



Leer literatura en la escuela primaria

Serie desarrollo curricular

Propuestas para el trabajo en el aula

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Leer literatura en la escuela primaria

Propuestas para el trabajo en el aula

BUENOS AIRES EDUCACIÓN



Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador
Lic. Gabriel Mariotto

Directora General de Cultura y Educación
Presidenta del Consejo General de Cultura y Educación
Dra. Silvina Gvirtz

Subsecretaria de Educación
Mg. Claudia Bracchi

Subsecretario de Gestión Educativa
Lic. Leonardo Biondi

Directora Provincial de Proyectos Especiales
Lic. Constanza Necuzzi

Directora de Formación Continua
Lic. Alejandra Paz

Director de Contenidos Educativos
Lic. Alejandro Mc Coubrey

Leer literatura en la escuela primaria

Serie desarrollo curricular

Propuestas para el trabajo en el aula

Autores
María Inés Bugallo
Agustina Peláez
Leticia Peret
Sara Bosoer
Miguel Dalmaroni

Coordinación
Agustina Peláez

Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula / coordinado por María Alejandra Paz. -1a ed.- La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.

E-Book.

ISBN 978-987-676-052-2

1. Escuela Primaria. 2. Lectura. 3. Diversidad. I. Paz, María Alejandra, coord.

CDD 372.6

Autores

María Inés Bugallo | Agustina Peláez | Leticia Peret | Sara Bosoer | Miguel Dalmaroni

Colaboradores (revisiones)

Julieta Sanders | Alejandra Paz | Viviana Asens | Nélide Fernández | Eliana Simioni |

Equipo de Prácticas del lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria

Revisión de escritura y estilo

Carlos Ríos | Miguel Dalmaroni

Coordinación

Agustina Peláez

© 2012, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-052-2

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Dirección de Contenidos Educativos

Coordinación Área editorial DCV Bibiana Maresca

Edición Lic. Leandro Bonavita | María Cecilia Antúnez

Diseño DCV Bibiana Maresca | Armado DG Federico Kaltenbach

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DCCE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
Presentación	9
Libros y situaciones de lectura. Propuestas para el trabajo en el aula	17
Leer lo que miro (y viceversa): el libro álbum. Alternativas de trabajo a partir de <i>Petit, el monstruo</i> y otros títulos	19
Bibliografía	32
Novela y modos de leer: a partir de <i>Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre</i>	33
Bibliografía	52
Seguir a una autora: Ema Wolf	53
Bibliografía	64
Imaginar la voz del oprimido: alternativas de trabajo a partir de <i>Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses</i>	65
Bibliografía	92
Leer poesía en la escuela	93
Poesía en el aula	95
Bibliografía	116
Propuestas más allá del aula	117
Conformando una sociedad de lectores	119
¿Qué aprenden los niños cuando hablan sobre literatura?	143
Algunas intervenciones a partir de comentarios sobre lecturas de textos literarios	145

Palabras preliminares

La lectura es una herramienta de crecimiento y de autonomía, y la literatura es, acaso, el camino más bello para constituirnos en lectoras y lectores.

Cristina Fernández de Kirchner

La literatura es, entre otras cosas, un avance laborioso a través de la propia estupidez.

Rodolfo Walsh

La lectura debe ser una de las formas de la felicidad.

Jorge Luis Borges

La lectura masiva es un fenómeno muy joven: tiene menos de dos siglos en algunos lugares de Europa y menos de cien años para una parte de la población de América Latina. Antes de 1830, los que sabían leer y escribir eran una minoría ínfima en todo el mundo. La mayor parte de las personas que a lo largo de la historia de la humanidad protagonizaron las grandes revueltas populares y las mayores transformaciones sociales no sabían leer ni escribir. Es un hecho reconocido que eso ha cambiado de modo drástico e irreversible. Para el capitalismo en expansión, la lectura y la escritura masivas de un idioma nacional homogéneo fueron necesidades. Hace varias décadas han dejado de serlo. En cambio, en el presente la lectura es, cada vez más, no solamente una práctica muy transformada sino además una herramienta para las necesidades emancipatorias de las mayorías y para sus proyectos políticos, porque la inequidad cultural es funcional a la desigualdad social. Los modos de poder dominantes (si se quiere resumir: el mercado tal como lo conocemos hoy) necesitan apenas que muchos manejen una lengua simplificada al extremo, plana, hiper-económica, veloz y aproblemática; un instrumento de reducción extrema de la experiencia y de la subjetividad, valuable por estándares de

rendimiento comunicacional. Por eso, para las políticas educativas de Estado impulsadas por el Programa Provincial de Lectura en la Escuela y el Plan Nacional de Lectura, enseñar a leer y escribir a través de la literatura es a la vez una estrategia y una convicción: el camino para conquistar un derecho de todos. Leer escrituras que –como la literatura– ponen en entredicho los modos estandarizados de la comunicación, que derrochan palabras y frases, que perturban y multiplican los caminos de la sintaxis y contradicen la imaginación convencional, es un modo de ampliar los alcances del pensamiento y las fronteras de la subjetividad; constituye una práctica perturbadora y, a la vez, libertaria y feliz. Un lujo que todos deberíamos poder darnos y dar al otro.

Suele suceder a menudo que la preocupación por el decrecimiento de la lectura masiva aparece confundida con otra menos razonada: ciertas alarmas ante la aparición de nuevos modos de leer que no alcanzamos a comprender del todo y que siguen mutando mientras intentamos entenderlos; pero a la vez, alarmas ante subjetividades culturales nuevas cuyo paradigma de lo que solíamos llamar “bienes culturales” nos es más o menos ajeno. La preocupación por la lectura puede ser tanto la señal de un deseo emancipatorio como, en cambio, de uno conservador y restauracionista (y en este segundo caso, es más bien una preocupación por el rendimiento, la eficacia y el consentimiento, es decir una preocupación contraria a eso que aquí hemos llamado “literatura”).

Para quienes estemos genuinamente preocupados por el decrecimiento de la lectura masiva, el desafío no es de ninguna manera un desafío técnico ni metodológico: es un desafío político. Porque está demostrado que cualquier analfabeto que experimente la necesidad, el deseo, la voluntad –en fin, la compulsión– de aprender a leer porque tiene motivos para hacerlo y ha alcanzado a ver esos motivos, puede nomás aprender a leer. Todos ignoramos más de lo que sabemos, pero entre lo que sabemos todos, está el *saber aprender*: no hay ignorante que no sepa encontrar el modo de aprender lo que desea. Ese modo, sea cual fuese, siempre incluirá a otro, a otros: nadie aprende solo. Y no porque el maestro sepa lo que el alumno ignora: lo que nosotros, los docentes, deberíamos *enseñar*, lo que deberíamos ser capaces de provocar es nada más que la experiencia real de esa implicación entre lectura y emancipaciones pendientes. Las páginas que siguen han sido escritas con el propósito de contribuir a que los docentes sigamos aprendiendo a enseñar eso.

Miguel Dalmaroni

Coordinador

Programa Provincial de Lectura en la Escuela

Presentación

Qué es el Programa Provincial de Lectura en la Escuela

El Programa Provincial de Lectura en la Escuela consiste principalmente en un trayecto permanente de *capacitación de docentes* y de *actividades de los estudiantes* en el aula y otros espacios escolares; tiene como propósito *intensificar y profundizar las prácticas de la lectura en la escuela bonaerense*. Se trata de que los estudiantes y los docentes optimicen tanto sus competencias y destrezas para aprender y enseñar a leer como, a la vez, las disposiciones comprensivas, creativas y críticas que todo texto legible demanda, tal que nuestro vínculo con él amplifique, complejice y enriquezca las fronteras de nuestra subjetividad, de nuestros modos de relacionarnos con los demás y con el mundo social y cultural. En este sentido, la convicción que está en la base del Programa es la que establece una *implicación entre lectura y democracia*: la lectura es sin dudas una herramienta para formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones como tales con intensidad, actitud crítica y voluntad de participación y de construcción colectiva de valores y actitudes.

Para esto, el Programa se propone resignificar los denominados espacios de lectura en la escuela, no solo en el contexto de las horas de Prácticas del Lenguaje, con el que es imprescindible articular sólidamente, sino además con el Proyecto Educativo Institucional y con el conjunto de las prácticas escolares, obviamente atravesadas sin excepciones por la práctica de la lectura.

El Programa, además, articula propósitos y acciones con el Plan Nacional de Lectura y con otros planes y programas pertinentes de la Provincia de Buenos Aires.

Orientaciones y estrategias

De un modo muy sucinto, las líneas principales del Programa son las siguientes.

Orientaciones, ideas y propósitos

- *Se enseña a leer y escribir durante todo el trayecto formativo*, desde el nivel inicial hasta la finalización de la Escuela Secundaria.

- *Todos los docentes, sea cual fuere el área o asignatura que enseñen, enseñan a leer y escribir.* Del mismo modo, todos los actores escolares están involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura, y todo proyecto educativo institucional, no importa cuáles sean sus particularidades, es a la vez un proyecto de lectura y de enseñanza de la lectura.
- El enfoque de las acciones del Programa está vertebrado por lo que llamamos *espíritu de contradicción* o autocrítica metódica: se trata de cuestionar, interrogar, revisar y renovar de modo permanente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, trabajando *contra corriente* de prácticas cristalizadas, naturalizadas. Este es el modo en cuyo marco es posible distinguir, rescatar y retomar las prácticas y saberes que resultan productivos en nuestros contextos de trabajo.
- La *planificación* no debería reducirse a una tarea administrativa ni meramente organizativa. Por el contrario, la planificación es: a. una práctica imprescindible para reflexionar y establecer qué se busca enseñar, cómo se hará, con qué objetivos precisos, y para autoevaluar las prácticas docentes a partir de la comparación entre propósitos planificados y resultados; b. un instrumento para socializar y someter a debate y revisión permanente las ideas, propuestas y prácticas de cada docente con el conjunto del cuerpo docente y directivo de la Escuela; c. una instancia de trabajo creativo y de escritura por parte del docente.
- La *literatura*, por el modo en que trabaja con el lenguaje y con los saberes y creencias sociales en general, es una práctica que *desestabiliza* y conduce a interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la comunicación. Por tanto, la literatura proporciona un tipo de experiencia decisiva para la formación de lectores.

Estrategias didácticas generales

- El paso ineludible y nodal de toda situación didáctica en la enseñanza de la lectura consiste en prever y propiciar el encuentro detenido y reflexivo de los estudiantes con el texto. La puesta en juego de los saberes previos del docente, o los de procedencia escolar y cultural en general, debe *postergarse* o ubicarse de modo que no reemplace la construcción activa de sentidos e interrogaciones que posibilita el encuentro con el texto.
- La dificultad, la complejidad, la singularidad o las características inusuales de un texto nunca deberían ser impedimento para considerar su selección para el trabajo con los niños. En este sentido, toda idea previa, ya adoptada, de *adecuación del texto al lector* merece ser siempre interrogada como riesgo de estandarización. En las selecciones que preparen, se sugiere que los

docentes consideren textos a primera vista inusuales en la escuela, en ese ciclo o para ese año, textos ajenos a los cánones, ausentes de las nóminas y colecciones de los más leídos. Lo importante es siempre que, sean canónicos o no, ya utilizados o hasta ahora ajenos a la circulación escolar, *los textos con los que realmente se aprende a leer son los que, en lugar de confirmar lo que ya sabemos o creemos saber, nos enfrentan con la posibilidad de construir lo que no sabíamos o creíamos no saber.* "Este texto parece difícil" o "es aún difícil para estos niños, en este año" es un estímulo para indagar la posibilidad de incluirlo en la selección a leer en el aula, de ningún modo una señal para excluirlo.

- Para todos los contenidos y todos los ámbitos y temáticas, se propicia el trabajo en el aula y en manos de los niños, desde los primeros años de la escuela primaria, con *textos de circulación social*, es decir textos no escritos especialmente para niños ni para su uso escolar. Al mismo tiempo, la *presencia de libros diversos, de diarios y revistas*, de textos en soportes digitales, etc., es insoslayable para la formación de lectores.
- Enseñar y aprender a leer en la escuela implica necesariamente desarrollar un *rol intencionalmente activo de la biblioteca escolar*, tanto como de las conexiones de la planificación y los proyectos de docentes y estudiantes con la Biblioteca y sus recursos.

Cómo y para qué usar este libro

Las páginas que siguen giran en torno de la lectura de literatura en el aula, y están pensadas como un instrumento de trabajo para el docente. La conocida figura de la "caja de herramientas" es aquí apropiada: aunque se ensayan y proponen para su uso en el aula diversas situaciones y estrategias didácticas concretas, textos y contenidos, todo ello es pensado como un conjunto abierto de materiales de trabajo para que cada docente decida el modo crítico en qué los recortará, adaptará y utilizará más o menos parcialmente, siempre entrecruzándolos con la "caja de herramientas" de la que ya dispone y que ha ido armando a lo largo de sus propios trayectos profesionales y formativos.

Se han tenido especialmente presentes los Diseños Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires y, en su contexto, la redefinición del lugar que la literatura como arte

y como práctica cultural debe ocupar en la enseñanza de la lectura en general y de otros contenidos.

En ese marco, el libro propone diversos recorridos posibles por un corpus narrativo y poético. En la selección de los textos, se ha procurado atender, a la vez o alternadamente, a varios criterios mediante los que sería posible, por supuesto, seleccionar otros relatos y poemas, otros autores, otras literaturas. No se han incluido solamente textos de comprobada y fluida circulación en las bibliotecas escolares; a veces se ha tomado el riesgo de proponer una obra o un título menos conocido, menos leído o menos hallable que otros.

No obstante, por supuesto, cada texto es siempre una posibilidad, un caso y un ejemplo entre muchos: para cada una de las situaciones didácticas que aquí se exponen, el docente puede imaginar y probar otros títulos con los que desarrollar los mismos o muy similares contenidos. Las preferencias aquí presentadas son orientativas, atienden a los Diseños Curriculares, pero no son ni podrían ser excluyentes, porque las preferencias y criterios de cada docente también son un factor esencial en toda experiencia escolar de lectura.

Igual que el trabajo de los docentes en la escuela, este libro es el resultado de un trabajo colectivo, el de un equipo en que confluyen docentes con trayectorias y formaciones diversas. La expectativa de este equipo es que los lectores juzguen que esa construcción plural, lejos de cerrarse tras una exigencia de uniformidad monológica, invita a sumar y articular miradas, interrogaciones y problemas en un diálogo variado y siempre abierto.

Qué encontrará el lector aquí

Este libro consta de los siguientes cuatro apartados.

El primer capítulo, "Libros y situaciones de lectura. Propuestas de trabajo en el aula", contiene cuatro recorridos centrados en un libro en particular.

- El libro-álbum: alternativas de trabajo sobre *Petit, el monstruo* y otros títulos.

El libro-álbum centra las sesiones de lectura en el libro *Petit, el monstruo* de Isol. Propone cruces con otros libros-álbum con los que comparte un tratamiento de temáticas similares, apuntando en su conjunto a abrir caminos de lectura.

- Novela y modos de leer: análisis del libro *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*.

Plantea algunas de las múltiples maneras en que puede ubicarse el lector al momento de leer *Aventuras y desventuras de Casiporro del hambre*, novela de Graciela Montes.

- Seguir a una autora: Ema Wolf.

Se detiene en algunos rasgos que marcan la singularidad de los cuentos del libro *Fámili*, a la vez que establece conexiones, quizá menos aparentes pero identificables, entre los cuentos con sello de autor.

- Imaginar la voz del oprimido: alternativas de trabajo a partir de *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*.

Parte del análisis del libro de Roberta Iannamico y Alejandra Pupio. Propone diálogos más o menos insólitos con otros textos literarios.

El segundo capítulo, "Leer poesía en la escuela", es una invitación a discutir y repensar algunas de las prácticas que signan las actividades con la poesía en el aula. Se sugieren algunas líneas de trabajo que piensan al poema como unidad indisociable.

"Propuestas más allá del aula", el tercer capítulo, presenta algunas actividades alternativas con el objeto de seguir trabajando los contenidos que hacen a lo propiamente literario, ofreciendo a los niños una participación protagónica en la dinámica institucional y compartiendo con el resto de la comunidad educativa las inquietudes o las novedades que cualquier docente pueda promover a partir de su práctica.

Finalmente, en el cuarto capítulo, "¿Qué aprenden los niños cuando hablan sobre literatura?", se analizan comentarios de niños de 6º año para pensar cuáles son las operaciones

que realizan en tanto lectores. Saber cómo leen los alumnos, así como conocer de qué manera aprenden, ayuda a planificar las clases y las situaciones de lectura.

Aun siendo varios los autores de este libro –cada quien con su mirada y su modo de enunciar–, pueden reconocerse algunas preocupaciones y criterios comunes que orientaron la labor de equipo y la revisión general de la obra. Dichas constantes, en esta obra, son las siguientes.

- El criterio de *diversidad* opera en lo referido a las elecciones de los libros, las lecturas que los cruzan con otros textos, en las intervenciones docentes y las actividades propuestas.
- La propuesta central es la de *lectura compartida en el aula*. Se busca fortalecer estas situaciones de lectura como instancias productivas de diálogo con el texto y con las diferentes interpretaciones que surgen a partir del intercambio entre los niños y el docente. En este marco, se considera que las preguntas, hipótesis, sentidos diversos –y muchas veces conflictivos– que se van construyendo entre lectores son parte fundamental del trabajo. Se trata de sentidos –pero también fugas o ausencias del sentido– contruidos por alumnos y docentes que van y vienen, que se entrecruzan, que se ponen en duda o se reafirman con el texto.
- *Espacios de intercambio*. Para que la discusión colectiva en torno a los textos sea posible, es preciso que el docente genere y abra estos espacios, ya que esta instancia resulta clave para la formación de los lectores y la construcción de conocimientos en el encuentro con la literatura. El rol del docente entonces no solamente es el de “facilitar” la toma de la palabra (enunciado discutible por cierto) sino el de tener una activa participación en ese diálogo, repensando con los estudiantes sus inquietudes y preguntas sobre los textos, proponiendo otras lecturas, poniendo en discusión las interpretaciones de los alumnos y mostrando aspectos de la literatura que tal vez los niños “pasaron por alto” pero que nos interesa mostrar particularmente.
- Cierta *dinámica de lectura* que podría caracterizarse como “cortada”, “tartamuda”: detenerse, releer, retroceder y buscar y releer un segmento de páginas muy anteriores... No se trata de una interrupción constante de la lectura, sino de una deliberada e insistente vuelta al texto, la práctica de una lectura casi detectivesca a partir de la cual reunir los elementos diseminados y crear recorridos de lectura no lineales, durante el espacio de intercambio. No dejar pasar el detalle e interrogarlo, detenerse en diversos lugares del texto y dejar que el texto detenga en él a los lectores.

- *Intervenciones docentes.* Estas preguntas, interrogantes o planteos dirigidos al texto son siempre cuestiones que el docente puede prever como relevantes o ineludibles en el desarrollo de su clase. Vale decir que las que aquí se presentan no se conciben como relevantes de por sí, sino que están diseñadas según la potencia de apertura que presentarían en la clase, según el texto literario que se esté leyendo.

Estas intervenciones o *preguntas seriadas* que el docente podría hacer son parte más de un trabajo previo que de una puesta en práctica. La preocupación acerca de "estar atentos a lo que los niños dicen" no se resuelve tanto en retomar *todo* lo que digan, sino que consiste más en un trabajo previo con el texto a través del cual organizar, estar *listos para la escucha atenta*: se trata de que los docentes se den herramientas y lenguaje a sí mismos, para poder así aprovechar cada uno de los "pareceres", para detectar qué saberes, qué modos de leer, qué conceptos de literatura, qué prejuicios o interpretaciones se estarían poniendo en juego. Por esto mismo, el diseño de las intervenciones, en todos los casos, se pone al servicio de *trazar un horizonte de posibilidades* más que un camino ya fijo a seguir. Esta tarea previa con el texto es clave para que la práctica sea verdaderamente *desarticulante* y transformadora.

En el abanico de intervenciones docentes (en lo que en este libro se propone que el docente haga luego de una lectura), hay preguntas orientadas a construir una gran *conversación grupal* sobre ese texto ("¿Escucharon lo que dijo su compañero? ¿Qué opinan? ¿Están todos de acuerdo? ¿Alguien leyó o pensó lo mismo?"); intervenciones que apuntan a ajustar las *hipótesis de lectura* ("Busquen la parte del texto que les hizo pensar lo que dicen", "Intenten explicar un poco más sus hipótesis"); preguntas que buscan discurrir sobre las *temáticas* propuestas y otras que buscan atender al *modo en que construyen y se construyen* los narradores, a los modos de hablar de los personajes, etcétera.

- *Enseñar a leer literatura.* En el curso de este libro se proponen muchas situaciones donde la literatura conduce a discutir problemas ideológicos, sociales, vinculares, filosóficos (la familia, la hostilidad y la hospitalidad, por ejemplo). Sin embargo, la orientación regular y dominante de esta propuesta está centrada en que es mucho y muy importante lo que hay que aprender acerca del lenguaje, de la cultura y de la subjetividad, *si se lee la literatura como tal*; es decir, si los lectores nos concentramos con preferencia en *qué hace particularmente la literatura con la lengua, con la imaginación y con los materiales culturales* con que trabaja, y en *cómo* lo hace.

Modos de leer

Como se verá, el eje vertebrador de este libro es a la vez conceptual y didáctico: propone y define –sin deslizarse a la pura teorización– qué es leer y cómo enseñar a leer en la escuela. Quienes lo lean distinguirán que en muchos momentos escribimos consignas en las que proponemos que "los niños digan qué les parece", "lo que les parece" o "todo lo que les parece" tras una lectura. Usamos esa expresión coloquial para enfatizar que entendemos que el lector social, el lector real, lee de ese modo. Es decir, creemos que la escuela debe promover la reflexión crítica a partir de modos reales de lectura y de operaciones reales de lectura. Y no porque se trate de evidenciarlas para distribuir las luego en una tabla de valoraciones: esta operación de lectura es mejor que esta otra, es la "correcta". Se trata, por el contrario, de estimular a los alumnos a que interroguen y analicen cuáles son los procedimientos culturales y subjetivos de lectura; que incorporen otros (los de sus compañeros, los del docente, los de un crítico literario) y los analicen; que construyan sus modos preferidos de leer y sus predisposiciones de búsqueda lectora mediante un trayecto de consideración, reconsideración, relectura; es decir, tras haberse detenido críticamente a comparar el texto con las reacciones, respuestas e iniciativas lectoras diversas que su lectura puede generar. En un proceso como ese, los saberes agregados, los materiales teóricos y críticos, las informaciones enciclopédicas, serán sin duda de utilidad, pero a condición de que hayamos logrado primero involucrar a los niños en exponer, examinar y discutir "lo que les parece".

Libros y situaciones de lectura

Propuestas de trabajo en el aula

Leer lo que miro (y viceversa): el libro álbum. Alternativas de trabajo a partir de *Petit, el monstruo* y otros títulos

El libro-álbum es una publicación que permite leer lo que miro (y viceversa). Confluyen en él, arte de la literatura y arte visual. Tanto la narración como la ilustración constituyen el texto, lo cual significa que en la interacción entre ambos transcurre la historia. Se trata de otra manera de leer: mirar y leer a la vez. En esta relación puede que la ilustración complemente la información que el texto ofrece, en otros casos, que la contradiga, o bien, la exagere.

La imagen contiene anticipaciones o exige inferencias, colaborando definitivamente en la construcción de sentido de la historia. Por su parte, en la narración se explotan los recursos verbales. Así, esta conjunción única del género invita a volver la página una y otra vez, ya que se trata de no perder ningún detalle, pero sobre todo de hallar nuevas pistas que ayuden a construir distintas interpretaciones.

Para los primeros años de la escolaridad se propone leer *Petit, el monstruo*, de Isol, junto con otras obras que también utilizan el lenguaje del libro-álbum.¹



Tapa del libro *Petit el monstruo*, de Isol.

¹ Isol, *Petit el monstruo*. Chile, Ocho Libros Editores, 2010.

Un niño como protagonista

Petit es un niño que se hace preguntas. Le preocupa ser bueno a veces y otras no, que en ciertas oportunidades quiere ser bueno y le sale mal, o que aún le resulta muy difícil comprender cuándo inventar historias significa decir mentiras y cuándo no. No le convence el esquema cerrado *ser bueno, ser malo*, porque hay momentos en los que sus acciones o sentimientos contradicen lo que le plantea la realidad.

Por eso resulta espinoso pensar que sus interrogantes pertenecen solamente al mundo de la infancia; bien por el contrario, hace reparar al lector en el lugar del niño que, como individuo, tiene que hacer su propio recorrido, tomar decisiones, hacer valoraciones, elegir. La manera en que lo traza Isol abre página a página la discusión, sin intentar clausurar, en este caso, las variantes de lo que significa ser bueno/malo.

