

La memoria es su cauce. Sin embargo, si habla de sí no es necesariamente su vida personal la que refiere o la que el lector *lee*. No se preocupa por documentar la historia, pero presta oídos a la memoria tallada en aquello que permanece: lo que la historia jamás podrá contar porque carece de palabras apropiadas.

Por todo ello, canta. Asume el clamoreo, canta con todos y con la voz de todos, pero no en nombre de todos. Dice su palabra desde la mismidad, desde el dolor a veces. Y su canto es una plegaria, como expresa nuestro epígrafe primero.



Un espacio de resistencia

*¿No son acaso los poemas pequeñas piedras
lanzadas contra el sentido unívoco?
¿No es también la poesía un antídoto contra el dogmatismo
y el pensamiento autoritario?
¿No consigue en su lucha sin cuartel con las palabras,
alzar su casa en lo inestable?*

MARÍA NEGRONI

Nadie nace poeta, probablemente. Pero, sobre todo, nadie debería ser excluido de la poesía. Todos necesitamos poesía porque su lenguaje no es el de los lenguaraces, sino el de los que aprenden a escuchar. Y es allí, también, donde la poesía nos tiende ese puente con la música. Un modo de entrar, una pasarela.

Una de las consignas del Mayo Francés del 68, en las paredes de París, proclamaba: «La revuelta y solamente la revuelta es creadora de la luz, y esta luz no puede tomar sino tres caminos: la poesía, la libertad y el amor – André Breton».

¿Dónde conversar sobre la poesía sino en un espacio de poesía? Gustav Janouch, amigo de Franz Kafka, cuenta una anécdota muy interesante, en un libro que recoge sus conversaciones:

Cuando Kafka vio que llevaba conmigo un libro de poesías de Johannes R. Becher, comentó:

–No entiendo estas poesías. En ellas hay tanto ruido y tal profusión de palabras que uno no logra desprenderse de sí mismo. Las palabras no se convierten en un puente, sino en un muro elevado e infranqueable. La forma obliga a tropezar constantemente, de modo que uno no puede penetrar hasta el fondo. Sus palabras no se condensan para formar un lenguaje. Son un grito, eso es todo. (...)

La poesía es una condensación, una esencia. (2006)

Muchos escritores hablan de la escritura de ficción como el camino hacia una (cierta) revelación de aquello que nos perturba, y también de un modo de ir hacia el fondo de nosotros mismos. No hablamos, claro está, de una comprensión racionalizada, basada en explicaciones, sino de una aproximación hacia aquello que (nos) estaba velado.

Una pequeña perla preciosa que se puede poner en la palma de la mano para admirar, para auscultar. Qué es lo que suena tan bien ahí: una palabra bien puesta, una rima apropiada, una expresión. Un silencio, una pausa, un enlace.



Las palabras no son talismanes.
Pero cualquier cosa puede
transmutarse en poesía
si la toca la palabra indicada.
No es asunto de magia ni de alquimia.
Se trata de pensar de otro modo las cosas,
palparlas de otro modo,
abandonar las palabras que las usan
y acudir a las palabras que las cantan,
las palabras que las levantan en el viento
como clavos ardiendo en el asombro.
Estacas convertidas en estrellas,
zapatos para calzar crucifixiones,
cegueras abiertas en la espalda del día,
visiones reservadas para volver a despertar,
ternuras que se postergan para salvar el amor.
Se trata solamente de crear otra voz:
la voz ausente adentro de las cosas.