Luego de una lectura completa y para que los comentarios de los niños no queden anclados en los inicios del libro, el docente puede realizar la siguiente intervención: "Cuando la madre pregunta '¿cómo puede ser que un chico tan bueno a veces haga cosas tan malas?', Petit no sabe qué contestar. ¿Por qué no sabrá qué responder?".

Este interrogante busca que los niños salgan de la enumeración y clasificación de los momentos en que Petit es bueno o es malo, como algo dicotómico y así enfrentarlos, en cambio, a una dialéctica carente de síntesis. Es decir, asumir que están ante algo complejo, como es, por ejemplo, dilucidar los sentimientos que le despierta Gregorio a Petit o lo complicado que le resulta dirimir si lo que cuenta es mentira o fabulosa creatividad.

¿Cómo podría el niño delimitar los términos comunicacionales según los cuales se evalúa lo que se está haciendo/diciendo? En otras palabras: ¿Con qué propósito razonar con los niños que cuando uno inventa cuentos, quien lo escucha no pretende que sean ciertos; que el acuerdo implícito no contempla la antinomia verdadero/falso?

El docente, en el trabajo previo con el texto, puede avanzar un poco más y recordar(se) que la literatura es experta en poner de relieve la distancia entre lenguaje y experiencia real viva: los términos en que los usos disponibles del lenguaje preorganizan la realidad siempre se muestran insuficientes para dar cuenta del espesor complejo, enmadejado, multidireccional o denso de lo que en efecto sucede, atraviesa o afecta a los sujetos.

Algo así es lo que se experimenta al leer y ver lo que le sucede a Petit. Página a página, Petit plantea una nueva pregunta sobre la idea de bondad o maldad. Las conclusiones, la síntesis o la renuncia a la misma, son exclusiva responsabilidad de los lectores.

Con respecto a este problema, el pequeño se pregunta si no será una especie de monstruo inclasificable. Esta idea supone un ser sobrenatural, deformado, aborrecible, que produce rechazo porque está fuera de lo esperable, lo calculado y lo normal (y para la lengua esos parámetros se definen en términos de bueno o malo).

El docente puede participar formulando los siguientes interrogantes: "¿Por qué Petit pensará que puede ser un monstruo inclasificable? ¿Por qué sus sentimientos no pueden ser los de un niño?".

En alguna instancia posterior se puede volver sobre lo que encuadra la idea de monstruo. Se les puede proponer a los chicos que armen una especie de panel con todas las bestias que conocen, registrando por escrito sus características en breves descripciones a modo de epígrafe. Luego, pueden idear y dibujar al monstruo Petit, añadiendo también su referencia. Pero atención, porque si Petit es un monstruo, también lo serían Gregorio y Laura, la profesora, el abuelo y la madre.

En el final del relato Petit encuentra una respuesta a su inquietud, una definición provisoria pero que, de momento, lo alivia, ya que se mueve en los márgenes de un razonamiento lógico, sin grises. Resolución que los adultos suelen adoptar cuando del *deber ser* se trata, esto es, una inmodificable herencia de familia. Sin embargo, el razonamiento que elabora Petit está lejos de ser una afirmación; y si tiene la sensación de haber entendido por qué es una especie de niño bueno/malo, la réplica es formulada en términos de interrogante: ¿Será que viene de familia?

El diálogo podría instalarse alrededor de esta hipótesis. Una intervención del docente consistiría en repasar los fragmentos del libro que hacen referencia a la teoría expuesta. "Les propongo volver a leer lo que Petit piensa después de hablar con su mamá. Él dice 'mamá es buena porque entiende y mala por dejarme sin postre. ¿Será que viene de familia?'".

Imágenes y colores

Las imágenes de Isol, como las de otros autores que los niños leerán con el docente, constituyen un gran dispositivo para pensar. En la historia, todo personaje tiene su sombra o su ánima; éstas, a veces, permiten comprender percepciones de Petit y de sus amigos/compañeros.

En el caso del protagonista, las sombras adquieren diversas figuras. Cuando es malo su sombra es un diablillo, un lobo feroz, una nube llena de agua, o un murciélago. Cuando es bueno se pueden ver contrapuestas a la pequeña silueta de su cuerpo las formas de un conejo, un angelito o un sol. En algún momento es un cero a la izquierda y en otro es un cero a la derecha. Estas sombras o ánimas son, en varias oportunidades, la representación de distintas expresiones de uso corriente: es un sol, es un ángel, es un demonio.



En el libro se menciona que Petit es malo cuando cuenta mentiras.



La autora describe al protagonista como un destacado cuentista.

Para trabajar estos aspectos el docente puede proponer detenerse en alguna imagen, si es que los niños aún no repararon en ellas. "El libro dice que 'es bueno para inventar cuentos'; los nenes que los escuchan parecen maravillados, Petit brilla, pero ¿qué pasa cuando cuenta mentiras? ¿Ocurre algo similar en otros momentos del relato?".

En el mundo de la ilustración los brillos y las sombras son fundamentales porque otorgan sentido, refuerzan o complementan. En Isol éstos se delinean adjetivando a los personajes y las escenas.

El libro termina con la palabra *fin*, además de la imagen de Petit y su sombra, que proyecta un monstruo. *Petit* significa pequeño en francés. Una hipótesis tiene que ver con ese juego que hace la autora al llamarlo con nombre propio, pero al mismo tiempo con el genérico *pequeño, pequeñín, petiso, enano*, usuales modos de llamar a los niños. "Petit es un monstruo" es una forma, una expresión típica de los adultos para clasificar las acciones fuera de norma que realizan los niños.

En tanto, en la tapa el protagonista está dentro de un óvalo, como si fuera un retrato. El fondo es de dos colores, de un lado anaranjado, del otro verde agua. Del lado anaranjado hay un conejo y crece pasto, del lado verde agua, un lobo y crecen espinas. Petit tiene una camiseta de ambos colores. El doble juego de colores también se puede ver en el interior del libro.

Una posible intervención del docente para hacer visible que los autores van dejando pistas, hacen anticipaciones al lector, discernibles a partir de la relectura, sería: "En la ilustración final aparece en la sombra de Petit esa idea que él tiene de sí mismo, una especie de monstruo inclasificable. ¿Se puede anticipar algo de lo que le pasa a Petit al repasar la tapa del libro?".

Petit junto con otras obras

Entre las obras propuestas para las sesiones de lectura hay varias en las que, al igual que *Petit, el monstruo*, los niños son protagonistas. Los primeros cuatro libros que podrían integrar el itinerario son: *Foxtrot*, de Helme Heine; *Carlota y Miniatura*, de Pierre Le Gall y Eric Heliot; *Voces en el parque*, de Anthony Browne y *Petit, el monstruo*, de Isol.

Lo que tienen en común todos estos libros es que no reducen la mirada del niño ni a un mandato moral o paternalista, según la cual el niño es un ser desprotegido que tiene que ser guiado, tal como se plantea en la tradicional mirada didáctica de la literatura infantil; ni a una mirada *naïf* de la infancia como un lugar maravilloso por definición. Por el contrario, como dice Anthony Browne, "son un dispositivo para pensar".

Historias que tienen como trasfondo auténticas preguntas que, tarde o temprano, cualquier persona se formula; otras maneras de ver el mundo, de vincularse con los demás, distintas perspectivas acerca de una misma escena. ¿Otras y distintas respecto de qué? De los modos conocidos y disponibles de hablar o imaginar el mundo y las relaciones entre los sujetos y el mundo. Pero a su vez, cada libro a su manera, plantea diferentes desafíos.

En *Voces en el parque*, la presencia de cuatro voces que cuentan un mismo hecho complejiza la trama, que está tanto en texto como en imagen. Dos voces son las de una madre y un padre; las otras, las de sus respectivos hijos, Carlos y Mancha. Para el lector resulta un gran reto comprender que no hay un narrador sino varios. El libro plantea, mediante diversos recursos gráficos y tipográficos (variadas fuentes de acuerdo a cada voz, diferentes recursos cromáticos), opciones para que el lector reconozca y distinga unas voces de las otras.

Lo que entra o no en el plano que se presenta a la vista, es lo que esa voz en ese momento desea elidir o mostrar. Mediante los colores –apagados o vivos– se pueden ver modificaciones según quién tenga la palabra en ese momento. Tal como señala Lidia Mesas, en relación a *Voces en el parque*, “todo depende del color con el que se mire”; o se puede decir también, del color con que se dibuje o con que se escriba.²

Sirven de ejemplo dos voces: la de la madre de Carlos y la del propio niño. La señora es una elegante mujer que lleva joyas y un sombrero rojo. Su relato comienza cuando es la hora de llevar a su perra de pura raza y a su hijo al parque. Una vez allí, se sientan en un banco. En la escena se ven ella y su hijo, pero el banco se extiende y continúa hasta dar con el marco de la acción. El primer plano es de la madre y por detrás, Carlos. Todo transcurre de manera normal hasta que la dama, de repente, pierde al niño de su visión.

La desconfianza de la madre respecto a la gente que visita el parque se manifiesta desde el principio. En consecuencia, padece una profunda desesperación cuando no ve más a su hijo, quien no hacía más que platicar con una pequeña niña andrajosa a pocos metros. En la imagen hay evocaciones a la potencia de esta señora: sus gritos llamando al hijo

² Lidia Mesas, “Reseña Voces en el parque”, en *Revista Babar*, Mayo 2009. Disponible en <http://revistababar.com/wp/?p=991>

levantan tanto viento que las hojas de un árbol se salen de cuadro; incluso cuando se están yendo del parque, queda un árbol detrás prendido fuego.

Carlos, por su parte, se muestra como un niño tímido, esencialmente solitario y aburrido. Cuando van hacia el parque, la sombra del sombrero de su madre se proyecta por sobre la de él, a la vez que árboles y faroles adoptan también la forma de ese sombrero.



Golconda. René Magritte.



El espejo falso. René Magritte.

En los libros de Browne hay una constante referencia a otras obras (pinturas, personajes de películas, otros libros). El sombrero de la madre de Carlos en *Voces en el parque* se puede identificar con los pintados por René Magritte, pintor surrealista belga. Sobre su obra *Golconda* (1953), manifestó: "He aquí una multitud de hombres, todos diferentes. Pero como al pensar en la multitud se piensa en el individuo, los hombres están vestidos de la misma manera, con la mayor sencillez posible, para sugerir la idea de masa... Golconda era una rica ciudad hindú, un sitio maravilloso. Yo considero una maravilla el andar sobre la tierra a través del cielo. Por otro lado, el sombrero hongo no representa ninguna sorpresa. Es un sombrero poco original. El hombre con sombrero hongo es el hombre común y corriente. Yo lo uso también, no tengo el menor deseo de destacarme". *El Espejo falso* (1928) explora la idea del ojo visto como un falso espejo, reflejando las nubes blancas y el cielo azul pintados de forma realista.

Una vez en el parque, las cosas cambian y ya no hay sombreros por sobre la cabeza del niño. La escena del banco, deja de ser la de Carlos y su madre (como cuando hablaba la señora), y solamente se ve al niño conversando con otra niña, Mancha, divididos por el mástil de un farol. Del lado de Carlos, el cielo se ve tormentoso, mientras que del lado de la niña, despejado. En adelante, Carlos relata cada uno de los juegos en los que ambos participan; se ve cierta distensión de Carlos mientras juega con la pequeña, tanto en el texto como en la imagen.

Puede resultar atractivo descubrir dónde cada personaje centra sus preocupaciones, cuáles son sus puntos de vista. El banco es un espacio compartido por todos los protagonistas; según quién cuente la historia, aparecen o no otros interlocutores. Por eso, Anthony Browne exige lectores aguzados; recomponer la historia mediante la suma de las cuatro voces no parece conducir a nada y varios son los interrogantes que surgen con la lectura. ¿Se trata de cuatro historias?, es una pregunta que ejemplifica las inquietudes que genera el texto. En definitiva, cada lector si lo desea, podrá elaborar sus conclusiones sobre este y otros aspectos.

Las siguientes son algunas de las intervenciones que pueden abrir la discusión y el intercambio –una vez finalizada la lectura– respecto de las múltiples perspectivas y de cómo juegan texto e imagen en *Voces en el parque*.

- ¿Cómo les parece qué es la madre de Carlos? ¿Cómo se dieron cuenta?
- ¿Se refiere a alguien en particular cuando dice "últimamente hay unos tipos apuestos en el parque"?
- ¿Cómo se ve Carlos mientras la madre relata?
- ¿Qué diferencias encuentran entre lo que cuenta Carlos y lo que narra la madre?
- ¿Vieron que en el relato de Carlos aparecen muchos sombreros? ¿Se imaginan por qué?
- En la imagen en la que conversan Carlos y Mancha se nota algo extraño en el banco (el mástil del farol que parte la imagen, quedando los niños de un lado y otro). Les propongo detenerse a mirarla.

Todas estas intervenciones intentan concentrarse en los diferentes puntos de vista de los personajes, reflexionar sobre aquello que los atormenta o ponen en primer plano. Además, el libro seguramente despierte otras inquietudes en los niños que, desde ya, será imprescindible poder capitalizar.

El trabajo de Anthony Browne es propicio para detectar las ideas sobre la literatura que los alumnos están poniendo en juego, en particular, acerca de cómo se puede configurar una voz narrativa. La autora reemplaza la presencia de un narrador por voces. Las preguntas que obliga a formular son: ¿Quién cuenta la historia? ¿Hay un punto de vista que se imponga sobre los demás? ¿Qué lleva implícito el acto de narrar de esta manera? ¿Qué se descarta?³

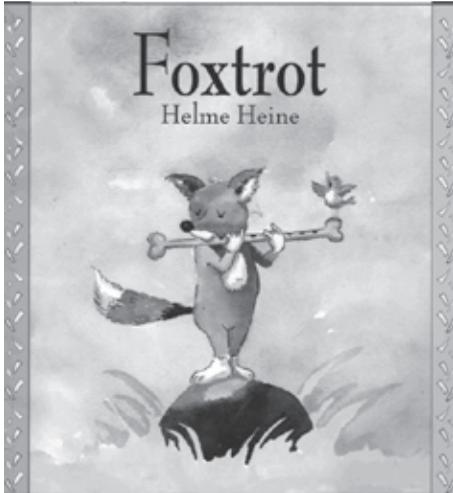
Estos interrogantes no tienen una única respuesta; por el contrario, intentan establecer un modo de hablar sobre los textos. Por eso se puede iniciar el diálogo preguntando “¿Quién cuenta la historia?”, para luego pensar en los subtítulos que aparecen y en la palabra voces de la portada, compuesta a partir de cuatro tipografías diferentes. Por último, se puede orientar la discusión hacia la comparación entre el narrador de esta historia y los de otras que ya hayan leído.

Carlota y Miniatura ofrece un contrapunto entre las imágenes y lo que narra Carlota, la niña protagonista de esta historia. Su particular visión de todo lo que le ocurre (vive en una siniestra morada, sus padres son unos seres horribles, injustos y aterradores que la obligan a comer cosas asquerosas) complica la lectura de las ilustraciones, entendidas como complemento del texto porque presentan el anverso, la contracara o el revés de lo que las palabras dicen.

Las imágenes son blancas y negras a excepción de la niña, quien se destaca en color rojo. El rojo simboliza, en este contexto, la furia, la ira. Mediante el trabajo gráfico, el lector reconstruye la mirada respecto a distintas cosas, ya sea aspectos de la vida de la joven como cuestiones que atañen a su pequeña mascota (el gato llamado Miniatura).

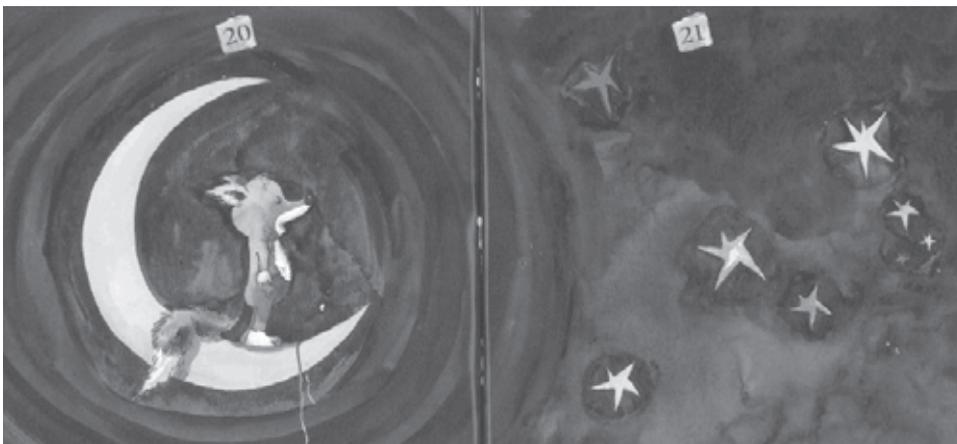
Posibles intervenciones luego de compartir la lectura con los alumnos: “Carlota parece no estar contenta con sus padres. ¿Qué les parece? Propongo que releen cuando dice ‘me obligan a comer cosas asquerosas que desprenden olores nauseabundos’, o bien, cuando expresa ‘pero mis padres odian a Miniatura, y eso que el pobre sería incapaz de hacer daño a una mosca’. ¿Por qué será que las imágenes muestran una realidad diferente a la que cuenta Carlota?”.

³ Para reflexionar sobre estas cuestiones se sugiere consultar “¿Cómo leer literatura en la escuela? Modos de intervenir”, en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCyE, 2010. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionde-capacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm?path=destacado/cursoslectura/default.htm> > Documentos de trabajo



Tapa del libro *Foxtrot*, de Helme Heine.
Otra alternativa para trabajar el libro álbum.

Foxtrot es la hija de una pareja de zorros cuya vida transcurre de manera tranquila y silenciosa. Desde las primeras páginas la alimentación, y por derivación, la actividad cazadora marca una línea de tradición familiar. En las imágenes, todo lo que come la familia aparece empapelando la pared. Un día, Foxtrot sale a la superficie y encuentra una realidad llena de sonidos. Desde entonces su entorno adopta tantos colores como sonidos descubre. La pequeña zorrilla intenta reproducir la música del ambiente, pero esto preocupa enormemente a sus padres, pues música y caza (con la sigilosidad que requiere) no van de la mano. Sin embargo, es el canto de Foxtrot quien los salva de la escopeta de un cazador.



Foxtrot canta sobre la luna y conmueve al guardabosque.



El guardabosque le perdona la vida a la familia de Foxtrot.



En el final de la historia, el pequeño hijo de la zorrilla demuestra su talento sobre una pila de libros.

En general la imagen acompaña el relato que se viene contando, pero hay tres figuras donde esto cambia. La primera es el momento en que Foxtrot se quita el bozal y canta, y cuando canta lo hace desde lo más alto, colgada de la luna; la segunda muestra al cazador como un gigante echando a los zorros luego de haberles perdonado la vida. Y la tercera es la ilustración con la que se cierra el relato en la que el hijito de Foxtrot está montado en una torre de libros y todo el entorno es pura oscuridad.

Posibles intervenciones una vez finalizada la lectura de la obra: “¿Dónde vivían Foxtrot y su familia? ¿Qué problemas ocasionó en la familia la salida de Foxtrot a la superficie? ¿Por qué cuando Foxtrot forma su familia se inquieta por su hijo más joven?”.

Petit y tantos otros niños

Estos libros empujan al lector a abandonar la lectura voraz, reemplazándola por una que demanda detenerse, que imanta la mirada y aminora su velocidad, que requiere ir y venir por las páginas, volver a leer y a pensar. La lectura se centra en el constante descubrimiento, en el hallazgo. De igual modo, los temas que transitan adquieren un tratamiento que se resiste a clausurar interpretaciones. Abordajes de las distintas visiones de mundo que muchas veces los grandes proponen a los más pequeños –después, incluso, de haber sido niños y forzosamente haber pasado por las mismas incertidumbres que ellos–, en un afán de brindar universos claros y asibles que resuelvan sus propias e inevitables contradicciones.

Ante estas lógicas cerradas los niños, protagonistas de estas historias, pueden presentar cuestionamientos que hacen tambalear esas representaciones del mundo, trazando recorridos que configuran sus experiencias, su conformación subjetiva; al abrigo –o no– del entorno de una familia, de una sociedad, pero, al fin y al cabo, singulares y propios.

El libro-álbum permite también, en tanto subgénero, que el lector se interrogue respecto de sus leyes constitutivas, ya que en la combinación de texto e imagen, genera historias con varias perspectivas. “Un dibujo puede ampliar, o hasta contradecir lo que dice el texto. Y un dibujo de acuerdo con el texto que lo ilumine, puede verse con nuevos ojos”, dice la autora de Petit.⁴ Se trata de narrar mediante imágenes y palabras a la vez.

La propuesta de abordar el lenguaje del libro-álbum tiene, al menos, dos motivaciones. Una, para los docentes, en tanto adultos, porque resulta un desafío recuperar el sentido visual y tomar las imágenes como parte de un todo, donde es necesaria la lectura y la relectura, y la ilustración deja de verse como estrictamente decorativa (en este subgénero la idea de que un texto no es nunca autosuficiente se vuelve un principio constructivo respecto, específicamente, de lo visual). Lectura que para los niños, en cambio, está

⁴ Entrevista a Isol, “Bibliotecas para volar”, en *Diario La Nación*, 8 de agosto de 2010. Disponible en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1292428

allanada dado que el dibujo es una forma de expresión natural. El otro motivo, que hace foco en los alumnos, responde a la necesidad de que los niños profundicen en el lenguaje del libro álbum, asumiendo un nuevo lugar como lectores.

En este sentido, esta propuesta interpreta y permite avanzar hacia modos de la enseñanza estrechamente vinculados con la concepción de las relaciones interartísticas y del cruce de diversos lenguajes que proponen los Diseños Curriculares.

Recorrido de lectura. Secuencia didáctica

Las diferentes lecturas pueden realizarse una o dos veces a la semana. Las sesiones se pueden organizar atendiendo a la complejidad creciente de las obras desde el punto de vista visual y en relación con el texto. Sin embargo, es el docente quien decidirá, en última instancia, el orden de lectura. Además, una vez leída la obra se puede volver a repasar para rememorar, comparar, etcétera.

El orden sugerido en este trabajo consiste en realizar una primera sesión de lectura con *Fox Trot*, continuar con *Petit, el monstruo* y dedicar las reuniones tres y cuatro para analizar *Carlota y Miniatura* y *Voces en el parque*, respectivamente.

Las sesiones pueden profundizarse con otros posibles cruces: *Secreto de familia*, de Isol (libro-álbum); *La familia Delasoga*, de Graciela Montes (cuento); *El secreto de Lena*, de Michael Ende (novela). En tanto, otros autores de libros-álbumes que pueden recomendarse son Oliver Jeffers, Maurice Sendak, Cris Van Allsburg y Jutta Bauer.

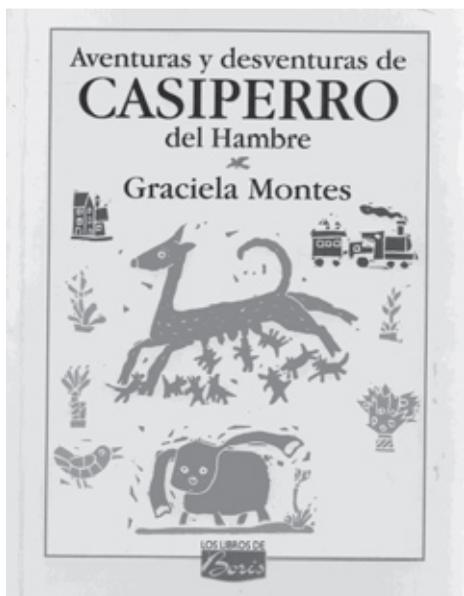
Bibliografía

- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag, "¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados", en *Lectura y vida*, revista Latinoamericana de lectura, año XXIII, setiembre de 2002.
- Arizpe, Evelyn, "Leyendo imágenes: ¿Qué ven los niños en los libros de Anthony Browne?", en *Espacio para la lectura*, año VII, n° 6-7, 2002.
- DGCyE, *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCyE, 2010. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm?path=destacado/cursolectura/default.htm>> documentos.
- Entrevista a Isol, "Bibliotecas para volar", en *Diario La Nación*, 8 de agosto de 2010. Disponible en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1292428

Novela y modos de leer: a partir de *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*

Y yo, Casiporro Gil del Hambre, caballero de la Oreja, me doy el lujo de anudar mi historia con la sortija en la mano y en medio del paraíso.
Fue algo de lo que me di cuenta hoy, cuando estábamos echados al sol...

Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre, Epílogo.



Tapa del libro *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, de Graciela Montes.

Retomando a su modo la tradición de la narrativa picaresca, a la manera del *Lazarillo de Tormes* por mencionar un paradigma de la literatura castellana, cada uno de los capítulos de *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* cuenta diferentes hechos que le ha tocado experimentar a este perro callejero.⁵ El epílogo antes mencionado es el único momento en el que el protagonista hace coincidir su presente con el de la enunciación: toda la novela narra distintos momentos de su pasado.

⁵ Montes, Graciela, *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires, Colihue, 2010.

El orden en que se presentan las vivencias de Casiporro es lineal y secuenciado, se va desde las desventuras de su nacimiento hasta todas las experiencias por las que tuvo que pasar. Mascota, prototipo de juguete, conejillo de indias en un laboratorio, presa de una perrera, atracción de circo, son los papeles que le tocan jugar en el transcurso de la historia. Lo que se mantiene inmodificable, de principio a fin, es el hambre y el deseo de libertad.

Los títulos de cada capítulo adelantan qué sucederá en el mismo, aludiendo a un modo de titulación arcaico o propio de literaturas antiguas. Consultando otras reseñas de la novela se encuentran múltiples *modos de leer* que pueden atravesarla.⁶ Las mismas dan cuenta de diferentes efectos que puede producir en el lector el encuentro con el texto, las distintas miradas o análisis que, posiblemente, se activen en las sucesivas aproximaciones a la historia.

Casiporro desde distintas perspectivas

La puesta en común de las reseñas que contiene este apartado no pretende orientar a los alumnos a realizar análisis similares o a replicar experiencias semánticas, emocionales o imaginarias de igual índole. Sin embargo, exponer el trabajo de Myriam Contreras y Laura Martos, resulta una herramienta clave para evidenciar las diferentes interpretaciones que el lector puede hacer de una misma publicación.

Myriam Contreras construye una mirada de la obra a medida que presenta la trama. Su lectura se focaliza en el contexto social desfavorable que le toca sobrellevar al protagonista. En su reseña, traza un paralelo entre las vivencias desagradables por las que atraviesa Casiporro con las de cualquier persona en una situación de pobreza. Su postura es de crítica a la desigualdad socioeconómica actual.

⁶ DGCyE, "Modos de leer literatura", en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCyE, 2010. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion-decapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm>. > documentos. DGCyE, "Construyendo territorios compartidos de lectura", en *Prácticas de Lectura y Escritura en la escuela: problemas, debates y propuestas*. La Plata, DGCyE, 2011, p. 7.

Todas las vicisitudes que puede enfrentar un verdadero trotamundos están reunidas en la vida de Casiperro, un can callejero que nace a la desventura en el momento mismo en que sale del útero materno, como el onceavo cachorrito de la camada de una perra flaca, abandonada y mal nutrida, que no tiene nada más que diez tetas.

Casiperro no era esperado y este hecho singular signa su existencia pues, o ha nacido dueño de una voracidad difícil de satisfacer o, justamente, porque ha tenido que luchar desde el principio por un lugar vacante para alimentarse –lugar que obtenía cuando alguno de sus hermanitos quedaba saciado de leche– se siente acechado por una sensación feroz de hambre, que lo obliga a pensar en comida todo el tiempo.

Perseguidos por la miseria, la mamá y sus hijitos sobreviven, como pueden, gracias a la caridad humana que no ofrece las mieles de un verdadero alimento para derrotar el hambre perruno, sino más bien hace entrega de un montón de sobras, buenas para sacarse a los mendigos de encima, aunque sea por un rato.

De ahí en más, desde la visión de este perrito nos asomamos a todos los sinsabores, horrores, dolorosas verdades y alegrías momentáneas que la realidad les reserva a los que viven condicionados por la más absoluta pobreza. Los perritos son separados en base a una selección: los más fornidos y sanos se van primero, los machitos se eligen antes que las hembras, los muy traviosos vuelven a la calle o pasan de mano en mano hasta dar con un dueño que los soporte. Pero a veces el perro no está hecho para el dueño que le toca en suerte y es por eso que sobreviven las fugas, las hostilidades de la calle, de nuevo el hambre que empuja al robo (robo de comida en una quinta) y la caída tras las rejas de una perrera y vuelta a sortear el destino entre buenos y malos compañeros de celda y otra vez, probar con la adopción de un lindo hogar que mitigue las heridas del alma, pero el amor, o el enamoramiento perruno, se cruza con Casiperro y lo lleva por accidente, a un laboratorio donde se persigue la eterna juventud, experimentando con la vida de animales que nadie va a reclamar. En este libro, metáfora de estos tiempos donde sobrevivir está a la orden del día, sobran los episodios para reír y también para abjurar de la raza humana, pero hete aquí que alguien aparece y recompone la situación de Casiperro ofreciéndole dos elementos esenciales para su existencia: cariño y un nombre, un nombre que le permite cobrar existencia y confiar que el futuro tiene sitio de sobra para todos.⁷

⁷ Contreras, Myriam, "Compartiendo lecturas... con los chicos", reseña del libro *Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre*, en el blog Biblioteca Popular Sarmiento, noviembre de 2006. Disponible en <http://compartiendolecturas-chicos.blogspot.com/2006/11/aventuras-y-desventuras-de-casiperro.html>

En tanto, Laura Martos, va contando en su reseña los momentos que le toca atravesar o experimentar al protagonista de la historia y los vincula explícitamente con momentos de la historia del país, tales como la dictadura, los centros clandestinos de detención y las torturas que allí se producían. A diferencia del trabajo de Myriam Contreras, hace alusión a ciertos géneros y tradiciones literarias como la picaresca y las novelas de caballería. Ambas reseñas destacan la importancia del hombre vagabundo, quien aparece en la vida de Casiporro, le brinda un nombre y protección para subsistir.

El hambre es el tema central que da unidad a la historia. Su protagonista, un perro vagabundo, vive, como el pícaro, varias aventuras. Narra en primera persona y, aunque tiene algunos aspectos humanos, no es el animalito humanizado de ciertos cuentos infantiles ni el estereotipo de las fábulas. Con elementos tomados del estudio del comportamiento animal, la autora lo ha dotado de actitudes y, sobre todo, de un punto de vista que podríamos llamar "perruno". Los primeros meses de su vida transcurren duramente en la búsqueda del alimento. Siendo todavía cachorro, es adoptado como mascota y se convierte en víctima de las picardías de los niños y de las humillaciones de los adultos.

El pícaro, aunque aprende de sus ocasionales amos toda clase de triquiñuelas que le sirven para sobrevivir y también para librarse de ellos, no llega a perder completamente la ingenuidad que lo caracteriza. Su condición marginal lo convierte en un observador privilegiado y el relato de sus aventuras con esos siniestros personajes constituye una potente sátira social justamente porque la realidad es vista a través de los ojos de una víctima que se limita a registrarla.

Como el pícaro, Casiporro se escapa y se convierte en un perro callejero. Sus ocupaciones ocasionales, perro de circo, modelo en una fábrica de juguetes y animal de prueba en un laboratorio de cosméticos son más bien trabajos forzados y en una ocasión es apresado y llevado a la perrera. No le queda otra alternativa que escapar y cada vez que lo hace, vuelve a ser un vagabundo acosado por el hambre. Tiene un amigo entrañable, el Huesos, con quien comparte sus infortunios y la lucha por la vida. Vive un primer amor con la perrita del circo. La relación es descrita sin medias tintas, tal cual los niños pueden verla en la calle, pero también con la ternura y el erotismo suficientes para sugerir una analogía con el amor entre hombre y mujer. Más adelante se enamora de la Negrita, una perrita callejera como él, pero antes de que pueda consumarse el amor, ambos son apresados y llevados al laboratorio de cosméticos donde serán sometidos a crueles experimentos. Los recursos del realismo

mágico se intensifican a medida que avanza la historia. En la perrera se dividen los prisioneros condenados a muerte, a los cuales se les niega hasta el agua, de los "recuperables", como ocurría en los centros clandestinos durante la represión llevada a cabo en Argentina en los años setenta. Más adelante el protagonista, utilizado como modelo en una fábrica de juguetes, será víctima de toda clase de humillaciones y se le aplicarán descargas eléctricas. La finalidad, por demás sugestiva, es obligarlo a tomar las actitudes del juguete que se desea fabricar en serie. En el laboratorio de cosméticos, será sometido, junto a sus compañeros, a brutales experimentos que recuerdan los que llevaron a cabo los nazis con seres humanos. Recordando su experiencia anterior, dice: "*Me habría gustado complacerlos para que me dejaran en paz de una vez por todas, pero ni siquiera sabía en esa oportunidad qué era lo que esperaban de mí...*" Son palabras que frecuentemente se suelen encontrar en los testimonios de personas que han sufrido torturas. La historia tiene un final feliz que no es, sin embargo, el de los cuentos de hadas. Los tres perros encuentran la protección de un vagabundo que les asegurará el calor del fuego y compartirá con ellos su sencilla comida. Este personaje marginal, que podría ser el típico protagonista de la picaresca, es, por el contrario, el héroe que salvará a Casiperro y a sus compañeros del hambre y del frío, dándoles nombres que, si bien recuerdan las novelas de caballería, reflejan su identidad y sintetizan su historia.⁸

Yo, perro

El narrador que aquí se encuentra –un ser imaginario, construido por el autor– tiene un punto de vista determinado sobre los hechos y, en este caso, la cualidad de ser un perro, el protagonista de la historia. Según Ana Siro "contar desde un yo protagonista supone que personaje y narrador sólo pueden acceder a su propia interioridad y a la que infieren de los demás personajes a partir de sus comportamientos o sus exteriorizaciones".⁹

De esta manera, en *Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre*, cuando el perro es encerrado en la perrera se lee "lo único que pude ver de mi compañero fue la punta

⁸ Martos, Laura Helena, "Reseña de libros", reseña del libro *Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre*, en *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, marzo de 2004. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/casiperro.htm>

⁹ Ferreiro, Emilia y Siro, Ana, *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires, FCE, 2008.

del hocico, con la lengua afuera, los ojos fijos en el aire y las orejas gachas. Sentí que la tristeza me cubría entero, como una manta fría oscura y fea”.¹⁰ O bien, cuenta “fue un viaje atroz, en el que yo traté de entretener mi miedo haciendo un registro minucioso de la gran cantidad de olores que había ahí agolpados y el Huesos se la pasó gimiendo y lamiéndose la pata, que había empeorado mucho con la violencia del secuestro”.¹¹

Las dos citas ejemplifican cómo Casiporro, narrador y protagonista de la historia, informa sobre sus sentimientos y los de su compañero de aventuras a partir de la descripción de lugares, de gestos y de comportamientos. Algo que solo él puede contar a través de sus percepciones, mediante el recorte que hace su mirada limitada y subjetiva. No se trata, entonces, de un narrador omnisciente con total conocimiento de la historia. El lector sabe de la novela desde la particularidad de los ojos, sentidos y sentimientos del personaje-protagonista.

Una intervención docente que apunte a dar cuenta de esto podría proponer a los chicos la búsqueda en el texto de **a)** momentos en que el narrador conjetura o sospecha cómo pueden ser las cosas o qué está pasando, pero en rigor no lo sabe, no lo ve, no lo está presenciando; **b)** episodios de la historia donde Casiporro explicita sus sentimientos y permite entrar al lector a su mundo interior.

Para ejemplificar esta segunda posibilidad es interesante retomar uno de los apartados de los *Materiales de Reflexión y trabajo para la escuela primaria* donde los niños de 1^{er} grado están trabajando con lectura de coplas. La docente copia en el pizarrón la siguiente producción:

De las aves que vuelan
me gusta el sapo,
porque es petiso y gordo,
panzón y ñato.

¹⁰ Montes, Graciela, *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires, Colihue, 2010, p. 73.

¹¹ *Ibidem* p. 71.

Mientras leían y conversaban sobre la copla, se produce el siguiente diálogo:

Lucas: Al señor le gusta el sapo.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Lucas? Lucas dijo que al señor le gusta el sapo ¿Qué opinan ustedes?

Varios: ¡Sí, sí!

Docente: ¿A qué señor?

Lucas: ¡A ese! ¿No ves que dice (se para y acerca al pizarrón para señalar) "me gusta el sapo"?

Docente: ¿Y dónde dice que es un señor? ¿Ustedes cómo saben quién habla?¹²

Aunque las coplas que se leyeron eran anónimas y ninguna tenía marcas que dieran pistas sobre el género del hablante, el docente, con su intervención, permitió generar entre los alumnos una discusión donde se pusieron en evidencia sus hipótesis. En este caso, que había un sujeto poético masculino.

En clases posteriores la docente leyó diferentes coplas, algunas con sujeto poético explicitado, otras donde la voz fuera un animal o un objeto. Las intervenciones fueron: "¿Quién habla en la copla? ¿Cómo se dan cuenta?".

A partir de estas intervenciones se empiezan a problematizar categorías como sujeto poético, autor y las diferencias entre ambas. No es la intención que los alumnos arriben a las mismas respuestas o que empleen el mismo vocabulario de los adultos, sino que puedan movilizar sus hipótesis previas y pensar en ciertos problemas literarios a partir de una experiencia de lectura dialogada y sometida de interrogación con el docente y sus compañeros. Por otro lado, esto les permite trasladar este cuestionamiento a otras situaciones de comprensión de texto, como lo son la lectura de poemas o relatos diversos.

¹² DGCYE, "Leer literatura en la escuela", en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCYE, 2010, p. 36. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm>>documentos.

Volviendo al análisis de la novela de Graciela Montes es interesante trabajar este punto en el aula. El propósito es que los alumnos puedan reflexionar sobre las ideas de autor y narrador-protagonista.

La intención no es que los niños manejen con soltura ciertas categorías de la teoría literaria, sino comenzar a problematizarlas. Resulta provechoso a la formación de lectores el reconocimiento, por ejemplo, de las diferencias entre autor y narrador, cuestiones que hacen a lo específicamente narrativo.

Después de que la docente haya realizado la lectura en voz alta de los primeros capítulos, se puede intervenir planteando diferentes consignas.

- ¿Quién cuenta esta historia? Las respuestas de los alumnos pueden ser el autor, un perro, el protagonista.
- ¿Cómo se dan cuenta de quién se trata?
- ¿Quién es el protagonista? Busquen un fragmento que de cuenta de lo que están mencionando.
- ¿Cómo pueden estar seguros de qué el protagonista es un perro?
- ¿En qué otra parte ven que es el perro quien cuenta la historia?
- ¿Por qué no es la autora la que está contando?

Se pueden leer otros libros donde el narrador no coincida con el protagonista. Si los alumnos ya leyeron otras novelas antes de Casiporro, como por ejemplo, *Historia de un amor exagerado*¹³ (narrada en tercera persona, predominantemente omnisciente),¹⁴ sirve analizar con ellos el siguiente fragmento y comenzar a pensar en esta idea.

¹³ Montes, Graciela, *Historia de un amor exagerado*. Buenos Aires, Colihue, 2010.

¹⁴ Se aclara el tipo de narrador sólo a título informativo para el docente, no para explicitar esa categoría a los alumnos durante el transcurso del trabajo de lectura; si el docente lo cree oportuno, sobre el final de la secuencia didáctica, podrá agregar al saber enciclopédico del grupo que algunos estudiosos han clasificado a los narradores tras responder a preguntas como las que se han trabajado en clase.

Empezó, como empiezan las historias, de buenas a primeras y en la mitad de la vida. Empezó un día de morondanga (porque esos son siempre los mejores días). Empezó en la escuela de la calle Vallegrande porque a esa escuela iba todos los días, de ocho a doce y cuarto, Santiago Berón, el más petiso. Y empezó en día jueves y en la segunda hora, en el preciso momento en que Santiago Berón, el más petiso, vio entrar por la puerta del aula de séptimo grado a Teresita Yoon, la nueva.¹⁵

Después de leer el fragmento, el docente puede considerar con los alumnos como empezaría la historia si la contara tía Dora, el fabricante de juguetes o el Huesos, personajes claves de la novela *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*.

A partir de las intervenciones que plantea el docente a sus alumnos, se comienza a pensar en ciertas particularidades del discurso narrativo y de lo literario. Lo que se procura mostrar es que cuando se atiende de manera detenida a los modos particulares en que funciona un relato o cualquier texto singular y se interrogan esos modos (se los identifica, describe y compara con otros) el lector mismo construye saberes en la práctica que lo emancipan de las cristalizaciones que suelen replicarse y reproducirse en una lectura pasiva, de corrido, sin cuestionamientos. Para los niños, generalmente, está claro que el autor es quien escribe la historia. El problema se les presenta cuando tienen que definir quién cuenta dicha historia.

Todas las intervenciones que se plantearon anteriormente van en este sentido. No se trata, de ninguna manera, de un problema técnico. El punto de vista narrativo, la focalización y la elección artística de una voz determinada entre muchas posibles, son en sí mismas partes insustituibles del modo de ver y construir mundos que despliega la literatura.

Construir mundos, relaciones, perspectivas, temores y deseos, modos de percibir y de valorar el papel de los sentidos, evaluaciones acerca de la acción y la interacción humanas son aspectos que promueve la literatura. Se escriben y se leen cosas diferentes si un texto dice "sentí que la tristeza me cubría entero", o en cambio "sintió que la tristeza lo cubría entero", o bien, "me pareció que la tristeza te cubría entero"; es decir, cada una de esas formas es un contenido diferente y –esto es muy importante– posibilita que el relato se desarrolle de modos distintos, permite e impide que la narración transite varios caminos o alternativas, deje ver unas cosas y no otras.

| ¹⁵ Montes, Graciela, *Historia de un amor exagerado*. Buenos Aires, Colihue, 2010, p. 14

Vueltas y revueltas de calesita

En este trabajo aparece de manera reiterada y constante el tópico del mundo como calesita. La comparación del planeta con otras entidades y las posibilidades que los artistas han planteado han sido de lo más variadas. Vale como ejemplo las tradicionales expresiones del arte barroco español del mundo como teatro.

No olvides que es comedia nuestra vida
y teatro de farsa el mundo todo
que muda el aparato por instantes
y que todos en él somos farsantes;
acuérdate que Dios, de esta comedia
de argumento tan grande y tan difuso,
es autor que la hizo y la compuso.
Al que dio papel breve,
solo le tocó hacerle como debe;
y al que se le dio largo,
solo el hacerle bien dejó a su cargo.
Si te mandó que hicieses
la persona de un pobre o un esclavo,
de un rey o de un tullido,
haz el papel que Dios te ha repartido;
pues solo está a tu cuenta
hacer con perfección el personaje,
en obras, en acciones, en lenguaje;
que al repartir los dichos y papeles,
la representación o mucha o poca
solo al autor de la comedia toca.

Francisco de Quevedo, *Epicteto y Phocílides en español
con consonantes*, fragmento.

Dado que el punto de vista de Casiporro delimita las acciones que se presentan es que surge en la novela el tópico que compara el mundo con una calesita. Se presenta un mundo dando vueltas y vueltas, donde a Casiporro le toca, por momentos, estar arriba y, a veces, fuera de él. Esta idea es introducida por el narrador cada vez que hay un

cambio en su vida. El momento de obtener la sortija vendría a equipararse con la llegada al paraíso, que es lo que más ansía.

El propósito es comenzar a reflexionar con los alumnos sobre esta idea del protagonista acerca del mundo. Cómo lo percibe, el por qué de la comparación son algunas preguntas que pueden funcionar como puntos sobre los cuales profundizar a lo largo de la lectura de la novela.

Una vez terminada la lectura del capítulo xv se sugiere leer con los alumnos los siguientes fragmentos; puede haber una copia con la selección cada dos niños y proponer una lectura silenciosa, para que luego el docente lea en voz alta.

Capítulo x: "La nada me amenazaba como un abismo y yo sentía vértigo al asomarme; me dije que seguramente la calesita de mi vida había dado demasiadas vueltas y yo me había mareado".¹⁶

Capítulo xii: "Tirado en un terreno baldío, junto a una planta de hinojo, con el hocico hundido entre las patas, me acordé una vez más de mi amigo arrancado a los tirones de la calesita, arrojado para siempre fuera del mundo".¹⁷

"Escarbé la basura. Comí pedazos de grasa tristes y fríos. Y, cuando creía que ya nada podía llegar a interesarme la calesita dio otra vuelta y recuperé de repente, como en un estallido, la emoción de la vida".¹⁸

Capítulo xv: "Me sentí mareado, con vértigo, nauseoso: la calesita había girado de repente hacia el otro lado. No podía explicarme nada. ¿Cómo había sobrevivido mi amigo a la cárcel en la jaula seca? ¿Quién lo había rescatado? ¿Cómo había llegado hasta allí? ¿Por qué volvía a entrechocar los huesos? Tensé las orejas en un esfuerzo desesperado por entender esa pirueta que nos había hecho la vida".¹⁹

¹⁶ Montes, Graciela, *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires, Colihue, 2010, p. 75.

¹⁷ *Ibidem* p. 87.

¹⁸ *Ibidem* p. 88.

¹⁹ *Ibidem* p. 105.

Después de la lectura de los fragmentos citados las intervenciones del docente pueden ser las siguientes.

- ¿Ustedes piensan que Casiporro está subido a una calesita? ¿Por qué?
- ¿Qué les pasa a ustedes cuando suben a una calesita? ¿Sienten una sola cosa o suelen tener sensaciones diferentes cuando están arriba o abajo?
- Lean el siguiente fragmento: "...y yo sentía vértigo; había dado demasiadas vueltas y yo me había mareado"; "arrancado a los tirones de la calesita, arrojado para siempre fuera del mundo"; "me sentí mareado, con vértigo, nauseoso". ¿A qué se refiere?
- Busquen en los capítulos que ya fueron leídos momentos donde el protagonista mencione la idea de calesita o mundo-calesita.

El propósito es volver para atrás en la historia, tratar de reconstruir con los alumnos el sentido de esta idea a lo largo de la novela, ya que al principio de la misma Casiporro la explicita.²⁰ A continuación se presentan los diferentes momentos de la historia donde aparece la comparación calesita = mundo.

Capítulo VIII: "En fin, que todo parecía andar sobre ruedas: nos llevábamos de maravillas con la mujer de rojo y dormíamos cómodamente debajo de su carronato, comíamos de un plato de lata, sin necesidad de treparnos al tacho... y yo podía salir tranquilamente con la Bella a encontrar la felicidad entre los yuyos. Pero el mundo-calesita dio otra vuelta, sobrevino el accidente y descarriló nuestra felicidad, de buenas a primeras".²¹

Capítulo IX: "¡Qué barrio, amigo! La calesita volvía a girar, y esta vez sentí que el Huesos y yo andábamos cerca de la sortija, porque caímos en un barrio incomparable, o, mejor dicho comparable sólo con mis más viejos recuerdos, los recuerdos de mi primera infancia".²²

"Ahorcados, colgados casi de poderosos lazos de cuero que resultaban mucho más imperativos que las blandas correas tornasoladas de la tía Dora, fuimos arrastrados entre aullidos y gemidos a un camión enrejado, donde otros vagabundos, otros caídos del

²⁰ En el capítulo VI se lee: "De manera que nos miramos, nos oímos, resoplamos, nos despedimos de los viejos tiempos y comprendimos de una vez por todas que el mundo da vueltas y vueltas como una calesita, y que a veces lo deja a uno patas para arriba, y muy lejos de la sortija".

²¹ Montes, Graciela, *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires, Colihue, 2010, p. 65.

²² *Ibidem* p. 68

mundo-calesita y otros hambrientos se amontonaban en desorden, con sus pelos, sus pulgas y sus ojos de miedo, sin saber adónde iba a conducirlos la desgracia".²³

Capítulo xi: "Y el momento llegó. El mundo-calesita dio otra vuelta y tuve la ocasión de zafar de esa vida insoportable y de cumplir, a la vez, con mi revancha".²⁴

Capítulo xvi: "Fue una felicidad volver a olisquearnos, aunque no quisimos dar rienda suelta a la alegría: no era el momento de intimar; era el momento de mantenerse tensos, esperando la calesita pegase por fin el envión y diese su vuelta".²⁵

"Tan feliz me puse de que mi amigo hubiese sido capaz de recuperar su vieja destreza que estuve a punto de desaprovechar la dulce ocasión que el giro de la calesita nos ponía ahí nomás, delante de los hocicos".²⁶

Capítulo xix: "Ya está visto que la vida no sólo da muchas vueltas, sino vueltas impensadas a veces, raras, bruscas, llenas de tropezones. Y eso fue lo que sucedió con mis salchichas".²⁷

"Entonces sentí que estábamos por llegar al fondo del barril, que ésta podía ser la última voltereta de la vida, y comencé a ladrar".²⁸

Epilogo: "Acabo de darme cuenta de que me saqué por fin la sortija y vivo en el paraíso. Tal vez no se parezca del todo al paraíso que soñé algún día".²⁹

"Fue algo de lo que me di cuenta hoy, cuando estábamos los cuatro echados al sol, espantándonos los mosquitos, que vuelven a ronronearnos cerca. Me dije que la calesita estaba dando una de sus mejores vueltas. Y que esa vuelta venía a ser, precisamente, el paraíso".³⁰

²³ Ibidem p. 71.

²⁴ Ibidem p. 85.

²⁵ Ibidem p. 108.

²⁶ Ibidem p. 109.

²⁷ Ibidem p. 123.

²⁸ Ibidem p. 126.

²⁹ Ibidem p. 135.

³⁰ Ibidem p. 136.