ROBERTO JUARROZ
Poesía vertical, XI

Parir *La musa que los parió*

Hablemos ahora, por fin, de cómo llevamos adelante el proyecto. Conformar el colectivo que lo haría posible fue, desde el primer día, una tarea cargada de los más variados matices. En 2014 yo oficiaba como Coordinadora del Profesorado en Lengua y Literatura y eso me facilitó la primera convocatoria a los jóvenes que me acompañaron: Jesica Mariotta, Magalí Castro, Marianela Bordese, Mauro Guzmán, Rodrigo Duarte. Sabíamos que lo más difícil iba a ser conseguir el financiamiento, sobre todo porque el proyecto incluía invitar a personalidades no residentes en la ciudad. El «caminito» fue largo y sin líneas rectas, que no hace falta describir si ustedes han participado de iniciativas similares. No queríamos que consistiera en una serie de espectáculos, en cuyo caso cobrar una entrada hubiera resuelto en parte el aspecto económico. Insistimos en que debía tratarse de actividades abiertas, públicas, gratuitas: una extensión del aula.



Los encuentros

El primer recital fue precioso. Nos contactamos con el poeta Raúl Feroglio y con el Dúo Meridiano (María Amalia Maritano en flauta travesa y Marcelo Coronel en guitarra), los tres santafesinos. Además de la calidad de la obra en ambos casos, entre ellos son amigos y eso facilitaba que pudieran preparar algo conjunto. Raúl tuvo a su cargo, por la tarde, un encuentro con los alumnos en la universidad; había preparado una charla y les propuso actividades de escritura. Por su parte, los músicos hicieron lo propio con estudiantes de la carrera de composición musical. El concierto fue por la noche en la biblioteca municipal, que está emplazada en el corazón mismo de la ciudad, para que nadie se quedara sin posibilidad de asistir debido a la lejanía del campus universitario.

Para el segundo encuentro invitamos al poeta Washington Cucurto. Esta vez los músicos invitados serían los integrantes de una banda de Villa María: Madre Chicha. El poeta dio una charla en un aula del INESCER (Instituto de Educación Superior del Centro de la República) «Dr. Ángel Diego Márquez», sobre la creación y el trabajo editorial de la cooperativa Eloísa Cartonera, de la que es fundador. Luego dirigió un taller de producción de libros cartoneros con niños en el centro comunitario «Pinceladas» del barrio San Nicolás de Villa María. El encuentro de música y poesía volvió a realizarse en la biblioteca municipal, y cerró con una entusiasta bailanta cumbiera entre los asistentes, animados por Madre Chicha.

Podemos ver un brevísimo compendio y algunas imágenes de estos dos encuentros en: [Link aquí](#)

El tercer encuentro, también en 2014, tuvo por invitada nada menos que a Liliana Herrero. La contactamos del modo más trivial, a través de su perfil de Facebook, y ella respondió. Se entusiasmó con venir a una universidad del interior y tuvo el gesto de bajar sus honorarios al mínimo. Vino, por supuesto, con Pedro Rossi, su guitarrista. Creo que recién al tomar contacto con su representante artística para ajustar detalles y requerimientos, nos dimos cuenta de en qué nos habíamos metido. Resultó una auténtica aventura, maravillosa, inolvidable, extraordinaria en el más profundo sentido de la palabra. Cuando la despedimos, ella me dijo, en un abrazo: «qué quijotada se mandaron, y les salió mejor que cuando hacemos tratos con los productores».

Liliana encarnaba ella misma la música y la poesía. Nos interesaba que nos contara cómo elige su repertorio y cómo logra que sus interpretaciones, sin ser ella compositora, sean tan personalísimas. Entonces habló de la poesía. Le hicimos un reportaje abierto, en el teatrino de la universidad, y luego actuaron para ella y para



todo el público algunas bandas de jóvenes estudiantes, a quienes les hizo una devoción tan amorosa como concisa. Para todos ellos, fue algo así como tocar el cielo con las manos.

Por la noche, el concierto. No habíamos conseguido esta vez los espacios del municipio y se realizó en un viejo auditorio del Rectorado, que había pertenecido al sindicato de Luz y Fuerza. Estuvo tan colmado, que quedaron muchos sin poder entrar y a la salida ella volvió a cantar en el *foyer*, con las puertas abiertas hacia la calle también llena de gente; se tomó fotos con todos, se abrazó, derrochó amor y energía.

El blog de la editorial de la UNVM, que apoyó la realización del programa, dio cuenta del evento: [Link aquí](#)

En 2015 invitamos a nuestra querida escritora coterránea María Teresa Andruetto y a Horacio Sosa, miembro fundador de la mítica banda cordobesa Posdata, creada en 1978, profesor en la carrera de música de la UNVM. La *Tere* estaba asombrada, era la primera vez que actuaba en un escenario, según nos dijo, desde otro lugar, en un concierto de música y poesía. Decir que fue entrañable, maravilloso, no alcanza a expresar lo que vivimos aquella noche. María Teresa, además y como parte del programa, por la tarde dio una clase magistral sobre la construcción del relato en un aula colmada, y luego presentamos dos de sus libros y la colección *Narradoras Argentinas* de Eduvim, que ella codirige.

Una breve nota sobre su paso por la UNVM en aquella oportunidad: [Link aquí](#)

En 2017 continuamos con otra apuesta de alto vuelo. Invitamos a la poeta Diana Bellessi, quien dio un bellissimo concierto de poesía, acompañada por músicos locales. Más temprano habíamos organizado una charla abierta sobre su obra y su trabajo creativo, actuando como invitado y entrevistador, el escritor de Villa María Normand Argarate. El diario local dio cuenta de la visita: [Link aquí](#).

Un nido para Edith Vera

Un espacio particular le dimos en este programa, que fue tomando variadas formas y formatos, a la obra de nuestra poeta mayor: Edith Vera. Nacida en Villa María en 1925, su obra trascendió fronteras pero también se ovilló en espacios íntimos, hasta secretos, al punto que recién a su muerte, en 2003, su nombre comenzó a resonar un poco más en la ciudad y hoy son las generaciones jóvenes quienes se enamoran de ella. Desde el Taller de Lectura del Profesorado de la UNVM supimos que teníamos que asumir, casi como una misión, la divulgación de su obra. Desde



hace varios años celebramos su poesía y convocamos a la música para recordarla. Y quisimos hacerlo, cada vez, en la propia universidad: en el aula y en otros espacios comunes, incluso al aire libre.

Así, fuimos invitando a quienes musicalizaron sus poemas, a quienes la conocieron de cerca, a poetas y narradores para decir y recrear su palabra. También a quienes la llevaron a la producción audiovisual, y hasta se pintó un mural colectivo en el SUM de ingreso con motivo de una de nuestras celebraciones de su cumpleaños, cada 27 de agosto. [Link aquí.](#)

Música y poesía en el taller de lectura

Los cambios de autoridades en las instituciones, las políticas públicas para las universidades, la recomposición de los propios organismos estatales, motivaron, entre otras cosas, que fuese muy difícil sostener el programa *La musa que los parió*. Aun así, estamos muy agradecidos con toda la gente que, desde distintos puestos de trabajo y con diversas responsabilidades en la gestión, nos ayudaron a hacerlo posible. Sabemos que sobrevuela en la ciudad cierto *saudade* de aquellos encuentros; mucha gente nos lo dice: ¿cuándo regresa la musa?

Pero continuamos con una propuesta más sencilla aunque igual de hermosa, iniciada en 2015: los ciclos de música y poesía en el aula del Taller de Lectura, el mismo desde donde iniciamos el programa de extensión en 2014. Se trata del *Taller de comprensión de textos* del primer año del Profesorado en Lengua y Literatura, un espacio curricular anual donde trabajamos intensamente con la lectura y la escritura de ficción, conforme lo que planteábamos más arriba. Adaptar el programa a la premisa de trabajo con consignas creativas, lúdicas, de exploración del lenguaje y de producciones múltiples, fue un largo proceso que requirió de investigaciones con intervención participante y de numerosas puestas en debate de la propuesta en encuentros académicos, muchas de las cuales se encuentran publicadas en diversos espacios y formatos.