Capítulo ix: "Una parte de mí estaba en mi celda, junto al abuelo astuto, tratando de imaginar quién podría interesarse en un perro chico, orejudo y sucio, y mi otra parte estaba tirada junto al Huesos, en su celda mínima y espantosamente seca, sintiendo la lengua áspera cada vez más pegada al paladar, y la certeza de que se me iba alejando para siempre la raya luminosa de la vida, de que esta vez la calesita me iba arrojar tan pero tan lejos que ya iba a ser imposible volver a treparme a ella".³¹

Una vez finalizada la lectura de toda la novela se puede intervenir sobre este tema proponiendo conversar sobre cosas que vayan un poco más allá de lo que el texto dice de manera explícita y realizar interrogantes como los que se exponen a continuación.

- ¿En qué momentos de la historia piensan que Casperro está dando vueltas buenas en la calesita? ¿Cuándo se siente fuera?
- ¿Qué piensan que le sucede a Casperro cada vez que da vueltas la calesita?
- ¿Con qué compararían ustedes al mundo?

Reflexionar con los alumnos esta visión del mundo que tiene el protagonista –quien en algunos momentos se encuentra en el lugar que quiere estar y con la libertad que pretende y en otros no tanto–, siempre con esa esperanza de sacarse la sortija, implica asistir a la transformación de Casperro en cada uno de los giros o vueltas de su vida.

Se sugiere una posible relación con relatos o textos donde el mundo o la vida se comparen con otras figuras, por ejemplo, no cíclicas: el camino de la vida, una travesía, un ascenso o un descenso. Una comparación como esta ayudaría a ver qué visión de la vida se construye si se la compara con algo que da vueltas (las vueltas de la vida), que regresa como el invierno, etcétera.

Regreso a la libertad y recupero mis tratos con el hambre

Durante toda la historia el protagonista reflexiona sobre "un gran sentimiento: el hambre". A partir del capítulo v comienza asociarse a este sentimiento la libertad. Estas dos cuestiones, hambre-libertad, conforman una dupla que aparece como una constante durante toda la novela. Este perro, que se encuentra en un contexto desfavorecido, donde desde que nace lucha por conseguir su comida, puede interpretarse como una crítica a las sociedades injustas e inequitativas.

| ³¹ *Ibidem* p. 72

Si bien no es la intención trabajar con los alumnos diferentes tradiciones literarias, de todas formas deben mencionarse las semejanzas que tiene esta novela con la literatura picaresca española. Vale como ejemplo *El Lazarillo de Tormes* (siglo xv-xvi). En la novela picaresca el factor social desempeña un papel importante. Se trata de una novela realista con burlas, humor, pero que esconde una gran amargura. El protagonista socialmente es un antihéroe por varios elementos: desprecia las leyes, tiene muchos amos y tiene que vivir agudizando su ingenio para luchar contra las adversidades. El pícaro invita a penetrar su propia intimidad, va tratando de resolver de manera humorística su conflicto con la sociedad y la moral. Existe también el hambre como constante de la novela.

El trabajo de Graciela Montes comparte esas características de la picaresca. Los distintos amos del animal (las enruladitas, tía Dora, la dama de Rojo, el fabricante de juguetes y los científicos), así como sus compañeros de aventuras (El Huesos, La Bella, La Negrita o el Vagabundo) se vinculan a lo largo del relato con las palabras hambre y libertad. Una pre-valece sobre la otra de acuerdo a cómo encuentra a Casiporro las vueltas de la calesita.

El docente puede leer con los alumnos distintos fragmentos de la obra que hagan referencia a esta temática y hacer las consideraciones respectivas.

Capítulo I: "Nosotros fuimos once hermanos para diez tetas, y ahí estuvo el problema".³²

Docente: "¿Por qué el protagonista cree que esto fue un problema? Continúen leyendo el mismo párrafo para ver si cuenta algo más al respecto".

Capítulo III: "También yo tenía mis dudas, en realidad: a esa altura no estaba seguro de si quería o no quería conchabarme como mascota. Por un lado pensaba que iba a extrañar algunos olores... y por otro pensaba en lo esforzada que iba a ser mi vida como perro libre en esos parajes, donde cada vez había menos cuises y menos urracas... y más bestias".³³

Docente: "¿Cuál era la duda del protagonista? ¿Por qué no estaba seguro de conchabarse como mascota?".

³² Ibidem p. 9.

³³ Ibidem p. 25.

Capítulo v: "Donde regreso a la libertad y recupero mis tratos con el hambre";³⁴ "Hay una cuestión acerca de la cual nunca nos hemos puesto de acuerdo con los humanos; ellos insisten con que la libertad es una idea, y nosotros estamos convencidos de que es sobre todo un olor...".³⁵

Docente: "¿Por qué ese título para este capítulo? ¿Por qué asocia el regreso a la libertad con el hambre? ¿Por qué el protagonista relaciona la libertad a un olor? ¿Con qué olor lo vincula? ¿Por qué?".

La lectura por parte del docente del capítulo vi permitirá en un segundo momento reflexionar sobre la idea de libertad asociada a la de hambre.

Capítulo vi: "Debo decir, en nuestro descargo, que siempre robamos por hambre, nunca antes de que la terrible punzada nos avisara que había llegado la hora, y que, siempre que era posible, tomábamos por asalto alguna carnicería, donde hay que reconocer que la carne sobra, y que solo en casos de extrema emergencia despojamos de su propia comida a algún humano, mayor o menor, desprevenido".³⁶

Docente: "¿Por qué el protagonista se ve en la necesidad de hacer esta aclaración? ¿Qué piensan ustedes?".

Esta intervención permite pensar en un contexto social desfavorable, reflexionar con los alumnos algunos aspectos de la sociedad actual. En tanto, en los capítulos II, III y IX hay otros fragmentos que ayudan a seguir pensando esta idea.

Capítulo II: "No sólo nosotros sino todos los demás perros de los alrededores sabíamos que, para conseguir comida de la Quinta, no había sino dos caminos: la caridad o el robo".³⁷

Capítulo III: "A un perro lo que le conviene es tratar de conseguir trabajo cuanto antes; nadie ignora que los mejores empleos son los que se consiguen de cachorro".³⁸

³⁴ *Ibidem* (título capítulo v)

³⁵ *Ibidem* p. 39.

³⁶ *Ibidem* p. 51.

³⁷ *Ibidem* p. 16.

³⁸ *Ibidem* p. 23.

Docente: "¿Por qué piensan que el protagonista primero menciona la posibilidad de conseguir comida solo mediante la caridad o el robo y luego habla de la conveniencia de conseguir un trabajo?".

Capítulo IX: en este capítulo menciona que la Quinta para él era una sola y que los perros pobres eran muchísimos. Cuenta que "...había cinco o diez Quintas en una misma cuadra".

Docente: "¿A qué se refiere con esa expresión? ¿A qué barrios se parecía de los que conocen en la actualidad?".

"Orejas", "Toto", "Lord", "Trux" o "Casiporro Gil del Hambre, caballero de la Oreja"

Hay un punto interesante a pensar con los alumnos que es el tema del nombre. El protagonista de la novela está en busca de su nombre, algo que le de identidad, pertenencia a una familia. Durante toda la historia va cambiando de identificaciones: primero Orejas, Toto, Lord, Trux; para finalmente recibir el nombre Casiporro Gil del Hambre, caballero de la Oreja, a la manera de las novelas de caballería. Cada uno de los nombres que recibe el protagonista está relacionado a una experiencia que le toca vivir en su vida y a los diferentes dueños o amos.

El propósito es comenzar a pensar con los niños sobre la importancia del nombre, relacionado también con la idea de pertenencia a una familia y la trascendencia de tener una identidad.

El docente sugiere a sus alumnos la lectura de los siguientes fragmentos: "En cuanto me enteré de que mi nombre oficial había pasado a ser Trux, volví a experimentar esa especie de desmayo, esa horrible sensación de disminución en nombre propio que había sentido cuando la tía Dora me rebajó de Toto a Lord de un plumazo, mi premonición había terminado por volverse cierta y ahora mi nombre ya era sólo un estornudo. ¿Y qué me quedaba por delante ahora? Silencio y nada";³⁹ "Y fue el nombre, les juro, y no la sopa lo que me decidí a darles a los humanos una oportunidad de reconciliarse conmigo, el perro".⁴⁰

³⁹ *Ibidem* p. 75.

⁴⁰ *Ibidem* p. 132.

- ¿Por qué el protagonista experimenta esa sensación de desmayo cada vez que le cambian el nombre?
- ¿Por qué será que a lo largo de la historia el protagonista recibe varios nombres?
- ¿Es importante para el protagonista recibir un nombre? ¿Por qué?
- ¿Por qué esto le ayuda a reconciliarse con los humanos si antes también había recibido otros nombres y no tuvo esta sensación?
- ¿Qué significa para ustedes tener un nombre? ¿Cuáles de las identificaciones que recibe este perro a lo largo del libro no son realmente nombres?
- ¿Les parece que esta conversación tiene algo que ver con lo visto en el tema de los nombres propios?

Otras propuestas

Leer otras novelas donde los perros sean parte de la historia pero de una manera diferente a Casiporro. Por ejemplo, *¡Cuidado con el perro!* y *Diminuto contra los fantasmas*, de la escritora y narradora oral Liliana Cinetto. O bien, la lectura del libro-álbum *Vida de perros*, de Isol.

Se puede pensar que los niños escriban en parejas una descripción del protagonista. El propósito es observar o comenzar a pensar cuáles son las diferentes miradas que tienen los alumnos sobre Casiporro. No se intenta con esta tarea profundizar sobre la descripción o realizar minuciosas revisiones.

Planificación de la lectura

Respecto a las condiciones didácticas es necesaria la lectura previa del libro por parte del docente para conocer la historia. Pensar intervenciones de acuerdo a los objetivos pretendidos. Qué cuestiones quiero trabajar con los alumnos. Cuál es el eje de análisis a seguir. Cómo organizar las sesiones de lectura. Cómo se organizará para mostrar las imágenes: durante la lectura o al final de la misma. Cómo creará el clima propicio para la lectura. Generalmente es conveniente ubicarse en el centro con los niños sentados en semicírculo. Reflexionar cómo intervenir después de la lectura individual de algunos capítulos por parte de los niños.

Sería necesario que la lectura de los diferentes capítulos se realice en días sucesivos, o en todo caso, que no se espere demasiado tiempo entre la lectura de un capítulo y otro. Podría organizarse una sesión de lectura por día por parte del docente. Cuando los niños

tienen que leer solos en su casa, la docente les avisará con tiempo y deberá asegurarse de que cada uno tenga un ejemplar del libro.

La segmentación de las sesiones de la manera que se propone en este trabajo obedece a que se da un cierre a los sucesos planteados; así se posibilita un mejor seguimiento del desarrollo de la historia por parte de los alumnos, que pueden recordar perfectamente en qué momento de la historia quedó la lectura del día anterior.

Estas sesiones de lectura permiten que los niños puedan reconstruir la trama de la historia para poder continuar con la lectura. El docente deberá presentar la novela a sus alumnos, contarles los datos de título, autor, editorial y mostrar la tapa. Además, explicitará a los niños por qué eligió esa novela entre otras. Quizás pueda ser porque le gustó y quería compartirla; o bien, porque alguien se la recomendó.

Se sugiere la lectura en voz alta por parte del docente de los capítulos I, II, III, IV, VI, VII, X, XI, XIV, XV, XVI, XIX, XX y el epílogo. En tanto, los alumnos serán responsables de seguir la novela en sus casas leyendo los apartados V, VIII, IX, XI, XII, XIII, XVII y XVIII.

En caso de que en el grupo haya niños que aún no leen convencionalmente o que recién están comenzando a realizar lecturas con cierta autonomía, la misma estará a cargo del docente.

Bibliografía

- Contreras, Myriam, "Compartiendo lecturas... con los chicos", reseña del libro *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, en el blog Biblioteca Popular Sarmiento, noviembre de 2006. Disponible en <http://compartiendolecturas-chicos.blogspot.com/2006/11/aventuras-y-desventuras-de-casiporro.html>
- DGCyE, "Construyendo territorios compartidos de lectura", en *Prácticas de Lectura y Escritura en la escuela: problemas, debates y propuestas*. La Plata, DGCyE, 2011.
- , "Modos de leer literatura", en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCyE, 2010. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm> > documentos.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana, *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires, FCE, 2008.
- Martos, Laura Helena, "Reseña de libros", reseña del libro *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, en *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, marzo de 2004. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/casiporro.htm>
- Montes, Graciela, *Historia de un amor exagerado*. Buenos Aires, Colihue, 2010.
- , *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

Seguir a una autora: Ema Wolf

Si hay un saber que es posible construir, explorar e interrogar con niños de la escuela primaria en el aula de lectura literaria es la inestabilidad y el dinamismo de la personalidad, la identidad, el nombre propio. La cuestión del autor es, para ello, un campo de experimentaciones particularmente apropiado. Como suele decirse no solamente en la literatura sino también en la conversación y en la imaginación cotidiana, nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos: la naturaleza cambiante de la condición humana es una experiencia de múltiples dimensiones y de aspectos diferentes.

Es posible que conduzca a la melancolía y al descubrimiento de la pérdida, pero también a la excitación creativa que produce saber que en el curso de una vida, o de un año para el otro, o de un texto al otro, se puede cambiar y de hecho siempre se lo hace, aunque sea en mínima medida: seguir siendo nosotros mismos y a la vez ser más, o diferentes, o ser otra respecto de la que éramos o del que éramos.

Tener presente esta dinámica de constantes y variaciones o, mejor, de constantes con variaciones –inevitables y seguras variaciones– puede ser muy productivo en el trabajo con textos diversos que llevan la firma de una misma autora o autor. ¿Por qué el mismo escritor ha cambiado de un texto a otro, de un libro a otro, su modo de narrar, o el punto de vista, o el registro y el tono de la lengua de la voz narradora? ¿Qué se mantiene idéntico o semejante en su estilo, a pesar de las diferencias visibles? ¿Es siempre una evolución en su biografía lo que explica los cambios?

Fámili es un libro en el que Ema Wolf reúne doce relatos cortos y un árbol genealógico.⁴¹ Cada uno de ellos tiene a algún miembro de la familia como protagonista; de la familia y no tanto, porque también son protagonistas madrinas y padrinos o hijos de los amigos de los padres: esos seres a los que, queridos o no, los padres les atribuyen el patrimonio de ser parte de la familia y por lo tanto se heredan. En la ilustración del árbol genealógico que ocupa el centro del libro incluso pueden verse un paracaidista o un regalo que pende de una cinta.

| ⁴¹ Wolf, Ema, *Fámili*. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1992.



Tapa del libro *Fáмили*, de Ema Wolf.

En ninguno de los relatos el narrador deja suficientes marcas como para que el lector sepa quién es. No se vislumbra si se trata de un niño, adolescente o joven. Sus relatos dejan evidencias de sus juicios de valor, posicionamientos morales o sentimientos respecto de lo narrado.

Lo que sucede con los relatos es que no son de una lectura rápida; y si verdaderamente se quieren aprovechar todos los matices que propone suele ser obligatoria una segunda lectura. Situaciones cotidianas empujadas al absurdo y la exageración provocan risa en el lector, quien podría reconocerse a sí mismo actuando en el entramado de las relaciones familiares. ¿Quién no se ha avergonzado de su abuela, tía o madre? ¿Quién no se ha sentido en la obligación de recibir en su casa a un pariente lejano? ¿Cuántas veces ha pasado de tener que usar la ropa "casi nueva", inmensa, que han donado amistades de la familia?

Temas que asoman una y otra vez de manera más o menos solapada y que proponen una lectura en torno a relatos que construyen situaciones de una manera bestialmente

sutil. El reto es, entonces, ir reconociendo algunas marcas características de los universos que Ema construye en *Fáмили*, descubriendo elementos para la interlectura y así llevar adelante un entrenamiento lector.

Universos con firma propia

La práctica de seguir la obra de un autor es habitual en lectores con cierta trayectoria. Modos de relatar, temas que traman la historia, características de los personajes y particularidades de escritura muchas veces difíciles de definir promueven la inclinación a seguir la producción de un autor determinado. Al conocerla en profundidad se pueden trazar líneas comunes con relación a lo que cuenta (cuáles son sus temas) y cómo lo cuenta (su universo literario). Pero como se anticipó al comienzo, esta práctica también permite interiorizarse en transformaciones: mayor o menor complejidad de la trama, diferentes usos del lenguaje o fracturas genéricas, entre otras. Es decir, permite establecer rasgos comunes entre una obra y otra, aunque también diferencias que se convierten en definitorias de la producción de ese escritor.

Hacerse eco de estas ideas es una de las formas de rastrear cómo se mantiene y cómo cambia la silueta del narrador, que constituye uno de los tantos modos de leer. Por eso, si la intención es proponer algún tipo de trabajo en el aula vinculado a esta práctica, lo primero que se debiera hacer es preguntarse qué se quiere enseñar. Si la atención solamente estuviera puesta a la comparación intertextual la lectura podría tornarse infructuosa, ejerciendo una práctica clasificatoria, resguardada en un cuadro de doble entrada. En el afán de hallar similitudes y diferencias, se puede perder de vista que cada lectura se convierte en un encuentro con la singularidad inesperada y productiva del texto.

La lectura en el aula de varios títulos de un mismo autor abre, además de la posibilidad de reflexionar de manera conjunta sobre su universo literario, la oportunidad de instalar un modo de hablar sobre los textos que implica un importante trabajo de reconocimiento de rasgos, elaboración de parámetros y, primordialmente, acuerdos colectivos sobre las obras.

En este trabajo se ofrece un recorrido de lectura que pretende atender a la singularidad del texto y a la vez hallar hipótesis capaces de soportar vinculaciones

transversales entre los distintos cuentos de Ema Wolf analizados. Como en las propuestas anteriores, se prefiere la lectura por parte del docente (acompañamiento de los niños con una copia o ejemplar por pareja) y la disposición habitual para la escucha de obras literarias.

Primera lectura: "Una artista"

En este cuento la voz narradora es tomada por un niño/a que, en tono confesional, se propone contar lo que pasa con su abuela. Tras una reciente afición por la pintura, la señora pinta naturaleza muerta. Como modelo, va tomando las frutas de estación que encuentra en su quinta; y en noviembre, que es el mes de los nísperos, decide proveérselos del árbol del vecino, iniciando una gradual y cada vez más descontrolada recolección de frutas por todo el vecindario. Esto es percibido por su nieto/a como un gran problema por el que atraviesa su familia, ya que ésta es la depositaria de las quejas de los dueños de las quintas del barrio.

Esta sería, aproximadamente, la síntesis argumental de este cuento. Al avanzar hacia una lectura que busque profundizar en las posibilidades a las que el texto se presta es lícito detenerse en, por ejemplo, el modo en que la voz del niño está contaminada por un discurso del deber decir propio de los adultos. El primer episodio de su abuela es presenciado por su nieto, quien dice "no sé qué habrá pasado por la cabeza de mi abuela aquel día fatal de primavera. Siempre la tuvimos por una persona seria. (...) Lo vi todo. Espantoso".⁴² A su vez, esto se complementa con un trato hacia la anciana tal como se le daría a una niña discolpa: "Mi papá volvió furioso. La retó. (...) la obligó a regalarle a don Cosme el cuadro de sus nísperos; al menos eso. Ella obedeció de mala gana".⁴³

¿Qué es, efectivamente, eso que pasa con su abuela? ¿Qué es lo que sucede y tanto cuesta nombrar? En una primera lectura, todo parece indicar que el problema es el robo de las frutas, sin que en ningún momento así se lo denomine.

En este sentido, hay varias cosas que el docente podría comenzar a relativizar, como por ejemplo, la reprimenda y la compensación que el padre del niño/a obliga

⁴² *Ibíd*em p. 18.

⁴³ *Ibíd*em p. 19.

a hacer a la abuela. ¿El obsequio de la pintura puede reparar el daño? ¿El hurto de los nísperos puede considerarse un daño? ¿El vecino es el dueño de los nísperos? Es decir, ¿hay hurto? Solamente dentro de una lógica que supusiera que los nísperos del cuadro son los que la abuela recogió se podría suponer que la pintura repararía el daño. Estas son algunas intervenciones que podrían guiar la discusión durante el espacio de intercambio.

En una vuelta al texto es posible hallar algunas pistas que arrojan nueva luz sobre aquello que tanto horroriza al nieto como a la familia. El docente podría releer algunos fragmentos.

"Pintó sólo un puñado y completó la frutera con unos cuantos carozos brillantes".⁴⁴

"Desde ese día, mi abuela le tomó el gusto al asunto (...) Siempre con motivo de su arte, se dedicó a levantar fruta madura, bien elegida".⁴⁵

"Ella sabe bien que en febrero maduran los higos y no se va a perder el pintar una naturaleza muerta con higos; esos de cáscara oscura, muy dulces, que crecen en la casa del fondo".⁴⁶

Al realizar una nueva lectura se le brinda al lector otra perspectiva, algo así como un agravante del crimen de la anciana. Se descubre que utilizaría su amor por las artes para cumplir, finalmente, otro cometido mucho menos bohemio que pintar sus naturalezas muertas: comerse las mejores frutas de estación de todos los árboles de las quintas del barrio.

Segunda lectura: "El pariente"

El narrador de "El pariente" inicia su relato con una pregunta: "¿Por qué le pasarán estas cosas a mi madrina?". Resulta ser que su madrina tuvo que recibir la visita de un

⁴⁴ *Ibidem* p. 18.

⁴⁵ *Ibidem* p. 19.

⁴⁶ *Ibidem* p. 19.

pariente, Francisco, que venía de lejos, para quedarse dos meses. En esencia, la narración desarrolla cómo se hace para poder convivir con una persona que, paradójicamente, es de la familia y un extraño a la vez. Porque por esos días hay algo que no encaja, que está fuera de lugar, que sobra. Algo o alguien. Y ante esa incomodidad el pariente se esfuerza por parecer como si fuera de la casa, querer ser útil y no ocasionar molestias. A la vez, la madrina insiste en tratarlo como un rey.

Un día a Francisco se le ocurre limpiar el cuarto de los cachivaches. Lo que suponía cierto desacomodo en la casa terminó siendo un desborde. El ambiente quedó hecho una pinturita, pero el resto de la casa fue sepultado bajo la montaña de muebles y objetos que no hay que tirar por las dudas, incluyendo al pariente.

El docente podría detenerse en preguntar cuál es el motivo por el que Francisco ha hecho semejante viaje. Lo único que dice el texto es que viene a quedarse por dos meses –“de otro modo no justificaba haber ahorrado tanta plata para un viaje tan largo”–;⁴⁷ sus paseos se limitan a salir a hacer las compras perdiéndose entre las diagonales; luego, todas sus actividades se concentran en querer ser útil o colaborar con los quehaceres domésticos. Lo que lleva a pensar que esta visita es solamente una excusa, un acontecimiento más de esos que le pasan a la madrina.

Una vez planteada esta cuestión se puede pasar directamente a la pregunta que encabeza el cuento: “¿Por qué le pasarán estas cosas a mi madrina?”. Quizá por una extrema hospitalidad, por tener parientes con poco sentido de la orientación (o desubicados), o porque en su manía de acumular cosas innecesarias, el pariente mismo llega a ocupar el lugar que no hay para él, a la manera de “ un mueble que nadie había comprado. Faltaba el motivo o el espacio, su razón de estar ahí”.⁴⁸

Varios son los indicios para suponer que la dinámica de la casa se sostiene en un delicado y resbaladizo equilibrio: antes de que el pariente remueva los recuerdos materializados del cuarto de los cachivaches, el ahijado cuenta que la madrina “nunca sabía dónde estaba el jabón”; cuando dice que la visita duerme en la habitación del mellizo, la pregunta obvia es por qué se hablará en singular, hasta que encuentran, como un recuerdo más, al otro mellizo extraviado entre los cachivaches del cuartito.

⁴⁷ *Ibidem* p. 29.

⁴⁸ *Ibidem* p. 29.

El desenlace, en consecuencia, se hace razonable: el pariente viene a ser quien empuja la primera pieza de una larga fila de fichas de dominó, a partir del desbarajuste que ocasiona su intrusión. Intrusión de los cachivaches en el resto de la casa, del pariente en la casa de la madrina; desplazamientos de hombres que se convierten en cosas, cosas que se manifiestan como seres o recuerdos, recuerdos que se convierten en cosas “que golpean las rodillas” y una familia entera convertida en cachivache.

¿Qué podría emparentar a estos textos?

Las anteriores son algunas de las hipótesis de lectura a las que se prestan ambos cuentos, cada uno con sus singularidades. Para identificar sintéticamente esas líneas es preciso tener en cuenta los siguientes puntos como posibles entradas para generar un diálogo en el aula respecto a las obras de Ema Wolf.

- El particular modo de hablar (de contar, de imaginar) de un narrador-niño/a: ¿Qué tiene de infantil y qué no esa voz? ¿En qué giros, frases, estilos o registros la voz parece encuadrarse con las expectativas convencionales acerca del modo en que los niños suelen narrar? ¿En cuáles no?
- El hecho de que una conducta de los adultos se presente y se narre como llamativa, preocupante, inusual y sea interrogada o seguida por la mirada de esa voz: ¿La narradora o el narrador se preocupa siempre del mismo modo y por similares motivos que lo haría un adulto? ¿Por qué?

Tercera lectura: “Hormigas y corno”

En esta historia a quien le suceden las cosas es al tío Pereyra y a sus vecinos. El problema inicial es que aparecen hormigas ajenas al jardín del tío y comen sus malvones. Siguiendo el camino que habían trazado se llegaba al jardín de Rizutto, el hombre de al lado. Según el narrador, en lo de Pereyra siempre hubo hormigas pero nunca había tenido necesidad de fumigarlas. El caso ahora era bien distinto porque se trataba de los insectos del vecino.

Así empezó una pelea, porque Rizutto no estaba dispuesto a destruir el hormiguero ya que su responsabilidad llegaba hasta los límites de su casa. El problema mayor surge cuando el tío trae dentro de un estuche un instrumento musical, un corno que decide ponerse a tocar sin cesar. Las notas musicales traspasaban las paredes de su casa, se

colaban fuera de su terreno. El vecino comprendió la lección y rápidamente eliminó el hormiguero como un gesto de respeto. Pero el tío siguió tocando el corno.

¿Qué podría tener en común este cuento con "Una artista" y "El pariente"? ¿Se pueden formular algunas conexiones y entradas? Además del humor, recurso mediante el cual los problemas se exponen de modo tal que llegan a ridiculizar las situaciones límite, y del hecho de que todos los personajes pertenecerían a un mismo árbol genealógico –fórmula intercambiable a partir de la que los lectores se pueden ver reflejados en uno u otro cuento– es preciso esbozar otros rasgos que comparten los tres cuentos.

- Lo propio y lo ajeno: en los tres relatos se pueden encontrar alusiones constantes y cuestionamientos velados a la legitimidad de la posesión de ciertas entidades. Frutos, árboles, hormigas, música, recuerdos se convierten todos en elementos capaces de conformar un mismo conjunto, susceptibles de tener dueños y de ser robados.
- La invasión: la abuela invade las quintas ajenas, el pariente y las cosas invaden la casa de la madrina y las hormigas invaden el jardín de Pereyra, mientras que él hace sufrir al barrio con los bramidos de su corno. La ocupación, la transposición de un límite y la penetración de un espacio que el otro supone controlar, altera en los tres relatos el equilibrio familiar o barrial establecido.
- Los narradores: la indecisión que genera poder establecer con certeza la edad de los narradores partiría más bien del manejo de un lenguaje marcado por ciertos rasgos de adultez. Esto puede pensarse como un producto palpable en el uso de frases cristalizadas o determinadas infiltraciones morales lejanas a la espontaneidad de un niño. Aunque esto también podría atribuirse, en cambio, a la configuración de una voz, algo anticuada, identificable con la de un niño de la época de infancia de la autora.
- Aun sin conocer nada de la biografía de la escritora, todos los relatos evocan atmósferas lejanas a la vida contemporánea: extensos jardines, medianeras que dividen y no ocultan, tardes de pesca, mascotas cuidadas por el barrio y ferias. Por su parte las tías, madrinas, padrinos, abuelas, primas y hermanos poseen una vida con amplios lapsos para la distensión o el ocio, en detrimento de la productividad.

Cuarta lectura: todos bajo el sombrero

Para este trabajo de seguimiento de los rasgos y variaciones de autoría en Ema Wolf, el docente podría agregar un trayecto complementario al propuesto a partir del cuento "Bajo el sombrero de Juan".⁴⁹

¿Cómo trabajar con este relato en una secuencia que retome la propuesta hecha con los cuentos de *Fáмили*? La historia que propone el texto tiene de protagonista a Juan, que sobresale y es reconocido en "el país de Sansemillas" por la calidad de los sombreros que fabrica. Tras presentar al personaje en las primeras líneas el cuento informa que "una vez entre otras" Juan fabricó un sombrero enorme, "tan grande que no cabía dentro de su casa", de modo que Juan sale al jardín y se lo calza. De pronto comienza a llover y, de a poco, el círculo bajo el ala del gran sombrero comienza a poblarse de visitas que buscan su protección para no mojarse: el perro de Juan, una vecina con su gansa, unos cazadores, los hombres y mujeres del pueblo y de pueblos cercanos, el embajador de un país vecino y tras él todo el país, continentes con todos sus habitantes y sus cosas, "toda la flora, toda la fauna" y, parece, el mundo entero.

Por supuesto, la relación intertextual con el mito bíblico del arca de Noé es clara, aunque Wolf la invierte: nadie resulta castigado por un diluvio, sino recibido hospitalariamente para guarecerse de una lluvia. Solo en un momento, se produce "un roce". En este caso un granjero reconoce en la capelina de una mujer "las plumas de una gallina de su propiedad". Al final del relato Juan vuelve a sacar la mano fuera del sombrero como al principio, comprueba que ya no llueve, y dice, en la frase final del texto "es hora de que cada uno vuelva a su lugar".

Como puede verse, con la lectura de este cuento es posible retomar e interrogar otra vez, por contrastes, los dilemas de la propiedad y las fronteras, los espacios que sus ocupantes no quieren que sean invadidos por lo externo o lo foráneo; la vecindad, la proximidad o la lejanía del otro que de pronto irrumpe o penetra; el problema de los alcances de la hospitalidad, etcétera.

⁴⁹ Este libro está incluido en el tomo "Primaria I" de *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación - Plan Nacional de Lectura, 2011, pp. 65-68.

En este sentido, sería posible orientar las intervenciones del docente para que se releen en el contexto del relato algunas expresiones corrientes o frases hechas que el texto utiliza: "Cada uno a su lugar"; "golpeó a las puertas del sombrero"; "un roce", "devueltas las plumas a la legítima gallina". Estos y otros segmentos de "El sombrero de Juan" pueden, claro, releerse en comparación y contraste con varios pasajes de los cuentos de *Fámili*.

También es posible advertir que todos estos relatos comparten en líneas generales un rasgo de narratividad clásica: algo anormal, desusado o fuera de lo habitual sucede y es el motivo por el que el o la narradora cuentan (la abuela que sale a tomar frutas ajenas para pintar; el pariente que se instala en la intimidad de la casa de la madrina; las hormigas y el corno que traspasan un límite; la lluvia que empuja a todo y a todos bajo el sombrero de Juan).

¿Qué consecuencias traerá este comportamiento perturbador de la abuela? ¿Cuándo diablos pensará irse el pariente? ¿A qué punto de violencia llegará el pleito entre vecinos por las hormigas y el sonido del corno? ¿Cuándo dejará de llover fuera del sombrero de Juan? ¿Se viene un diluvio y por eso hasta animales y plantas se guarecen allí abajo? ¿Cuándo parará de meterse gente, bichos y cosas bajo el ala del sombrero? Es decir, todos los cuentos organizan lo que se llama una puesta en intriga cuyo propósito es despertar la curiosidad del lector: hay de pronto alguna clase de conflicto y los lectores quieren saber si se resolverá y cómo.

Entonces, en este trabajo de seguimiento de los modos de escribir de una autora, el docente puede identificar provisoriamente diversos (o semejantes) modos de puesta en intriga. Por ejemplo, entre "Una artista" y "El sombrero de Juan" hay una diferencia importante al respecto: en el primero la anomalía (la conducta de la abuela) se presenta preocupante, amenazadora y negativa desde el principio; en el segundo, en cambio, lo inusual aparece éticamente valioso, positivo y simpático (la hospitalidad de Juan y su sombrero).

El aspecto conflictivo se revela más adelante pero también se diluye mediante un componente no realista: bajo el sombrero de Juan entra el universo entero, y por eso el desenlace es ambiguo, es decir tiene no solamente un efecto de alivio como en otros epilogos, sino además un matiz de decepción (una vez que estaban todas

las criaturas y las cosas del mundo armónica y pacíficamente juntas, para de llover y vuelven a separarse).

Para advertir esa diferencia es decisivo notar que el punto de vista y la voz narradora son bien distintos de un cuento a otro ("El sombrero de Juan" está relatado por un narrador omnisciente, en tercera persona). Pero también hay una semejanza entre los dos cuentos, porque la inquietud y la interrogación del lector se acrecientan en los dos. Está construida para que aumente paulatinamente: la abuela sigue llevándose fruta de los vecinos y no para; la gente, los animales y las cosas siguen llegando uno tras otro a refugiarse bajo el sombrero.

Bibliografía

- DGCyE, *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria*. La Plata, DGCyE, 2010.
- , "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria*. Primer Ciclo. La Plata, DGCyE, 2008.
- , "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. La Plata, DGCyE, 2008.
- Ministerio de Educación de la Nación, "Primaria I", en *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, 2011.
- Informe de Roberto Sotelo, en *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, n° 9, sección "Autores", 1999. Actualizado el 7 de diciembre de 2005. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/00/9/wolf.htm>
- Wolf, Ema, *¡Silencio niños!* Buenos Aires, Norma, 2004.
- , *Libro de los prodigios*. Buenos Aires, Norma, 2003.
- , *Nabuco, etc.* Bogotá, Norma, 1999.
- , "Literatura y oxígeno", en *Contratapa*, revista de literatura infantil y juvenil, n° 8. Buenos Aires, Alfaguara, 1997. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/00/9/wolf5.htm>
- , *Fámili*. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1992.
- , *Hay que enseñarle a tejer al gato*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

Imaginar la voz del oprimido: alternativas de trabajo a partir de *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*

Entre sus primeros libros de poemas, el argentino Juan Gelman escribió que "la esperanza es un niño ilegal, inocente". ¿Ilegal e inocente? ¿Las dos cosas a la vez? En otro de sus textos, referido a la invasión estadounidense a Corea a principios de la década del 50, utilizó un tipo de canción tradicional, la *nana* o canto para dormir a los niños pequeños (con la misma métrica del "arrrró mi niño..."), pero en un giro inverso.

No te duermas, niño.
No te duermas, sol.
Que en los arrozales
mata el invasor.
No te duermas, niño.
Todavía no...

Cualquiera puede hacer la prueba de cantar el fragmento con la tonadita del *arrrró*. Nomás la primera lectura (o la primera escucha) provoca ciertos interrogantes perturbadores.

- El poema-canción o arrullo-canción para dormir al niño se utiliza aquí para mantenerlo despierto, ante una amenaza mortal que se le recuerda y que, puede leerse, pende tanto sobre la voz que canta (¿la de la madre?) como sobre el niño. En la primera cita de Gelman, si se le agrega el verso que sigue: "La esperanza es un niño ilegal, inocente / reparte sus volantes, anda contra la sombra". Los dos textos, entonces, ubican la figura del niño como inocente obligado a defenderse. Mantenerse despierto en la *nana* y a esconderse en las sombras y repartir volantes (¿de protesta o denuncia contra alguna injusticia o contra el mismo poder que lo ilegaliza?) en el otro caso.
- La *nana* se presenta en castellano, editada en Buenos Aires, firmada por un poeta porteño y se presume que es el canto de una madre coreana (el poema se titula "Niños: Corea, 1952"). Para que el texto fuese posible, alguien (el escritor Juan Gelman en este caso) imagina o ficcionaliza en su propia lengua, la voz de un sujeto de otra cultura, otro idioma y, en este caso, otro sexo. Un sujeto, además, amenazado, desvalido, posible víctima de una violencia extrema. ¿Cuánta distancia hay entre la voz del poema y las voces reales a que remitiría? ¿La invención

literaria de este escritor puede comunicar algo realmente genuino del sentimiento y la situación de una madre coreana indefensa ante la barbarie de la invasión imperialista durante la llamada Guerra de Corea?

- Puede resultar moralmente perturbador el hecho de que textos como los mencionados –que hablan del dolor de los débiles– produzcan cierta gratificación emocional que, tratándose de poemas, no se puede desvincular de alguna idea de belleza. Sin proponérselo, ¿esos poemas embellecen el dolor o la injusticia?; ¿tienen algo de bello nomás porque se apiadan de niños pequeños y de una madre? Es decir, subjetividades culturales que se consideran y sienten bellas. ¿Los textos se aprovechan de la casi segura adhesión a las injusticias que denuncian y buscan acrecentar esa adhesión confundiendo la conmoción que provoca el tema con la que genera el canto, el lenguaje poético y sus hallazgos figurativos?
- ¿Un escritor, el que fuese, tiene modo de responder con mediana certeza a estas preguntas que parecen dilemas éticos y no estéticos? ¿No puede responderlas y entonces debe abstenerse del riesgo que representa escribir textos de este tipo, donde su voz toma el lugar del otro? Lo que hace Gelman, esa especie de *traducción cultural* del habla y los sentimientos del otro, ¿no es lo que se hace infinidad de veces para vincular sentimientos y voces propias a las de otros? ¿No es algo parecido a hablar con un tercero del dolor, el desamparo o la desgracia de alguien y ambos mostrarse conmovidos? ¿Y todas las prácticas intersubjetivas no son acaso, en una medida mínima o apreciable, *traducciones culturales*? En una conversación, en una charla telefónica o por *chat*, en un *e-mail* o mensaje de texto, en una carta, en una exposición en clase, acaso los protagonistas ¿no imaginan todo el tiempo cómo es el otro, cómo siente y qué podría responder, aun si está corporalmente a unos pocos centímetros? ¿Esa imagen propia que se hace del otro, no es acaso una práctica permanente e imprescindible para que la vida misma sea posible?

En el transcurso de la historia de la literatura y del saber, los letrados, los literatos, los intelectuales y los doctos no se dedicaron únicamente a omitir, ignorar, despreciar, subestimar o suprimir las experiencias culturales de los sujetos y comunidades subalternas, marginadas, dominadas u oprimidas. También, por lo menos desde fines del siglo XVIII, los escritores y artistas descubrieron que esos sujetos y comunidades tenían una cultura y, con intenciones diversas, se dejaron seducir por la tarea de representarlos y de imaginar sus voces. Hasta que la cultura letrada no se extendió con los saltos democratizadores que representaron la alfabetización masiva, el abaratamiento del libro y de otros soportes de la cultura escrita –luego tecnológica– esa relación era muy asimétrica y jerárquica:

los letrados (una minoría ínfima) se imaginaban que daban voz a los que no la tenían y en realidad los hacían hablar en una lengua inventada, un artificio del intelectual.

Las cosas comenzaron a cambiar poco a poco. Se sabe que miles de trabajadores rurales analfabetos y de la más modesta condición se conmovían e identificaban cuando alguien les leía el *Martín Fierro*, aun si la lengua del libro tenía bastante de invento literario. También se sabe, José Hernández estaba lejos de ser analfabeto, no era pobre, ni se había criado hablando la variante popular del idioma español que hablaban los gauchos (aunque la había escuchado de boca de sus hablantes nativos desde muy joven).

A comienzos del siglo XXI los modos de la desigualdad cultural siguen siendo muchos y severos, pero el emparejamiento y la comunicación genuina entre la cultura escrita y las clases populares, oprimidas o marginadas, también crece. Las fronteras entre cultura popular, cultura de masas y cultura elevada se desdibujaron de modo drástico. En numerosos contextos de movilización social y cultural prolongada donde fermentan y crecen las demandas y deseos de equidad, la identificación solidaria de muchos con las injusticias sufridas por los oprimidos, marginados o exterminados toma formas que han dejado atrás muchas barreras, fronteras y temores por la diferencia.

Formas plásticas, gráficas, cinematográficas, musicales, escénicas y literarias. No se conoce cuánto falta, pero se ha aprendido mucho acerca del valor de las diferencias tanto como de los dilemas éticos y prácticos que plantean. En el caso de los pueblos originarios y de sus sobrevivientes, los letrados de hoy (investigadores, historiadores, arqueólogos, escritores, músicos, abogados, entre otros) no solo están convencidos de que aquellos núcleos representaron culturas complejas y en muchos aspectos admirables, sino que además consideran que hay que hacer todo lo posible por recuperar sus vestigios, sus restos y lo que se mantiene vivo de ellos en cada uno de sus descendientes.

Algo parecido puede decirse también respecto de los sectores populares obligados a vivir en la pobreza, la convivencia casi cuerpo a cuerpo con el delito, la privación de los derechos sanitarios, habitacionales, alimentarios. Se trata de grupos que, por supuesto, también tienen una cultura –en gran medida compartida con la del resto de la sociedad– con valores, configuraciones propias, modos de imaginación y variantes de la lengua que merecen la misma atención.

Un ecosistema del tiempo de la infancia



Tapa del libro *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*, de Roberta Iannamico y Alejandra Pupio.

Si un par de mujeres argentinas jóvenes, una arqueóloga, la otra poeta –cuya lengua materna es el castellano– se proponen recuperar por escrito las historias que habrían sido capaces de contar o imaginar niñas y niños pertenecientes la mitad a sectores sociales urbanos castigados por la pobreza, la desocupación de sus padres y la humillación de severas desigualdades y prejuicios sociales a comienzos del siglo XXI; la otra mitad de esas voces infantiles imaginadas pretenden ser las de niñas y niños indígenas que vivieron en el actual territorio bonaerense hace 12.000, 7.000, 3.000 y 170 años (hasta un poco antes de que sus pueblos fueran masivamente exterminados por el etnocidio blanco). Esas dos mujeres estarían (y pondrían a sus lectores) ante problemas similares a los que provocan las citas del escritor Juan Gelman.

Esto hicieron la reconocida poeta Roberta Iannamico y la arqueóloga Alejandra Pupio en *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*.⁵⁰ El resultado es un libro bello, conmovedor, diáfano e inquietante. Leyéndolo, es difícil no quedar capturado por esas voces, imposible no experimentar que la escritura ha sido capaz de sortear –en una medida acaso mínima pero suficiente y poderosa– las incontables vallas y fronteras

⁵⁰ Iannamico, Roberta y Pupio, Alejandra, *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*. Bahía Blanca, Vacasagrada Ediciones, Universidad Nacional del Sur, 2008.

culturales, lingüísticas y temporales que separan a las niñas y niños que protagonizan cada historia.

Bajo las estrellas consta de dos grandes partes. La autora de la primera es Iannamico; la segunda parte está a cargo de Pupio. En la primera se encuentran ocho relatos breves que tienen como denominador común que la voz narradora es la de un niño o niña, habitantes todos del actual territorio bonaerense. También hay una propuesta gráfica en la que, a la manera de los caligramas,⁵¹ la disposición de las palabras en la página compone figuras o imágenes que remiten a los paisajes o temáticas centrales de los cuentos. La mayor parte de las páginas está, además, ilustrada con pequeños dibujos de Clara Domini.

Del total de los textos, cuatro están datados en fechas precisas del año 2007; los otros cuatro, transcurren en un pasado más o menos lejano y sus protagonistas pertenecen a las culturas indígenas ("hace 12.000 años", "hace 7.000...", "hace 3.000..." y "9 de agosto de 1837"). Tomando uno actual y uno del pasado, se conforman, finalmente, cuatro parejas de relatos, cada una con motivos narrativos comunes y con un título que los engloba: primavera, verano, otoño e invierno.

La segunda parte del libro lleva por título "¿Cómo vivían los primeros hombres, mujeres y chicos en la pampa bonaerense?"; se trata de un informado y legible apéndice –ilustrado con fotos y litografías– donde los relatos más antiguos de la primera parte encuentran el contexto real –arqueológicamente recuperado o inferido– sobre cuyo trasfondo han sido imaginados (las niñas y niños de los relatos de Iannamico se mueven en espacios y modos de vida cuyos detalles están arqueológicamente establecidos, según explica el apéndice). Basándose en investigaciones recientes, precisas y fiables de científicos argentinos, Pupio compone un relato sintético pero claro de lo que hoy saben y conjeturan los especialistas acerca de los pueblos originarios que habitaban las llanuras argentinas desde hace 12.000 años.

⁵¹ El caligrama es una composición poética cuya disposición de las palabras en la página "dibuja" una imagen que dialoga, de manera más o menos lineal, con aquello que se lee. Para ver ejemplos de cómo se puede trabajar con los caligramas en clase recuperar el apartado de este libro "Leer poesía en la escuela".

Esta arquitectura de *Bajo las estrellas* puede ser un punto de partida para el trabajo en el aula. Conformar cierta clave o camino a recorrer en el encuentro con el libro. Si se pidiera la propuesta de uno –entre los tantos que el lector pueda trazar–, se puede decir que en *Bajo las estrellas* se pone en juego una noción de tiempo que, de modo transversal, cruzaría la idea del tiempo como duración, en mutua transformación con el espacio; el tiempo irreversible y cíclico en la prolongada rotación del mundo. Tramado con esta noción, hay un tiempo de la infancia teñido por entornos que mutan, se modifican y condicionan sin excepción las experiencias, pero que en cierto sentido permanecería intacto; tan invariable como los ciclos de la naturaleza, la irremediable llegada del otoño después del verano, aguardándola el hombre a lo largo de miles y miles de años.

La figura de las estrellas como testigos milenarios de la vida humana refuerza aún más este recorrido de lectura. En este sentido, podría decirse que la infancia habla en el libro de sí misma como parte de un ecosistema a la vez medioambiental, paisajístico, emocional, subjetivo, tribal-social y familiar, tempo-espacial, territorio de experiencias y situaciones de dicha y de placidez, otras tantas veces de dolor, conflictos y violencia.

¿Por qué este libro entre tantos otros?

Varios son los caminos y los argumentos que, como docentes, se pueden plantear en relación a la pregunta. Vale como ejemplo la reseña que a continuación se cita, en la cual se pone de manifiesto un particular modo de apreciar la obra, que se refleja en las potencialidades que se le reconocen para trabajar en el aula.

Este libro es el resultado del trabajo conjunto entre una escritora y una arqueóloga para dar voz a niños que vivieron en otro tiempo, en otras sociedades y realidades. Los relatos fueron estructurados tomando la valiosa información proporcionada por los arqueólogos sobre la vida en el pasado del actual territorio de la provincia de Buenos Aires. Cada relato situado en otro tiempo, es acompañado por uno de la actualidad, donde se pueden apreciar otras realidades cotidianas de niños ubicados en situaciones de marginación y exclusión de las políticas estatales. Por lo que el libro se convierte en una herramienta útil, para el docente o la familia, que sirve para trabajar en el aula o discutir sobre situaciones y realidades muy cercanas.⁵²

⁵² Reseña extraída del *blog* Vacasagrada Ediciones. Disponible en <http://vacasagradaediciones.blogspot.com/2009/01/bajo-las-estrellas-12000-anos-de.html>

Según esta lectura, se puede planificar de modo interdisciplinario el abordaje de distintos contenidos entre Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; principalmente la conexión directa entre cuentos y apéndice arqueológico que las autoras formulan explícitamente (pueblos originarios, periodos históricos, encuentros culturales y diversidad; incluso clima, flora y fauna de esta y otras regiones del país).

A la vez, los relatos ambientados en 2007 establecen el puente sociohistórico entre aquellos pueblos víctimas del genocidio y los niños pobres de la Argentina urbana del presente, hacinados en las villas, obligados a trabajos peligrosos y sospechados violentamente por la policía y las clases medias. De modo que estos usos posibles del libro en la escuela estarían de acuerdo con lo que plantea la obra *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria* en el apartado "Leer en contextos de estudio".

Pero *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses* es también un libro de literatura, que se propone para "promover la formación de lectores que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles".⁵³

Cuando el docente se plantea otros propósitos, un texto literario puede dar inicio a clases y situaciones enfocadas en esos nuevos contenidos que se pretende abordar; la lectura de un relato sobre el vínculo de un niño y de su comunidad con el suelo que habita o con el clima, por ejemplo, puede constituir el comienzo de una situación didáctica sobre medio ambiente. En ese caso, será una clase de lectura con un punto de partida literario, pero no planificada para analizar contenidos de literatura y prácticas del lenguaje (que es lo que, de un modo no excluyente, se focaliza en este trabajo).

Es importante enfatizar al respecto que si el contenido que se propone enseñar es lectura y literatura, no se lo está promoviendo con la sola utilización de un texto literario, situación que sí se garantiza en otras disciplinas, tales como Ciencias Sociales, donde alcanza con trabajar un fragmento de un libro de historia, o bien, una carta de San Martín.

La propuesta, entonces, es adentrarse en el universo literario de los relatos de Iannamico para abrir desde allí diversos itinerarios de lectura. Para eso se plantea una secuencia

⁵³ DGCYE, "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata, DGCYE, 2008, p. 96

con situaciones de inter-lectura entre los relatos de Iannamico y distintos textos literarios, para que el docente pueda dejar expuestas algunas miradas –variados autores y géneros– sobre los modos en que la literatura construye realidades y voces de los sujetos excluidos o desplazados a los márgenes del orden social, cultural y/o económico. Un cuento de Juan Rulfo y un poema de Juan Gelman constituyen los otros trabajos puestos a consideración.