Como venimos exponiendo, los encuentros con poetas y músicos no significan para la cátedra solo una actividad extensionista. Se anudan intrínsecamente a la propuesta académica, hallando su razón en el posicionamiento del que hablábamos en las primeras líneas. En este sentido, resignar invitaciones que requieran un costo económico importante, casi imposible para la universidad en los últimos años, no cambió en nada el espíritu ni la calidad de los encuentros.



El ciclo de las estaciones

En los mejores años hicimos hasta cuatro recitales, conforme las estaciones del año. Considerando que el ciclo lectivo activo es bastante inferior a los doce meses, la tarea de organizar no resulta nada sencilla, pero fueron los jóvenes de la cátedra quienes le pusieron el cuerpo y la mayor energía al trabajo de gestionar, invitar, organizar, difundir; me refiero a los auxiliares, adscriptos y ayudantes–alumnos. Destaco en particular la labor de Natalia Mana, Jesica Mariotta, Lourdes Oliva, Mauro Guzmán.

Los encuentros se realizan en el aula y en la hora del taller, pero como actividad de extensión, con la presencia de público de la propia universidad y de la ciudad. Generalmente, invitamos a dos poetas y a dos músicos. Pueden tener publicaciones, ser muy conocidos, o no.

Así, fueron pasando (algunos, repetidas veces) los poetas Carina Sedevich, Gustavo Borga, Manuel Lunari, Andrea Farchetto, Fabio Cardarelli, Darío Falconi, Julieta Domínguez, Juan Pablo Casalánguida. Los músicos: Facundo Seppey, Fernanda Quintás, Francisco Wester, Bárbara López, Romina Viotti, Juan Gudiño, María Eugenia Lauría, Pablo Vélez, Jesús Menna, Leandro Suárez, Gerardo Miotti, Deisy Giordano, Javier Videla, Dayana Aballay, Malena Montes, Gastón Gallardo.

Generalmente asisten al taller alumnos de otras carreras que lo cursan como espacio optativo libre, casi siempre de las carreras de música y de diseño audiovisual, aunque también de ciencias sociales y hasta de ciencias básicas. De este modo, muchas veces son los propios alumnos quienes se suman con su música y su poesía a los pequeños conciertos.

En ese espacio abierto y público, pero también cálido y amigable que es el aula, leemos, escuchamos música y poesía, conversamos, disfrutamos, nos emocionamos. Los poetas invitados cuentan sobre sus procesos de creación, sobre sus motivaciones, sus modos de trabajo, sobre el lugar de la poesía en sus vidas.

Una experiencia: escribir y describir hasta llegar al hueso

Pocos trazos y máxima expresión.

IRENE KLEIN

Me referiré a continuación, muy sucintamente y para cerrar, a una experiencia de escritura en el taller durante 2019, donde a través de una secuencia de consignas



enlazadas, cada alumno llegó a un texto brevísimo de escritura poética, que luego tuvo una segunda fase ligada a la divulgación.

En resumen, trabajamos con una propuesta orientada a reconstruir recuerdos de infancia, basada en lo que Leonor Arfuch sugiere como categoría de la casa–hogar–morada natal en tanto espacio simbólico que representa «un modo de habitar donde anidan la memoria del cuerpo y las tempranas imágenes que quizás nos sea imposible recuperar y que por eso mismo constituyen una especie de zócalo mítico de la subjetividad» (28).

Se escribieron textos en géneros discursivos básicos con focalización narrativa autoficcional: la anécdota, la recurrencia, la descripción, la enumeración. Una vez que cada uno tuvo cierta producción en manos, fueron invitados a recortar, despojar y quitar hasta obtener un texto medular, una punta de iceberg con numerosos significados sumergidos, conforme la conocida definición del poeta Charles Simic. Allí estaba el poema. En este caso, decidimos proponerles no retocar ese texto final, a no ser a través de alguna mínima reformulación, para que obrara como testimonio de todo lo que se había explorado hasta llegar ahí. Luego, esos textos fueron enviados al profesor de la cátedra de *Animación*, de la carrera de Diseño y Producción Audiovisual, donde sus alumnos reconvirtieron algunos de esos poemas en cortos animados haciendo una lectura libre, sin la intermediación de los primeros autores.