Análisis del prólogo

El docente debe realizar la lectura del prólogo del libro (escrito por el antropólogo Miguel Palermo). Al tratarse de un elemento paratextual –no literario–, se planifican una serie de intervenciones anticipando qué problemas pueden encontrar los chicos durante la lectura. Por esto se harán pausas y se atenderán las dudas que surjan en cada interrupción.

Si bien es preferible abrir espacios de lectura en los cuales el docente no haga interrupciones hasta el final (en este libro sí se insiste en la pausa durante las relecturas), parece pertinente que al trabajar el prólogo –con sus particularidades funcionales y discursivas– se vayan haciendo intervalos en los que las hipótesis elaboradas sobre la marcha, sean sometidas a discusión: "Mientras que cuando [el docente] lee literatura no interrumpe la lectura ni reemplaza palabras o expresiones que supone difíciles para sus alumnos, cuando lee [textos que no han sido escritos para niños](...) puede detenerse y realizar comentarios sobre algunas expresiones (...) Se muestra como modelo de lector adulto".⁵⁴

De nuevo en la situación didáctica, el docente inicia la lectura en voz alta mientras los alumnos la siguen con sus respectivos ejemplares. Realiza su primera intervención: "¿Alguien puede decir de quién piensan que está hablando cuando dice 'un puñado de personas descubrió una tierra nueva'?".

La trayectoria escolar de los chicos y la experiencia en el aula permite imaginar que cuando un niño lee o escucha, en el contexto de la clase, una frase que reúna las palabras descubrimiento y tierra nueva, puede tener como referencia inmediata el descubrimiento de América y los viajes de Cristóbal Colón, lo que instala ya un tema de relevancia para esta lectura.

⁵⁴ Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana; Torres, Mirta, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Primer Ciclo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Se continúa con la lectura, dejando en suspenso la validez de las respuestas de los chicos, hasta llegar a “no sabemos cómo lo nombró aquella gente (...) Todavía faltaban 12.000 años para que hubiera España, adelantados y conquistadores”.⁵⁵

Esta segunda pausa de la lectura permite descartar o aclarar las dudas que se plantearon en la primera. Si no habla de los conquistadores, ¿de quiénes estará hablando entonces? ¿A quiénes encontraron los navegantes europeos cuando llegaron a América? ¿Quiénes son los que hicieron ese descubrimiento del que se habla al principio?

Se continúa con la lectura y, en el final del primer párrafo, el docente puede aclarar que la fecha de aparición del libro es 2008, lo que equivale a decir hoy; que 1853, otra fecha mencionada por el prologuista, es el año de la aprobación de la Constitución Nacional, momento en el que no solamente se comienza a definir la organización política argentina, sino que también se fija en leyes un orden, un modo de funcionar y un escenario en el que vivir, dejando absolutamente afuera, de manera explícita, a las sociedades indígenas, a las cuales ni siquiera se las reconocía como pueblo.

Para la referencia de los 10.000 años, el docente puede proponer: “Fijense cuál es el título del libro. Ya saben que está hablando de los pueblos indígenas más antiguos que poblaron la región. Si suman esos 10.000 años van a tener un resultado más o menos cercano a los 12.000 de los que habla el título. Ahora vuelvan a leer a partir de ‘De esto fundamentalmente tratan las páginas...’”.

Luego de la relectura, se puede preguntar para que esta afirmación –enunciada con cierto grado de complejidad–, sea conversada: “El prólogo dice que hay cosas que cambian y otras que no. ¿Cómo llama a esas que no cambian? ¿Cuáles se les ocurre que podrían ser?”.

Se lee el prólogo hasta el final y se pregunta: “¿Por qué piensan que dice que algunos argentinos creen descender de los barcos? ¿El prologuista está de acuerdo con eso? ¿Cómo explicarían la frase ‘somos un árbol con raíces más profundas y variadas de lo que se suele reconocer’?”.

⁵⁵ Iannamico, Roberta y Pupio, Alejandra, *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*. Bahía Blanca, Vacasagrada Ediciones, Universidad Nacional del Sur, 2008, p. 9.

Invierno: "9 de agosto de 1837"

El cuento de Iannamico está narrado por un niño indígena al que –junto a sus hermanos y primos– los adultos han dejado cuidando de los caballos mientras arremeten en malón contra los cristianos. Durante la espera, la narración se acerca a una reflexión que busca explicar la guerra que se está viviendo, una especie de diálogo interno en el que el niño no halla justificación para que se detenga el enfrentamiento: "¿Cómo es que ahora venga uno y diga de acá hasta allá es mío?".⁵⁶ El cuestionamiento al orden que los cristianos buscan imponer es radical; la lucha, una necesidad impuesta. Un nudo del soliloquio interior del niño-narrador expone su incomprensión drástica hacia la noción blanca/europea de propiedad de la tierra (interpretada como propiedad de una porción de la Tierra, no solamente de una parcela de tierras).

La disposición en caligrama del texto remite de manera constante al paisaje o a las situaciones que se describen, la sintaxis es sencilla, las frases bien cortas y los razonamientos expuestos están adaptados a las cualidades esperables de un niño-narrador.

No obstante, interesa trabajar una configuración literaria de conjunto que el texto presenta en sus diversos niveles y que se condensa en la palabra guerra: la confrontación binaria, la oposición entre dos elementos enfrentados (dos sociedades, dos modos inconciliables de ver el mundo y de hablar, dos ejércitos). Para que los alumnos puedan advertir que en ese trabajo de composición, el texto es un dispositivo complejo, es necesario que el docente no solamente acompañe el momento de lectura y debate en clase sino que relea y planifique previamente sus intervenciones, teniendo claro qué le interesará subrayar, releer y en dónde detenerse.

Después de una sesión de lectura por parte de los niños en parejas, se podrían hacer las siguientes intervenciones: "¿Qué edad imaginan que tiene el personaje que narra la historia? ¿Quiénes son 'nosotros'? ¿A partir de qué palabras, frases o tramos del texto pueden imaginar cuál es la comunidad o pueblo al que este niño pertenece?".

Se sugiere al docente trabajar con la diferencia que el texto presenta entre expresiones donde se usan posesivos, como por un lado "mis hermanos", "mi mamá", y por otro lado "de acá hasta allá es mío", "los pájaros que vuelan acá arriba son míos". La propuesta para

| ⁵⁶ Ibidem p. 79.

los alumnos es que marquen, en parejas, los pasajes en que aparecen las palabras "mía", "mío", "míos", "mi", y la expresión "es mío/mía/míos". En dos columnas paralelas, copien en una hoja las veces en que el niño-narrador usa esas palabras sin que le resulten extrañas, y las veces en que –en cambio– no entiende por qué se usan así. El docente puede considerar la posibilidad de copiar en el pizarrón las listas que hayan escrito los alumnos.

Otras posibles preguntas pueden hacer referencia al dibujo simétrico invertido de la página 79. En consecuencia, el docente interrogará de la siguiente manera: "¿Qué les parece? ¿Por qué los dos párrafos del texto también están uno del derecho y el otro patas arriba? ¿Qué diferencias hay entre el dibujo que está cabeza arriba y el que está cabeza abajo? ¿De qué habla el narrador cuando recuerda 'el vidrio brujo que tenía el inglés, que te hacía ver el mundo al revés'? Ese recuerdo y la expresión que usa el chico para mencionarlo ¿tienen algo que ver con lo que dice y cuenta antes?".

Si fuese necesario (es decir si no surge de alguna intervención de los niños) el docente puede señalarles una vez más el dibujo invertido de la página 79, en principio sin agregar nada explícitamente; si lo considera necesario para la situación, puede informarles que durante el siglo XIX muchos viajeros y científicos (naturalistas) ingleses recorrieron las pampas, la Patagonia, entre otros espacios y entraron en contacto a menudo con las comunidades indígenas para estudiar costumbres y modos de vida.

Puede incluir una pregunta como la siguiente: "¿Este recuerdo del narrador –el vidrio brujo del inglés– les hace recordar alguna situación similar que hayan visto en películas, series de televisión o en otro cuento?".

Si surge en las intervenciones de los chicos, el docente puede retomar el lugar común racista asociado al relato de la conquista y hacer hincapié en la expresión "oro por baratijas"; aludir a que la frase se usaba para señalar que los aztecas o los incas eran estúpidos porque cambiaban su oro con los españoles por abalorios de vidrios de colores y preguntar al respecto: "¿A ustedes quiénes les parece que son los estúpidos, los aztecas que entregaban su oro o los europeos que lo valoraban como lo más apetecible?". Si los niños conociesen alguna versión de *Los viajes de Gulliver*, el docente podría buscar el modo de vincular el tema con el episodio en que al viajero de *Swift* le repugna la codicia con que los animalizados *yahoos* –ex humanos degradados– buscan y acopian piedras preciosas a las que atribuyen un valor que los inteligentes caballos ecologistas de la novela consideran irracional e inexplicable.

Otra serie de intervenciones, que permitan seguir poniendo en juego diversas disposiciones lectoras, serían: "¿Por qué en la página 81 el texto está dividido en dos partes inversas? ¿Qué les parece que representa el dibujo de letras y frases?"; "¿En qué momento aparece la expresión 'presagio de guerra' en el cuento? ¿Qué pasa inmediatamente antes de que surja? Que el niño haya pisado la escarcha, tenga frío y diga que ese 'sol de invierno no calienta nada', ¿tiene que ver con la idea de 'presagio'?"; "¿Cuántas veces aparece el sol en el cuento, nombrado y dibujado? Busquen y releen o vuelvan a ver dónde. ¿Hay más de una referencia al hielo, a lo helado o al frío?". Como se ve, se sugiere que el docente integre esta otra variante de oposiciones –sol/hielo, calor/frío– al conjunto de confrontaciones simétricas del cuento que se están interrogando; "¿Qué dice el narrador acerca de la palabra malón? Releen esa parte. ¿Qué les parece que siente y piensa el niño indígena? ¿Por qué y cómo analiza esa palabra de los cristianos?".

Las últimas actividades en torno a este relato hacen hincapié en el trabajo grupal.

- Inventen una definición para la palabra buenón. Luego se agrupan de a cuatro y comparan las definiciones que escribió cada uno. Realicen una puesta en común con todo el grupo.
- En parejas, reescriban el cuento desde diferentes miradas. Un grupo haciendo que narre el primo del niño (el que "dice que cuando sea grande va a ser un guerrero"); otra pareja, trabajando con la mamá del niño indígena; un tercer grupo simulando a un narrador cristiano en tercera persona, que incluya en el segundo o tercer párrafo la frase "nosotros fuimos gente siempre muy..."; en tanto que otros alumnos pueden ubicar la acción en pleno verano.

Invierno: "30 de agosto de 2007"

Este relato aparece encadenado al anterior por algunos motivos que se reiteran. Aquí la narradora es una chica de la calle que mendiga junto a sus hermanos y sus padres en la vereda de un supermercado.

La figura del sol también es importante en este cuento, posiblemente más en las ilustraciones que en el texto mismo. Pero en este caso el sol entra en el juego de las dos caras opuestas, en esa alternancia del derecho y del revés (visto en el cuento anterior) porque para ilustrarlo se utiliza la imagen fotográfica de una moneda, la de menor valor en el sistema monetario argentino en 2007, la de cinco centavos, insuficiente para comprar

hasta un caramelo ordinario (que entonces, se da a entender, es la que más reciben los niños del relato como limosna).

En la primera y última página del cuento aparece la cara de la moneda, ocupada casi completamente por el sol patriótico que también lleva, por ejemplo, la moneda argentina de un peso, con el agregado –dibujado por la ilustradora– de los rayos que se desprenden desde el borde exterior del círculo. En la primera página del cuento la monedita-sol aparece sola en medio del blanco de la hoja; en el final la monedita-sol aparece encima de uno de los dos niños mendigos dibujados (parece la niña-narradora); a su izquierda y más abajo en la página, otro niño parece estar haciendo malabares con otras tres monedas (como si fuesen tres bolas o pelotas de artista circense callejero), pero esta vez fotografiadas del lado de la ceca, es decir con el número 5 y la palabra centavos acuñada debajo, y sin rayos. Hay que hacer malabares para sobrevivir con moneditas de 5 centavos, parece decir el dibujo.

La descripción anterior es paralela al hecho de que a la niña-narradora le interesan sobre todo dos cosas en las que insiste: una maltrecha “mantita de lana celeste y blanca, argentina” que es muy abrigada y que protege como un tesoro, y una moneda de 5 centavos “tan brillante que creo que es de oro”, que ella mueve a la luz del sol para encandilar a uno de sus hermanos, y que lustra en su ropa “para que brille más”.

Así, uno de los ejes del relato es la oposición entre el valor monetario y el valor patriótico: dos objetos económicamente despreciables –una mantita vieja y una monedita de 5– son la bandera nacional (o la escarapela) y el sol refulgente que lleva en el medio. Obviamente, lo que el cuento va sugiriendo en esas oposiciones es una paradoja injusta. La patria, o el amor a la patria, está entre los excluidos de la nación, de la sociedad, en esos objetos modestísimos que son lo más querido para quienes han sido privados del ejercicio de los derechos más elementales (alimentación, vivienda, etcétera).

Otra de las formas de exclusión que el texto presenta y que resulta muy relevante en un aula es, justamente, la escena de lectura que incluye a la niña manifestando que le “encanta leer”, enumera “jugo, lata, fideos...”, agrega que “te leo toda la vidriera en un ratito”, y aclara que en cambio “el Toto se hace el que sabe pero adivina por la foto o por el dibujo”. El pasaje es interesante porque es problemático, ya que la niña lo introduce con la frase “yo sé leer, aunque no vaya a la escuela, me enseñó el Antonio”.

En ese momento, otra vez, aparece sugerida la oposición entre valor comercial /valor emocional, porque primero la niña lee nombres y marcas de productos en venta (que son todos alimentos de primera necesidad y jabón de lavar ropa) e inmediatamente se refiere a los que escribe Antonio "en la suela de la zapatilla", en este caso "el nombre de la piba que le gusta".

Otros paralelismos entre ambos relatos que se pueden realizar para trabajar en clase: "Las botas de guanaco cachorro que me hizo mi mamá" // "una mantita (...), la tengo desde que era chica"; "pisé la escarcha (...) jugamos con los pedacitos de hielo, los tiramos al agua" // "El Toto rompe pedazos de escarcha y los revolea a la calle"; "nosotros fuimos siempre (...) de compartir todo, la comida, todo" // "A las masitas las comparto, pero la fruta me la como sola si puedo"; en los dos relatos los niños o los muchachos saltan para jugar o expresar alegría.

Es posible leer y releer este cuento en clase a partir de un diálogo sobre los dibujos/caligramas que forma la escritura en cada página. Una escarapela con las tres bandas de la bandera argentina, un carro de supermercado, ¿una vidriera?, un corazón y una onda de agua de un charco.

En los puntos señalados quedan sugeridas muchas cuestiones que pueden ponerse de manifiesto en el aula con este relato. A continuación se agregan algunas posibles intervenciones docentes.

- El anterior era un cuento de guerra. ¿Les parece que este es un cuento de paz?
- En el otro cuento el chico indígena dice que "la tierra es la casa de todos". En este segundo cuento, ¿qué pasa con el asunto de la casa? Busquen dónde aparece la palabra casa en el relato de la nena de la mantita.⁵⁷
- En el relato anterior, ¿el chico usa el verbo tener? Analicen si aparece.⁵⁸
- También se podría reparar en las frases de la nena "el Walter me saca la fruta y no la agarrás más" y "me la quedé para mí. Todos me la quieren afanar".
- En el cuento anterior había unas cuantas cosas que estaban al revés. ¿Les parece que hay algo así en este, que hay algo del derecho y del revés?
- Marquen en el cuento todos los diminutivos que aparecen (mantita, ratito, palito, chiquitas). ¿Por qué les parece que la nena habla así de esas cosas en los distintos momentos?

⁵⁷ *Ibidem* p. 87 ("Los que no tenemos casa ni nada").

⁵⁸ *Ibidem* p. 79 ("Y no que uno tenga más que el otro").

- ¿Qué otras clases de palabras les llaman la atención en el modo de hablar de la narradora? (afanar, trucho, etcétera).
- ¿Por qué hay algunas palabras escritas completamente en mayúsculas? ¿Cuáles son? ¿Se acuerdan cómo estaban escritas las primeras palabras que ustedes aprendieron a leer cuando eran chiquitos? ¿Que leían cuando apenas estaban aprendiendo a leer? ¿Libros? (es posible que algunos niños recuerden y digan carteles, letreros). ¿Eso dice algo de la edad de la niña que narra?
- De acuerdo al grupo de alumnos y a la variante del castellano que hablen según la región, sería posible también trabajar con el modo en que la narradora introduce los nombres propios con el artículo: el Toto, el Walter, la Cami, la Maira, el Antonio.

Otras actividades posibles

Se sugiere en parejas reescribir el cuento desde diferentes perspectivas. Algunos haciendo que narre "el Antonio" y el cuento debe comenzar con la frase "Tengo una..." o "Tengo un...". Otro grupo puede tomar la voz de "la Maira", con la misma frase al comienzo. En tanto, un tercer conjunto de alumnos debe asumir la voz narrativa de una señora arreglada, bien vestida, que sale del supermercado con sus bolsas de compras y a la que los chicos del cuento le piden una moneda (o "masitas" o "una fruta"). En este caso los autores deben hacer que la señora piense o diga en algún momento la frase "nosotros fuimos gente siempre muy...". Por último, el cuarto grupo deberá ubicar la acción en pleno verano (tener en cuenta que los lectores tienen que saber dónde fueron a parar la mantita y la lustrosa moneda de 5 centavos que la nena guarda).

Una segunda alternativa es mirar la moneda de un peso (\$1) de curso legal actualmente. Leer y escribir en sus cuadernos la frase que está acuñada en la moneda del revés del sol, en el borde de la parte interior dorada, rodeando el escudo ("En unión y libertad"). Una vez realizada esta tarea se debe sugerir a los alumnos redactar una definición de cada uno de los términos utilizados (como si estuviesen escribiendo un diccionario); buscar en los dos cuentos y transcribir palabras o frases que sean de las mismas familias que "libertad" y "unión"; buscar la frase de cada cuento que les parezca más representativa de una situación de "libertad" y "unión"; por último, registrar en los relatos palabras y frases opuestas a las trabajadas hasta el momento.

El docente tendrá en cuenta que en los textos aparecen, además de ciertas situaciones, palabras y expresiones como "van todos juntos, que parecen uno solo", "libre",

"compartir", "te tenés que amuchar con tus hermanos o con otros", "cuando estoy sola", etcétera.

Otra lectura: "Nos han dado la tierra", de Juan Rulfo

Se propone la lectura del cuento "Nos han dado la tierra", de Juan Rulfo, buscando comparar formas de narrar y construir literariamente un sujeto despreciado y desplazado de su tierra.⁵⁹

En este cuento, la morosidad del relato va acompasada con el calor agobiante y la sensación de derrota que se plasma en la voz narradora de uno de los cuatro campesinos que peregrinan hacia la tierra prometida. El llano es la tierra que el Estado les ha adjudicado después de quitarles la propia, junto con las pocas pertenencias que tenían para defenderse y movilizarse (fusiles y caballos); para estos trabajadores del campo, el llano no sirve para nada por yermo, reseco e incendiado por el sol.

Sin embargo, alguna fuerza los arrastra a continuar atravesándolo, aun sabiendo que nada van a encontrar: detenerse equivaldría a morir, y antes que eso, se opta por una silenciosa obstinación, necesidad pacífica de quien se resiste a la resignación pero la vislumbra a cada paso. Es la perspectiva del derrotado. Estas son algunas de las cosas que, mediante brevísimos diálogos, conversaciones que el narrador mantiene consigo mismo, extensas descripciones, símiles y comparaciones que recrean imágenes que aumentan el patetismo, los lectores pueden encontrar en el cuento de Rulfo, asistiendo a la creación de una atmósfera más que a una historia. Un hálito de estatismo agobiante en una caminata sin sentido.

Este cuento podría ser leído parcialmente por el docente, ya que varios pasajes presentan otro tipo de complejidades que obstaculizarían la lectura de los chicos por sí mismos (giros poéticos, largas oraciones, razonamientos de más de una proposición). Para los términos propios del habla mexicana, en algunos casos se puede hacer una reposición del significado de acuerdo al contexto (vale el ejemplo de "pepenaste" y "mercaste" por robar, "chachalacas verdes" por pájaros o "zacate con las hojas enroscadas" por hierba o pasto); o recurrir a los saberes previos de los chicos: "¿De dónde piensan que será el autor de este libro? ¿No escucharon nunca *platicar* en alguna serie o dibujo de la televisión? ¿Saben qué quiere decir?".

| ⁵⁹ Rulfo, Juan, *Pedro Páramo. El llano en llamas*. Barcelona, Planeta, 1953.

Otras posibles intervenciones, a modo de pregunta, que puede presentar el docente son: "¿Por qué, según lo que leyeron, estos hombres están caminando? ¿Cuál es el equipaje que llevan? ¿Quién cuenta la historia? ¿Para qué sirve la tierra según los personajes? Miren el título ¿Por qué se llamará así?".

Es importante que el docente esté atento a intervenciones de los alumnos que introduzcan a su manera la lectura irónica del título, al que parece faltarle un "No" –Nos han dado la tierra–; es decir la lectura irónica –de amarga ironía, si se quiere– del relato; la ironía, como se sabe, es una figura semántica que consiste en usar una frase para significar lo contrario de lo literal; en este sentido, puede que el diálogo tras la lectura permita vincular esta figura del título con las figuras de inversión y de revés de los cuentos de Iannamico analizados antes.

Si el objetivo es cruzar "Nos han dado la tierra" con los relatos seleccionados de *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses* el docente puede preguntar: "¿Encuentran alguna relación entre este cuento y el anterior? ¿Hay similitudes o diferencias entre la manera en que uno y otro están contados? ¿Qué piensan del final?".

Variantes de trabajo en torno a "Nos han dado la tierra"

Se puede proponer la clásica tarea de ilustración a partir de una selección de citas propuestas por el docente, sobre las cuales los alumnos elijan una. El propósito de esta actividad es que utilicen el lenguaje plástico para representar el singular tránsito por este texto. Los dibujos deben tomarse como punto de partida para seguir conversando sobre el cuento y releer diversos fragmentos, no como cierre de la lectura.

Es importante que, una vez finalizada la tarea, el docente disponga de tiempo para hacer una puesta en común donde compartir la singularidad de cada dibujo, haciendo notar, en el repaso de las ilustraciones de los chicos, que partieron de la misma cita. También se puede conversar acerca de qué elementos son fieles a lo que está escrito y cuáles ilustrarían más de lo que el cuento sugiere.

Estas son algunas de las citas que se pueden utilizar en la consigna expuesta: "Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más y las buscamos

con los ojos”;⁶⁰ “uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera”;⁶¹ “mi casa se quedó sola y sin nadie para que le diera de comer (...) Siempre que salgo lejos cargo con la gallina”;⁶² “por encima del río, sobre las copas verdes de los sabinos, vuelan parvadas de chachalacas verdes”.⁶³

Una experiencia así se realizó en un taller de lectura y escritura con niños de entre 7 y 13 años.⁶⁴ Las ilustraciones que aparecen a continuación son algunas de ellas. Los resultados dan cuenta de cómo los chicos reconstruyen plástica y visualmente su lectura y, muchas veces, completan los espacios en blanco, lo que el cuento no dice, pero que como lectores, adivinan en tanto deseo de los personajes, o trasponen desde incentivos propios. Los comentarios que acompañan las imágenes fueron el eje en torno al cual se dio la puesta en común de los dibujos.

Ejemplo 1



Nótese cómo se condensan en la ilustración del primer ejemplo diferentes elementos que en el relato aparecen como un conjunto de cosas no asociables: el llano, el hogar y la labranza. La gota, en el centro de la imagen, más grande que los campesinos sin rostro, auspicia de pronto, la posibilidad de instalarse, remover la tierra y sembrar semillas.

⁶⁰ *Ibidem* p. 142.

⁶¹ *Ibidem* p. 142.

⁶² *Ibidem* p. 145.

⁶³ *Ibidem* p. 146.

⁶⁴ La Plata, barrio San Carlos, Hogar “Pantalón Cortito SA”. Escuela de Formación social y humanística “Simón Rodríguez”, Educación no formal. Alumnos del grupo Violeta, 2008.

Ejemplo 2



En la ilustración del segundo ejemplo la inmensidad y la aridez del llano y el sol son lo más destacable, replicándose este último en la sombra de los campesinos. Los únicos colores que se utilizan son el amarillo y el marrón. Esta niña ha completado el sentido de la cita con la lectura de unas líneas más adelante, cuando dice "la acomoda debajo del brazo y le sopla el aire caliente de su boca",⁶⁵ momento en el que el diálogo se cierra con un cuadro que mezcla ternura y patetismo. La gallina es lo único que le ha quedado a Esteban: su vínculo afectivo no le permitiría comérsela, aun en semejante desposesión y necesidad. En "Nos han dado la tierra" no se menciona, en ninguna de sus formas posibles, el amor o la protección, a excepción de este momento.

| ⁶⁵ Rulfo, Juan, *Pedro Páramo*. El llano en llamas. Barcelona, Planeta, 1953, p. 145.