Los poemas animados acompañaron las III Jornadas de Investigación en Artes UNVM 2019, en cuya organización participa nuestro taller desde un proyecto de investigación que se articula con las demás carreras de producción artística de la Universidad Nacional de Villa María.

Un paso más en lo que ya podemos denominar, modestamente, nuestra militancia por la poesía en la universidad. Un pequeño gesto que se suma, sin dudas, a los de muchos otros, especialmente de los más jóvenes, que desean y pueden hacer de la academia un lugar más habitable, más sensible, más humano, sin que por ello pierda ni un ápice —todo lo contrario— de su función educadora.

A continuación, los links de los poemas animados para que los disfruten:

[Link 1](#) / [Link 2](#) / [Link 3](#) / [Link 4](#) / [Link 5](#) / [Link 6](#) / [Link 7](#)

[Link 8](#) / [Link 9](#) / [Link 10](#)



Referencias

- Andruetto, M.T.** (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arfuch, L.** (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bellessi, D.** (2013). *La piedra es el poema*. Comodoro Rivadavia: Espacio Hudson.
- Cano, F. y Vottero, B.** (2018). *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya: Arandú.
- Genovese, A.** (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Genovese, A.** (2015). *La doble voz: poetas argentinas contemporáneas*. Villa María: Eduvim.
- Heker, L.** (2018). Un pequeño ámbito de libertad. En Villanueva, L. *Maestros de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Janouch, G.** (2006). Conversaciones con Kafka. *Hablar de poesía*. Barcelona: Ediciones Destino. <https://hablardepoesia.com.ar/2019/06/02/kafka-la-poesia-y-los-poetas-seleccion-de-fragmentos-tomados-de-gesprache-mit-kafka-1968-de-gustav-janouch/>
- Juarroz, R.** (2001). *Poesía vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- Klein, I. y otros** (2011). *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Maia, C.** (2013). *La pesadora de perlas. Obra poética. Conversaciones con María Teresa Andruetto*. Córdoba: Viento de fondo.
- Negróni, M.** (2009). *Galería fantástica*. México: Siglo XXI.
- Sedevich, C.** (2020). Pandemia y poesía (no importa cuando leas esto). *Revista Ardea*, 3 de septiembre de 2020. Universidad Nacional de Villa María. <https://ardea.unvm.edu.ar/entrevistas/pandemia-y-poesia/>
- Skliar, C.** (2014). Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. *Errancia... La palabra inconclusa. Revista de Psicoanálisis, Teoría Crítica y Cultura*. México: UNAM. https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/polieticas_3.html
- Torres Roggero, J.** (2005). *Dones del canto. Cantar, contar, hablar: geotextos de identidad y poder*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Uhart, H.** (2018). La maestra de la medida. En Villanueva, L. *Maestros de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Godot.



Vottero, B. (2019). El sencillo rumor del poema. Breve ensayo sobre la vida y obra de Edith Vera. En Fulchieri, B. (comp). *Cartografía de la lengua*. Córdoba: Agencia Córdoba Cultura/Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Vottero, B. (2019). El arte de la palabra o la palabra bajo sospecha. La formación literaria en las carreras de Letras. *Actas de las II Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías* (213–238). Vol. II. Libro digital, DOCX. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Yupanqui, A. (1981). *Aires indios*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

MÁS ALLÁ DE LA ANÉCDOTA
se puede descargar gratuitamente en:
fhuc.unl.edu.ar/veracartera
fhuc.unl.edu.ar/cedintel/publicaciones/