Ejemplo 3



La ilustración del tercer ejemplo se puede pensar como una reposición o re-poseción de todo lo que les falta a los personajes, eso de lo que han sido desposeídos. Si bien la llegada final al agua y al pueblo no hace más que reforzar todo aquello que no les es dado tener (a ese momento pertenece la cita), este niño compone una situación ideal, imaginaria, donde abundan los pájaros, los peces (como extensión del agua que falta) y hay dos grandes árboles. Si se observa detenidamente, incluso la pesca es prometedora, la caña de uno de los hombres tiene seis anzuelos. También decide incorporar un diálogo afable (¿querés pescar conmigo? –Sí, claro amigo. Muchas gracias) que nada tiene que ver, desde la literalidad, con el cuento leído.

En todos los dibujos es posible ver cómo, “lo más propio de lo propio siempre surge de lo otro, del otro, en este caso, de unos textos a los que la experiencia lectora literalmente desborda”.⁶⁶

Por lo tanto, es pertinente insistir en que el contenido de este posible trabajo en clase con las ilustraciones de los chicos no ha dejado de ser el desplazamiento de la lectura

⁶⁶ Panesi, Jorge, “Los chicos imposibles”, reseña del libro *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, literatura e inclusión social*, de Mirta Gloria Fernández. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/donde-esta-el-nino-que-yo-fui.php>

a la ilustración, al dibujo o a la plástica. Las ilustraciones están planteadas aquí como una práctica para enriquecer y profundizar los modos de leer que van desarrollando los niños. Entonces, se trata justamente, de volver al texto desde las ilustraciones, releer, ir una y otra vez de las producciones de los alumnos al cuento para interrogar qué y cómo se lee en ese pasaje de ida y vuelta.

Primavera: "7 de octubre de 2007"

El breve relato "Primavera. 7 de octubre de 2007" que forma parte de *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses* es contado por un niño de 9 años que trabaja juntando cartón con "el Mono", probablemente su hermano mayor.⁶⁷ La narración, en presente, permite que el lector transite conjuntamente con los personajes, los instantes de esta noche, hecha imagen en el fondo negro y estrellado que soporta la disposición en figuras geométricas rectas del texto, recreando los edificios de la ciudad.

El relato va alternando el transcurso de la acción con los pensamientos del niño: se ve la admiración que siente por su compañero mayor, por qué prefiere salir a cartonear sin "el viejo"; y en los diálogos que mantienen, el lector asiste a las percepciones y deseos de cada uno de ellos. Deciden trepar al techo de una casa para poder mirar los miles de millones de estrellas que un "edificio podrido" les tapa, y una vez arriba, ven una estrella fugaz y la interpretan como "suerte".

Así, cada uno sumido en la fantasía de lo que les gustaría que les sucediera, irrumpe una alarma que evapora el momento y los reacomoda en la realidad. Las voces de unas viejas y las luces de la patrulla los colocan en su tiempo y lugar social, no solamente por incluir una perspectiva extendida de la ciudad en relación a los chicos de la villa, sino además porque ellos mismos se saben representantes de lo más bajo y peligroso. Esto no se textualiza con afirmación o razonamiento alguno; lo más notorio e interesante es cómo Iannamico instala la discusión con una muy sugerente frase final en boca del Mono y esto puede plantearse en el intercambio de la lectura, a partir de algunas intervenciones.

Se puede realizar una lectura en voz alta. Escuchar este cuento tiene alto impacto en los chicos ya que allí encuentran palabras de uso coloquial y del habla popular que se

⁶⁷ El cuento puede escucharse en la voz de Iannamico Roberta en el sitio web <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/roberta-iannamico-narrar-y-lee.php>

reconocen propias de su generación y, quizá, de su entorno. Las construcciones sintácticas y algunas estructuras que rozan lo agramatical o cierto prosaísmo lírico, también ponen de relieve el ritmo de la palabra dicha.⁶⁸

Después de leer el relato el docente puede realizar alguna de las siguientes preguntas.

- ¿Dónde suponen que viven estos chicos? ¿Es una suposición o hay algo en el texto, y en el modo en que hablan, que lo confirma?
- ¿Qué piensan de lo que pasa al final? ¿Por qué "las viejas" dicen eso? ¿Por qué el Mono dice "¡Corré Piojo, corré que somos boleta!"?
- ¿Cómo viven los chicos el hecho de ser cartoneros?
- ¿Los chicos protestan contra algo? ¿Les parece que el tono con que el narrador y el Mono hablan de otros tiene algo en común con el niño indígena del primer cuento?
- Una vez que lo leyeron y saben todo lo que pasa, ¿hay algo con lo que ustedes no estén de acuerdo?

Primavera: "Hace 12.000 años"

El libro propone la inter-lectura del cuento de los chicos cartoneros con el relato que lo precede, "Primavera – Hace 12.000 años". Este texto es narrado por una niña, antigua habitante del territorio bonaerense, y transcurre durante todo un día, hasta que llega la noche. El fondo de las páginas es blanco, y las letras negras forman imágenes que coinciden también con el paisaje que se describe.

Las conexiones directas que se establecen, refieren básicamente a contraponer una experiencia de infancia en la que prima el juego. Éste se relaciona, un poco más, un poco menos, con las actividades –bien diferenciadas– de los hombres y mujeres adultos. Los chicos juegan a cazar mariposas, las niñas, a armar una casa. La protagonista, luego de corretear libremente por el lugar, se sube a una "montaña chata",⁶⁹ desde donde puede ver "el arroyo, los chicos jugando, el campamento, mi mamá y mis tías pintando los cueros, más allá la tierra larga, todos los pájaros, todos los pastos (...) y los hombres cazando".⁷⁰ Todo lo que puede observar, de alguna manera, le pertenece a ella y a su

⁶⁸ Por ejemplo: "desde ahí se veía todo el centro y hasta la villa se veía"; "pero para mí tiene pinta el Mono"; "y las luces de la patrulla dando vuelta que se veía todo azul".

⁶⁹ Iannamico, Roberta y Pupio, Alejandra, *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*. Bahía Blanca, Vacasagrada Ediciones, Universidad Nacional del Sur, 2008, p. 20.

⁷⁰ *Ibidem* p. 21.

comunidad. El mundo es un ámbito de amparo, un lugar en donde el reconocimiento de lo propio y de uno mismo es posible, armónico, natural. Mientras en el relato de los chicos callejeros todo sucede en minutos, esta niña se pierde en ensoñaciones y tareas que la distraen hasta que la noche la sorprende, porque “el tiempo pasa rápido mientras se trabaja una piedra”.⁷¹ Su fantasía es la de “cazar una estrella”, por eso arroja la piedra al cielo y se sorprende al ver caer una estrella “como caen los guanacos”.⁷² La línea que traza la estrella fugaz termina de dibujarse en el fuego que su familia está encendiendo para hacer la comida, y en ese momento se da cuenta de que la están llamando. Su padre y sus hermanos suben a buscarla y dice: “Bajamos enseguida porque mi papá conoce el camino más rápido. Estaban todos comiendo carne asada. Cielo del Norte me dio un pedazo riquísimo con mucha grasa”.⁷³ Este es el final del relato.

Los paralelismos o contraposiciones entre estos dos cuentos se pueden encontrar de principio a fin (noche – día; ascensión de la loma – del edificio; juego – trabajo; sueños – estrellas fugaces; adultos que protegen – adultos que condenan y desprecian; huida – reunión; comunidad indígena – sociedad moderna).

Se propone que el docente planifique intervenciones y actividades para la lectura comparada de estos dos cuentos, de modo similar a lo sugerido con más detalle para los dos relatos anteriores de Iannamico, “Invierno, 9 de agosto de 1837” e “Invierno, 30 de agosto de 2007”.

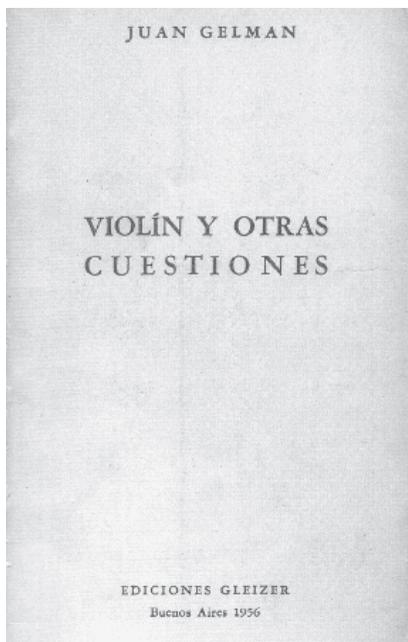
Para abrir a otro tipo de contrastes posibles, menos simétricos, y sugerir algunos modos de ampliar el corpus, se propone articular en la secuencia un texto poético y un relato ilustrado de Juan Gelman.

⁷¹ *Ibidem* pp. 21-22.

⁷² *Ibidem* p. 22.

⁷³ *Ibidem* pp. 22-23.

Un poema de Juan Gelman: "Oración de un desocupado"



Tapa del libro *Violín y otras cuestiones*, de Juan Gelman.

En el poema "Oración de un desocupado", de Juan Gelman, al igual que en los dos cuentos anteriores, una voz desvalida también mira a las estrellas: el texto presenta la plegaria a Dios de un hombre en situación de desamparo, pidiéndole que baje del cielo a ayudarlo. Se abre con la aclaración de que ya no recuerda los rezos con las que debe dirigirse a Él, esos que su abuela –ya muerta– le enseñó; y a continuación, despliega una descripción de su situación: zapatos rotos, hambre, vagabundeo, frío, fiebre y una negación rotunda a la cristiana resignación. En el diálogo que el sujeto lírico supone entre sí mismo y su destinatario (del cual se pregunta todo el tiempo si allí estará), se filtra un *ellos* como los responsables de lo que le está pasando: "Me golpean y golpean" y "¿qué han hecho / de tu criatura, Padre?". La oración se cierra con la advertencia "voy/ a agarrarme la rabia y a afilarla/ para pegar y voy / a gritar a sangre en cuello/ porque no puedo más".⁷⁴

⁷⁴ Gelman, Juan, *Violín y otras cuestiones*. Buenos Aires, Seix Barral, 1956 - 2006. Disponible en <http://www.literatura.org/Gelman/jgT1.html>

Con Violín y otras cuestiones Juan Gelman irrumpe dignamente en la poesía de habla española (...) En su libro palpita un lirismo rico y vivaz y un contenido principalmente social, pero social bien entendido, que no elude el lujo de la fantasía. Juan Gelman no es un evadido de la realidad, como desearían los teóricos reaccionarios de un artempurismo imposible; ni tampoco un 'editorialista en verso', un simple propagandista, como querrían que fuera los agrios críticos sectarios, los que ignoran que en la conciencia del poeta, del creador, habrá siempre un terreno inalienable que no podrá ser hollado. En este singular Violín y en las otras cuestiones flotan saludables vientos de afirmación civil, y aun en tal o cual poema desgarrado, casi patético, sin aparente salida, alienta el optimismo histórico.⁷⁵

Trabajar este poema en el aula implica un desafío y una decisión: un desafío porque no es un texto escrito para niños, y una decisión porque se puede pensar que es crudo o fuerte para ellos: muchos de los niños viven en situaciones de exclusión o marginalidad. ¿Por qué enfrentarlos, otra vez, con la propia vida?

A propósito de esto, se puede citar a Michèle Petit, quien en varias oportunidades argumenta en favor de ciertos aspectos liberadores de los encuentros con lecturas que proponen mundos exóticos o lejanos, aunque en otras tantas, aparentemente incurriendo en contradicciones, enriquece el planteo observando cuestiones desde otro ángulo.

Cuanto más capaz se es de nombrar cualquier cosa, más apto se es para vivirla y para cambiarla. Recuerdo que Bruno Bettelheim narró que cuando se encontraba en un campo de concentración las personas más frágiles y desvalidas eran las que no comprendían, las que no tenían palabras para explicarse por qué estaban allí, mientras que las que podían analizarlo, formalizarlo, tenían más recursos de sobrevivencia incluso en una situación tan espantosa. Esta es la importancia de esta dimensión simbólica, de esta dimensión relativa al lenguaje. Comprendí, también por el psicoanálisis, que al recomponer de otra manera un universo simbólico, lingüístico, eso puede contribuir un poco a desplazar otras cosas en otros ámbitos de la vida. Un poquito, tampoco hay que imaginar que va a transformar todo.⁷⁶

⁷⁵ González Tuñón, Raúl, fragmento del prólogo del libro *Violín y otras cuestiones* (pp. 10-11). Buenos Aires, Seix Barral, 1956 - 2006.

⁷⁶ Entrevista de Ramón Salaberria a Michèle Petit, antropóloga e investigadora de la lectura. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/02/3/petit.htm>

El modo en que aquí se trabaja tiene como propósito centrarse en ver cómo se configura el sujeto lírico a sí mismo y a su entorno, en cómo se ubica desde la enunciación. Plantea, en fin, algunas miradas en torno a un texto literario, además de sucintas y posibles conexiones o entradas. Pero esto no implica de ningún modo evadir los interrogantes que el sentido común y la experiencia plantean.

En definitiva, saber en qué se detendrán los chicos y qué afecciones producirá –este y cualquier otro texto– escapa en buena medida a cualquier previsión (y es por eso que es importante prever una disposición atenta hacia lo no previsto que –se debe conjeturar siempre– aparecerá en la discusión de los textos con los chicos).⁷⁷

Se puede copiar el poema en el pizarrón y que los chicos lo transcriban en sus carpetas, para luego hacer una lectura en voz alta. Después de despejar alguna duda que se presente respecto al vocabulario o expresiones, se abre el espacio de intercambio. En consecuencia, algunas posibles intervenciones del docente pueden ser las que se mencionan a continuación.

- Esto que acaban de leer, ¿les parece que puede ser un poema? ¿Por qué?
- ¿A quién aparece dirigida la Oración?
- ¿Se habla de alguien más en el poema?
- ¿Por qué creen que dice: “Me miro las manos rechazadas”?
- Entre el hombre del poema y los chicos de los cuentos anteriores ¿se puede establecer algún contacto, relación o semejanza?
- ¿Se parecen en las maneras de decir, en los tonos? Busquen esas posibles similitudes en los textos y compárenlas.

Para seguir activando lecturas nuevas

El trabajo con la literatura a partir de la clasificación genérica es una práctica extendida en el aula. Como se propone en muchos momentos de este libro, los docentes potencian mucho la experiencia de lectura activa de los niños si plantean interrogantes que

⁷⁷ Para seguir pensando estas cuestiones, consultar “Muchísimo más que placer” y “¿Qué leer con los chicos en la escuela?”, en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*, apartado II. DGcyE, Programa Provincial de Lectura en la Escuela, 2010. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm?path=destacado/cursolectura/default.htm>

desarmen algunas nociones cerradas que a veces simplifican y convierten en sujetables al objeto literatura. La noción de género y las definiciones que circulan al respecto se repiten en la escuela y merecen esa revisión crítica.

El libro de Iannamico experimenta, con sus prosas caligramáticas, con sus modos de decir y con los juegos de perspectivas, desplazar en cierta medida y a su modo, lo que los chicos y los docentes acostumbran a llamar cuento. Por su parte, el poema de Gelman también es difícil de amoldar a lo que muchas veces se ha trabajado como lírica o poesía en el aula: no hay rimas, no hay metro fijo, no hay un tema bello (en términos de lo bello como estimulante de sensaciones e imágenes agradables).⁷⁸

La práctica de lectura en el aula, entonces, puede también tomar estos ejes para seguir trabajándolos con el fin de desandar algunos pasos conocidos que a menudo estimulan más la reproducción de lo sabido que la puesta en común de individuales o compartidos modos de leer de los alumnos, pero también –y a la vez– de los docentes.

| ⁷⁸ Este tema aparece desarrollado en el apartado “Leer poesía en la escuela”.

Bibliografía

- Cuesta, Carolina, *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2010.
- DGCyE, *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria*. La Plata, DGCyE, 2010.
- , "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria*. Primer Ciclo. La Plata, DGCyE, 2008.
- , "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria*. Segundo Ciclo. La Plata, DGCyE, 2008.
- Gelman, Juan, *Violín y otras cuestiones*. Buenos Aires, Seix Barral, 1956-2006. Disponible en <http://www.literatura.org/Gelman/jgT1.html>
- Imaginaria*, revista quincenal de literatura infantil y juvenil, n° 23, 19 de abril de 2000.
- Iannamico, Roberta y Pupio, Alejandra, *Bajo las estrellas. 12.000 años de historias bonaerenses*. Bahía Blanca, Vacasagrada Ediciones, Universidad Nacional del Sur, 2008.
- Panesi, Jorge, "Los chicos imposibles", reseña del libro *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, literatura e inclusión social*, de Mirta Gloria Fernández.
- Rulfo, Juan, *Pedro Páramo. El llano en llamas*. Barcelona, Planeta, 1953.
- Salaberria, Ramón, "Entrevista a Michèle Petit. Antropóloga, investigadora de la lectura". Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/02/3/petit.htm>

Leer poesía en la escuela

Poesía en el aula

Este camino
ya nadie lo recorre
salvo el crepúsculo.

Matsuo Bashoo (1644-1694)
(Traducción de Octavio Paz)

Según la caracterización de la poesía en un manual, los puntos fundamentales son la medida de los versos y la rima, la estrofa como unidad de sentido, los sentimientos del poeta o el efecto de diversión que provoca en el lector. Es imprescindible, siempre que el docente desea introducir un determinado contenido en el aula, trazar límites respecto a ese nuevo objeto que se propone abordar. Esta serie de rasgos que se decide colocar encabezando la práctica, dirigen la planificación del docente de manera subterránea, a la vez que orientan las posibles intervenciones.

Si el propósito fuera trabajar la sonoridad de un poema, seguramente habría que elegir uno de rima regular, con varias repeticiones claramente reconocibles. Una vez seleccionado habría que detenerse en ese aspecto, ya sea palmeando, haciendo una lectura enfática o proponiendo una actividad en la que los niños armen algunos versos con equivalencias vocálicas, o bien, identifiquen en una canción cuáles son las palabras que forman parejas sonoras.

Pero también se puede pensar en que la poesía es mucho más que verso, metro y rima: es eso y mucho más; otras ni siquiera es verso, ni rima; otras es imagen y palabra, otras, pura sonoridad, y así, vale hacer una vasta lista de todo aquello que como lectores se encuentra en un poema, sin que fuera aún lo suficientemente representativo.

Además de los rasgos mencionados, puede atenderse a otros que también suelen considerarse propios del discurso poético. Esto no parte de una directriz a seguir o un paso obligado de actualización docente, sino más bien de una convicción en relación con la naturaleza del contenido a trabajar.

En este sentido, genera interés, por ejemplo, conocer cómo las palabras de un poema funcionan de manera muy diferente que en su utilización cotidiana (desautomatización

de los usos convencionales del lenguaje y los modos poéticos de decir que surgen con las mismas, idénticas y reconocibles palabras de todos los días); problematizar que quien dice yo en un poema no es quien lo firma, sino un pacto implícito del que a veces los niños no participan (la categoría *yo poético*); e incluso abordar los diferentes modos en que puede circular la poesía (no es lo mismo leer, escuchar o ver un poema).

Al respecto de esto, el Diseño Curricular explicita la importancia de "leer en voz alta textos poéticos y vincular su sonoridad con lo conceptual". Más adelante, desarrolla un poco más los fundamentos al expresar que "la lectura en voz alta de un poema posibilita a los niños/as apropiarse del interjuego que el lenguaje poético establece respecto del lenguaje cotidiano: su sonoridad particular, su cadencia y ritmo, sus imágenes y figuras, sus repeticiones, todo habla de un nuevo modo de entender las palabras, cargadas ahora de multiplicidad de sentidos; se vuelve fuertemente sugerente no sólo qué se dice, sino cómo se dice, dos aspectos inseparables en el lenguaje literario".¹ La concentración en estos asuntos no menores puede servir para agitar un poco las prácticas más usuales, los saberes acerca de esa práctica, y más aún, la constitución lectora, tanto de alumnos como de docentes.

Así, la lectura de poesía se puede presentar como una actividad bien diferente de cualquier otra situación de lectura por el detenimiento que la brevedad requiere, la frecuencia con que es posible repetir la vuelta hacia atrás en el texto, las hipótesis que se mantienen suspendidas, los diálogos inusuales que se establecen entre sus partes; en fin, la búsqueda de sentidos que vacilan entre estabilizarse y fugarse, la cooperación de los elementos formales y semánticos, todos aspectos que implican un desafío para los lectores en formación.

Si bien esta invitación a incorporar las múltiples dimensiones que intervienen en el discurso poético puede parecer abrumadora al momento de planificar una actividad, también se sabe que no existe conocimiento a construir y a compartir en ausencia de una mediación del docente que sea capaz de organizar y dar materia al contenido. El asunto es que el docente pueda tomarse el tiempo para pensar y decidir qué quiere trabajar, por qué y, desde allí, cómo.

¹ DGCyE, "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008, p. 101.

Las siguientes propuestas buscan ser un aporte de posibilidades de trabajo con la poesía, a la vez que un espacio a partir del cual reflexionar y discutir sobre las prácticas docentes, intentando expandir y profundizar los caminos transitados.

Forma y contenido: ¿Dualidades inmanentes de la poesía?

La distinción entre la forma y el contenido de un poema es una práctica de fuerte tradición al momento de trabajar literatura –y más poesía– en el ámbito escolar. Hay aspectos que hacen a la sonoridad de un poema, por lo que la detención en rima o ritmo (medida de los versos, acentuación interna) requiere la diagramación previa de una clase que se aboque a ello. Por su parte, la elucidación de una metáfora y su efecto o funciones en el conjunto del poema, por ejemplo, implicaría una práctica diferenciada de la anterior.

Entonces, hay cuestiones que se ubican en el dominio de la forma y otras en el del contenido. Sucede que de esta necesidad organizativa se puede derivar cierto congelamiento del poema, a partir del conteo de sílabas, o de definiciones más o menos adaptadas a las edades de los chicos. Un poema recortado en pedazos, acorralado para que solamente sea capaz de expresar y aislar aquellos aspectos en los que el docente decidió detenerse.

La pregunta sería: ¿Es posible entablar un diálogo entre el compartimento de la forma y el del contenido, desdibujando así la rigidez a la que se somete al poema? La conclusión es que sí, que no es nada fácil, pero sí posible.

La forma de un poema

Es interesante el ejercicio de preguntarse a qué obedece la práctica extendida de plantear abordajes donde quedan absolutamente disociados la forma y el contenido. Entre muchas cosas, se puede pensar que esto depende de cierta accesibilidad metodológica que presenten los poemas de rima y metro regulares (un soneto, por ejemplo), puesto que acumulan rasgos cuantificables, mensurables y transmisibles de manera sistemática y clara.

También, se podría ver como una herencia del estructuralismo y sus dicotomías (lengua – habla / signifiante – significado), que mediante una clasificación de rasgos o marcas lingüísticas y funciones del lenguaje –una apropiación del modo de construir saberes de las ciencias duras, para ubicar el estudio de lo literario en el campo de los

estudios serios, *que valieran la pena*–, se propuso establecer que un determinado texto es un poema porque de cada cien que la cultura considera poemas, noventa poseen estos rasgos que lo definen.

Contenido: ¿De qué habla el poema?

Por su parte, el contenido ha venido soportando la dimensión del significado, entendiéndolo como el mensaje, el tema, o sencillamente, todo lo que es susceptible de ser convertido en reformulación más o menos narrativa, más o menos descriptiva, analítica o expositiva del poema. Así, con indiferencia de la forma que presente, el poema se convierte en excusa, en un modo más de hablar de los gatos, de los sapos, de la amistad, del docente, o de qué debe hacer un niño para ser un buen alumno, hijo, ciudadano o persona.

Si se logra hacer cooperar de algún modo estas dos dimensiones del análisis usual, sería grande el aporte a la lectura de poesía en el aula. En principio, comenzaría por desestabilizar esta separación que suele ordenar la planificación docente, la cual a veces no deja demasiado espacio para el aprovechamiento de la potencia sugestiva (además del desafío cognitivo) que puede representar la lectura de un poema para los niños.

La poesía es una práctica que le debe a la vida del lenguaje su carácter de experiencia real material y lo pone de manifiesto. Esto quiere decir que la poesía revela y enfatiza, subraya o lleva a su extremo dos rasgos constitutivos de la relación con el lenguaje que su uso comunicacional y ordinario también contiene pero procura a reducir al mínimo.

En primera instancia, la distancia nunca suprimible entre lo que en efecto le ocurre al lector –lo que está viviendo– y las limitaciones del lenguaje para decir, hacer sentir, significar, componer, mostrar. Al menos con cierta frecuencia, todos los seres humanos experimentan situaciones reales nuevas –vínculos intersubjetivos, sentires, deseos, temores, sospechas, expectativas, visiones– que sorprenden, perturban o afectan porque se advierte intensamente que el lenguaje disponible es incapaz de expresarlas o está severamente limitado para manifestarlas de un modo satisfactorio.

En tanto, el segundo aspecto, se vincula con el carácter indisoluble de lo que se acostumbra a separar como forma y contenido. Si “Laura Fernández” es “mi prima”, de ningún

modo se dice lo mismo cuando se expresa "Laura Fernández" que cuando se refiere a "mi prima", o "la hija de mi tío", o "la sobrina de mi mamá". Aunque en todos los casos se habla de la misma persona, la visión y el sentido sobre ese sujeto que cada una de esas expresiones pone de relieve es diferente en cada caso. La forma es el contenido y el contenido es la forma. La idea misma de los libros que se conocen como diccionario de sinónimos es una utopía, porque en rigor la sinonimia lisa y llana no existe. Otro caso es el adjetivo *tonto*; un diccionario de sinónimos incluye en la lista de palabras supuestamente equivalentes estúpido, idiota, bobo, lelo, memo, papamoscas y hasta fatuo, zoquete, bodoque, torpe, corto, obtuso.

Ahora bien, ¿qué tienen que ver estos dos rasgos mencionados? La necesidad de disponer de una serie numerosa de palabras y frases para designar supuestamente la misma cosa, hecho o experiencia, es el síntoma o el indicio de la insuficiencia del lenguaje disponible para dar cuenta de la rica y dinámica complejidad de la experiencia real.

A la inversa de lo que, por razones prácticas, sucede con el uso del lenguaje destinado a la comunicación aproblemática, la poesía invierte el proceso: en lugar de reducir al mínimo esas dos tendencias, procura expandirlas al máximo.

Por ejemplo, papamoscas es el vestigio, en la lengua estandarizada, de un esfuerzo poético de algún hablante del pasado por expresar todo lo estúpido que resultaba el destinatario de la figura. Alguien para quien, se puede conjeturar, el hablante sentía que bobo u otras eran palabras insatisfactorias; un hablante que sintió que imaginar a ese tonto papando moscas era el mejor modo de intensificar el tenor de su estupidez.

La sinonimia parcial entre *tonto* y *obtusos* es otro buen ejemplo. Un forzamiento de un ámbito de sentido (la geometría de los ángulos) para hablar más satisfactoriamente de otro (la escasez de inteligencia, de ingenio o de destreza mental); pero sucede que la coacción es inocultable, es decir la tensión indica y atestigua la insuficiencia de la palabra supuestamente apropiada para el sentido que se quiere manifestar.

La poesía trabaja así no solamente mediante el reemplazo más o menos masivo del enunciado denotativo o recto por la profusión de metáforas. Explora, además, el resto de las dimensiones materiales del lenguaje.

El lingüista Roman Jakobson llamó la atención hace mucho acerca de una frase coloquial

pronunciada por una muchacha, María, que hablaba de un compañero como "el tonto de Antonio"; un tercero le pregunta "¿por qué tonto y no estúpido, por caso?". "No sé –responde María– es que tonto le va mejor".

Lo que María siente, lo que ella experimenta, es que la proximidad sonora entre las palabras tonto y Antonio permite significar con una eficacia adicional una estrecha vinculación entre Antonio y la estupidez que ella le atribuye. Permite significar o materializar esa estrecha vinculación, en una madeja donde el sentido y el sonido son inseparables.

María sabe que forma y contenido es una distinción por lo menos defectuosa, si no falsa. María lo sabe porque –para el caso de Antonio– vive, siente, experimenta, que la forma es el contenido y que el contenido es la forma (lo cual aproxima las dos categorías a la inutilidad, o poco menos).

Poema = yo + lenguaje

Conseguir esta práctica aglutinante, para decirlo de alguna manera, no es nada sencillo y requiere, antes que nada, mucho ejercicio reflexivo (a partir de la experiencia en el aula). Necesita, sobre todo, de una lectura por parte de los adultos con la suficiente libertad –o deseo de libertad– para arriesgar, construir y arrojar hipótesis de lectura.

Así como cuando se escucha una canción que estremece, disgusta, violenta o resulta indiferente, sin saber con certeza de qué está hablando y, al reparar en la letra, se descubren efectos similares, o bien, nuevos sentidos respecto a la melodía, se puede confiar en la posibilidad de hacer alguna operación similar con la poesía. Es decir, habilitar alguna versión de esta cooperación de la forma y el contenido es lo que se propone en este trabajo. Se presentan, a continuación, algunas alternativas con el fin de comenzar a discutir cómo hacerlo.

Caligramas: las propuestas de un poema / lenguaje

Instalada la cuestión del hiato entre la forma / contenido se puede decir que los caligramas son composiciones poéticas cuyo rasgo fundamental estaría en el intento de diluirlo. Su lenguaje comprime en un mismo gesto imágenes y palabras proponiendo una colaboración explícita e ineludible entre lo que se denomina forma y contenido.

La disposición espacial insólita de la palabra en la página es motivada por otra premisa que la de ser soporte de la escritura, esto es, contornear alguna figura reconocible e íntimamente relacionada con lo que las palabras dicen.

Por ello mismo, el trabajo con este tipo de poemas resulta interesante con niños del primer ciclo, ya que, en cierta apuesta a la complementariedad lúdica, el docente puede encontrar una oportunidad de acercar a los chicos a la palabra poética, facilitando el recorrido mediante el lenguaje pictórico.

En este trabajo se proponen dos caligramas, uno, por su circulación, perteneciente al ámbito de la literatura infantil y otro sin destinatario prefijado. En ambos es interesante ver el diálogo entre imágenes y texto, pero más aún observar cómo la direccionalidad –en términos literales– de la lectura, posee sus propias reglas y aporta, en su conjunto, diversas miradas de los poemas.

En "Un pez cegado de luna", de Diana Briones, se puede observar cómo, aun tras la ruptura que implica un caligrama en sí, la dirección de la lectura que se propone es la tradicional: de arriba a abajo y de izquierda a derecha. Siguiendo este camino es comprobable que cada frase representa el dibujo que traza, siendo este un poema descriptivo desde todos sus aspectos, el texto que forma cada figura remite a lo que representa.

En cambio, en "El puñal", de José Juan Tablada, el trabajo de decodificación sería doble porque todo el poema conforma una sola figura; en el caso de la dirección de la lectura, esta se da palabra a palabra y se puede convertir en un procedimiento sobre el cual reflexionar con los chicos: el recorrido visual que demanda su lectura presenta un movimiento descendente del puñal, dando un plus de sentido a la interpretación. Al lector se le asigna la difícil tarea de reponer un contexto imaginariamente posible para lo que expresa el conjunto, o varios contextos de fijación no dirimible. Las intervenciones apuntarán a reflexionar sobre estas cuestiones.

- ¿Por qué creen que se compara el estar ciego con estar enamorado?
- ¿Qué creen que está haciendo el pez?

Lectura: "El puñal", de José Juan Tablada

Tu primera
mirada
tu primera
mirada de pasión
Aún la siento clavada
como un puñal dentro del
corazón ...

"EL PUÑAL"

"El Puñal",
de José Juan Tablada.

Se puede dibujar el caligrama "El Puñal", de José Juan Tablada, en el pizarrón tratando de respetar lo más fielmente al original y entregar copias a los niños.³ Una vez resuelta esta cuestión, al igual que con el caligrama anterior, se deben elaborar las respectivas consignas por parte del docente.

- ¿Reconocen la imagen que se forma con las palabras?
- ¿Dónde empezarían a leer ustedes? El docente puede ir trazando flechas según la dirección de la lectura.
- Según estas flechas, se puede decir que el poema tiene una especie de movimiento, ¿hacia dónde se lee el poema? ¿Encuentran alguna relación entre esto y la imagen del puñal? ¿Qué dice del puñal el poema?
- ¿De qué les parece que está hablando el poema? ¿Por qué?
- ¿Qué relación encuentran entre el dibujo y el poema?
- ¿Qué será una mirada de pasión? ¿Por qué piensan que se compara el puñal con la primera mirada de pasión?

Otra propuesta para seguir diluyendo la distinción entre forma y contenido: el haiku

Es importante que luego del trabajo de lectura e intercambio el docente encuentre alternativas para seguir abordando su propósito. En este caso, se puede proponer el

³ Tablada, José Juan (Ciudad de México, 1870 – Nueva York, 1945). Diplomático, profesor de la Academia de Bellas Artes, miembro de la academia mexicana y activo colaborador de prensa dentro y fuera de su país.

trabajo con el haiku: composición poética tradicional japonesa que consta de tres versos con metro fijo (5, 7, 5) y no utiliza la rima.⁴

El gran maestro y creador de haikus es, sin lugar a dudas, Matsuo Bashoo, a quien Octavio Paz (en colaboración con Eikichi Hayashiya), dedicó su excelente estudio: Matsuo Bashoo, "Sendas de Oku", Barral Editores, Barcelona, 1970.

Después de Bashoo, viene una larga nómina de autores de haikus: Onitsura (1660-1738), incluso una mujer, Chiyo (1701-1775), Taniguchi Buson (1716-1783), Issa Kobayashi (1762-1826). Ya en el siglo *xix* aparece Masaoka Shiki, que después de tantos poetas religiosos, incorpora su presencia de agnóstico (ver: Masaoka Shiki, Cien haikus, traducción y presentación de Justino Rodríguez, edición bilingüe, Hiperión, Madrid, 1996).

Más cercano a Buson que a Bashoo y aunque sólo vive 35 años, Shiki es uno de los más notables autores de haikus. Ya en el siglo *xx*, una nueva tendencia, "Shinkeikoo", hace que los nuevos poetas japoneses se aparten del haiku clásico y su rigor tradicional.

Desde inicios del siglo *xx*, el haiku empezó a extender su influencia en poetas de Occidente, en especial el francés Paul Louis Couchoud y el inglés B. H. Chamberlain, así como algunos españoles. Pero sólo influencias. No era frecuente hallar en la lírica occidental (particularmente la parnasiana y la impresionista) la fiel transcripción de la célebre pauta 5-7-5. Ni siquiera en traducciones. En España, y tal como destaca Ricardo de la Fuente, aparecen rastros (sólo rastros) del haiku en los Machado, Juan Ramón Jiménez, Guillén, García Lorca y en particular Juan José Domenchina, autor de un haiku tan clásico como: "Pájaro muerto / ¡Qué agonía de plumas / en el silencio!" En América Latina, el poeta más cercano al haiku fue indudablemente José Juan Tablada.⁵

⁴ Roland Barthes escribió un interesante ensayo respecto a este género. Lo tituló "El haiku". He aquí un breve fragmento del comienzo: "el haiku es envidiable: cuántos lectores occidentales no han soñado pasearse por la vida, libreta en mano, anotando aquí y allá 'impresiones' cuya brevedad garantizaría la perfección y cuya simplicidad atestiguaría por la profundidad".

⁵ Benedetti, Mario, *Rincón de haikus*. Madrid, Visor, 1999.

Se podría presentar a los chicos una buena cantidad de haikus para que seleccionen y conformen su propio caligrama. Según Roland Barthes, "el haiku no es un pensamiento rico reducido a una forma breve sino a un acontecimiento breve que encuentra de golpe su forma justa. (...) Con tales trazos (esta palabra conviene al haiku, especie de navajazo ligero trazado en el tiempo) instalan lo que se ha podido llamar 'la visión sin comentarios'".

Esta justeza, este predominio del instante, esta lectura reservada más a la captación de cierta imagen y no tanto de sentidos, se presta para que los niños ensayen elaborar sus propios caligramas.

Del poema al canto: la repetición

Un modo de interrogar el tema de las repeticiones como rasgo no meramente formal de la poesía, puede construirse con letras de canciones, un género que como se sabe, potencia con especial frecuencia la repetición poética retomando más de una vez un verso o un estribillo; como estrategia (no como prejuicio teórico o de gusto) se puede comenzar con textos de letristas-poetas de reconocida calidad literaria.

En este trabajo se propone "Yo quiero un caballo negro", de Atahualpa Yupanqui.⁶ El enunciado básico del poema de Yupanqui puede sintetizarse en esta frase: "Yo quiero esto para conseguir aquello que se escapa o se fugó". El texto inicia cada una de las cinco primeras unidades estróficas o grupos de versos con la frase "Yo quiero...": "Yo quiero un caballo negro, / y unas espuelas de plata", versos que se repiten en el comienzo de la segunda estrofa; otra vez, entre la tercera y la cuarta, mismo esquema de repeticiones ("Yo quiero un lazo trenzado..."). En los finales de la segunda, la cuarta y la quinta estrofas, el poema presenta otra serie de repeticiones con variaciones, encabezadas por la preposición *para*. Ese *yo* del poema quiere el caballo, las espuelas, el lazo y el poncho que menciona "para alcanzar la vida / que se me escapa, /que se me escapa" primero; luego, "para enlazar esos sueños / que se fugaron, que se fugaron", después "para envolverme en la noche /de mi destino, / de mi destino".

Una interpretación provisoria que el docente podría usar como punto de partida sería

⁶ El poema está incluido en el tomo "Primaria II" de *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación - Plan Nacional de Lectura, 2011, pp. 31-32.

tener en cuenta que las repeticiones rimadas enfatizan y fijan, mediante su efecto sonoro, la intensidad de dos unidades de sentido en tensión. En este caso, el deseo del yo que canta y la lejanía o la pérdida del objeto deseado (la vida, los sueños). Dicho en otros términos: sin las repeticiones, ese deseo sería otro y no ese (porque ante el lector se presentaría menos intenso, menos firme); el efecto de sentido según el cual el yo que desea está comprometido, capturado, fijado a ese deseo que, parece, no puede suprimir, se produce sin dudas por la repetición y en la repetición.

También podría decirse que la repetición produce la intensidad y la escala de ese deseo, así como produce la distancia entre deseo y objeto deseado y subraya lo infranqueable de esa distancia. La forma es el contenido, y viceversa. O, si se quiere, a ese contenido le va esa forma y no cualquier otra, porque si se desea algo tan importante como la vida, los sueños o el propio destino, se lo desea intensa y hasta obsesivamente.

Tras la lectura del poema-canción la situación didáctica podría iniciarse con diversas preguntas.

- ¿Por qué hay tantas repeticiones en el poema? ¿Cuáles son? ¿Qué se repite?
- ¿Cómo quedaría el poema si se eliminan las repeticiones?
- Escriban suprimiendo todo lo que se repite, ¿les parece que es el mismo poema? ¿Qué cambió? ¿Cuál de las dos versiones les gusta más, la de Atahualpa o la abreviada que se hizo acá?
- ¿Por qué creen que les gusta más una que otra?

Para seguir interrogando el tema de la rima como una variante de la repetición poética, la situación anterior se puede proseguir o combinar con una segunda etapa, esta vez de comparación o contraste. Sería posible, antes o después de trabajar el poema de Yupanqui, hacerlo con cuentos (es decir) prosas de Adela Basch, narradora que, como saben sus lectores, utiliza una forma particular de la rima: en la prosa narrativa, casi en todas y cada una de las frases, y sin combinarla con metros regulares entre una frase y otra.

Por ejemplo, en su cuento “El surubí y el mar”, se lee: “Yo cuento primero –dijo un tucán que se había puesto un sombrero–”; “hubo una vez un surubí que vivía cerca de aquí”

⁷ El poema está incluido en el tomo “Primaria I” de *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación - Plan Nacional de Lectura, 2011, pp. 45-48.

(todo el relato está escrito con ese tipo de rimas).⁷

Hay puntos de partida evidentes para trabajar con este relato. Se trata de un uso de la rima entre lúdico y cómico que, como saben los docentes, los niños de cierta edad suelen utilizar con frecuencia durante sus juegos y que tiene un efecto de énfasis ambiguo. Si bien es cierto que, por una parte, se utiliza para llamar la atención sobre el enunciado (o captar la atención del que lee o escucha la lectura), también sucede, a la vez, que la atención sobre el aspecto sonoro distrae del seguimiento de la cadena de hechos narrados y situaciones descriptas.

Es decir que –a pesar de que la función y el efecto de la rima sean diferentes del que cumplen en la canción de Yupanqui– los relatos rimados de Adela Basch empujan en alguna medida a escucharlos como si se tratase de textos musicales, un tipo raro de canciones o poemas en prosa.

Pero no hay que abandonar la complejidad del asunto. Porque aunque se pueda reconocer dos escritos como textos con intensa musicalidad, no se debe por eso atenuar lo mucho que los diferencia. Una comparación como esta puede ser muy útil, en este sentido, para que el docente considere la posibilidad de reemplazar la conflictiva noción de forma por otras bien diferentes: recurso, técnica, procedimiento.

En efecto, la lectura de Yupanqui y Basch comparados permite advertir que la rima y otros modos de la repetición poética son cosas bien diferentes en un texto y en el otro.

Es decir, la misma técnica, el mismo recurso textual, tiene funciones, efectos y pesos diferentes; como pueden tenerlo los mismos colores y tintes –los mismos materiales– en telas de pintores distintos (nadie diría que el ocre significa lo mismo o tiene la misma función en las pinturas de Velázquez que en las de Van Gogh; lo que importa es cómo intervienen el ocre y otros recursos cromáticos en la invención de determinados y particulares modos de mirar y componer un mundo en lo que se pinta).

Es decir, la rima se lee de modos variados (en un texto es una cosa, en el otro una distinta) porque en cada obra o tipo de obra los recursos integran una composición en que se combinan con una serie de elementos diferentes cada vez, en la invención escrita de experiencias singulares. Como se ve, la comparación muestra lo inconveniente que resulta distinguir y separar sin más forma de contenido.

Es más, en Yupanqui, la melancolía y la emoción de lo perdido es el efecto de lectura (emocional, experiencial) de un escrito para cuya composición el poeta ha utilizado la técnica de la repetición de un modo determinado y con propósitos particulares.

En Adela Basch, la comicidad lúdica es el efecto de lectura (emocional, experiencial) para lo cual la narradora ha utilizado la técnica de la repetición de un modo y con propósitos diferentes. Notar que en Basch hay rima y describirla es poco relevante porque dice nada de la singularidad de ese relato o del estilo de esa escritora. Analizar suelto el recurso técnico (la rima), como si fuese característico de ese texto, es un error que conduce a una lectura limitadora.

Entre las tantas estrategias que sería posible utilizar para iniciar una tarea con la lectura del texto de Basch en el aula se puede hacer algo semejante a lo propuesto con la letra de Atahualpa: una vez que niños y docente han identificado los pasajes de “El surubí y el mar” que han resultado más cómicos o llamativos, reescribirlos suprimiendo las rimas (Yo cuento primero –dijo un tucán que se había puesto una gorra–, en lugar de yo cuento primero –dijo un tucán que se había puesto un sombrero–; etcétera).

Sobre los criterios de selección: ¿Qué leo con los chicos?

Los docentes conocen bien lo ardua que resulta la tarea de conformar un corpus de lecturas para el aula: en esos momentos emergen interrogantes de los más variados, porque es inevitable que en ese recorte pongan en juego tradiciones, saberes lectores, gustos, accesibilidad, pasiones o deberes de conciencia, mientras al mismo tiempo atienden a los señalamientos del Diseño Curricular.⁸

Un criterio de selección que es posible utilizar de acuerdo a los contextos, momentos y grupos, es el orientado a desacomodar algunas cristalizaciones y expectativas convencionales respecto de los temas que un poema podría tratar y a los tonos que deberían caracterizarlo (por ejemplo, el supuesto de que la mayor o menor poeticidad se mide en relación con cierta idea de belleza; o con la presencia de la voz de un yo íntimo, confesional, sincero y serio; etcétera).

⁸ Un recurso, entre otros, que los docentes pueden utilizar en la tarea de construcción del corpus poético lo representa la recopilación *300 libros recomendados para leer en las escuelas 1*, elaborado por el Plan Nacional de Lectura. La obra, de la que participó la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, reúne 300 reseñas de libros que están en catálogos de las editoriales. Incluye 30 títulos de libros de poesía. Consultas sobre el libro: planlectura@me.gov.ar.

Una experiencia de aula

Una maestra de tercer grado decidió leer un poema de José Emilio Pacheco, "Mosquitos". Su propuesta de lectura se apoyó en no dar a conocer el título y, sorteando las dificultades que se presentaron, reflexionar acerca del modo extrañado o desviado en que el poeta utilizaba el lenguaje para construir su referencia. Como actividad final, los niños debían elegir un poema entre varios para llevar adelante la propuesta de "susurros".⁹ Fue en este momento que se suscitó el siguiente diálogo:

Alumna: Ni loca elijo este, no me gusta.

Maestra: ¿Podrías decirme qué es lo que no te gusta?

Alumna: Y... no sé... las poesías hablan de cosas lindas, y acá se la pasa diciendo cosas asquerosas (el pantano, la sangre... cosas feas).¹⁰

Algunos alumnos opinaron lo mismo y otros tantos lo contrario, oportunidad que la maestra aprovechó para hablar, entre otras cosas, de que "Mosquitos" también era un poema, de cómo la poesía no siempre "habla de cosas lindas", "de amor y de flores". Así, pudo desautorizar una común y bastante generalizada representación que los niños traen de lo poético, que lo entiende como sinónimo de sublime, bello, refinado. Y dichas adjetivaciones, por reducción y simplificación, suelen poner el ojo directamente en el tema que el poema decide tratar (habría temas más poéticos que otros, o atributos a destacar más poéticos que otros), de modo tal que se convierte en el discurso reservado a las grandes cuestiones tales como el amor, la libertad, la soledad, la humanidad y no, como en este caso, los insectos, o un insignificante mosquito.

Vale decir que, si este fuera el propósito (desestabilizar algunas representaciones extendidas de la poesía), lo mismo podría hacerse respecto de las rimas o la disposición en verso de un poema, pero sin olvidar que, para que haya cristalizaciones factibles de ser transgredidas, el paso obligado es el conocimiento de la norma. Por eso no tendría mucho sentido solamente trabajar con textos que subvirtiesen lo conocido, ya que el sentido común indica que primero hay que conocerlos.

⁹ La actividad se presenta ampliada en el apartado de este libro "Propuestas más allá del aula".

¹⁰ En el poema se lee: "nacen en los pantanos del insomnio" y "negrura viscosa que aletea". Pacheco, José Emilio, *Álbum de zoología*. México, Ediciones Era, 2007.

En general, para establecer los límites de un contenido y su corpus (en este caso la poesía/ lo poético) sin restringirlos, los docentes ya hacen lo principal, lo que no significa que sea redundante recordarlo: investigar, leer y estudiar la mayor cantidad de variantes y versiones del problema que la cultura proporcione. Para el caso en particular, dado que *poesía* es una noción tan persistentemente proteica y dinámica, es necesario que se informen y mantengan atentos a las numerosas concepciones de lo poético, a las múltiples y diversas poéticas y modalidades de poesía que circulan y se debaten en los circuitos y comunidades de lectura y escritura de lo más diversas.

Textos difíciles

La producción y las ofertas del mercado de literatura infantil son amplísimas, aunque no está de más mencionar que autores de literatura infantil, a la hora de contar alguna de sus experiencias de escritura, encuentran que sus textos se convierten en infantiles o juveniles según decisiones editoriales y de mediadores, y no porque existan decisiones iniciales que dirijan su proyecto creador a un determinado público.¹¹ Se puede pensar entonces, como desafío y no como obstáculo, en una apertura a textos que no han sido escritos para niños, y más todavía: textos que presenten, por caso, la ruptura de una sintaxis lineal, la incorporación de vocabulario desconocido o una cierta condensación descriptiva en detrimento de la narratividad.

Este puede ser uno de los criterios, según el cual, el ingreso a un texto literario no estaría observando primordialmente un perfil predefinido acerca de competencias, saberes, límites, estándares o tasas de maduración relativas a vocabulario, sintaxis, figuras y tantas otras variables sin duda siempre discutibles.

A éstos se los suele denominar *textos difíciles*, categoría en la que también se podría incluir narraciones que sí han sido escritos para niños, pero que entienden que la simpleza no suprime la complejidad y riqueza literarias. Entonces se está ante la falta de otro concepto que vaya por debajo de los criterios expuestos, uno que supere los subjetivos e indefinidos lemas de complejidad y riqueza literarias.

¹¹ Andruetto, María Teresa, "Charla abierta", jornada "Literatura argentina e infancia. Un caleidoscopio de poéticas". La Plata, noviembre de 2010.

Adivinanzas o acertijos del lenguaje poético. Un poema de María Elena Walsh

A continuación se analiza un poema que busca dar cuenta de la exposición antes hecha (textos difíciles) y se proponen, a la vez, algunas alternativas para el trabajo en el aula.

Una primera manera, bien amplia pero clara, de acotar provisoriamente una lectura del poema, es partir de lo que dice. Es muy común que los niños, cuando oyen/leen un cuento o poema, encuentren, en cualquiera de sus dimensiones, algún aspecto identificable o vinculado con la propia experiencia –vital y/o de lectura–, saberes, impresiones e intuiciones (es decir, toda una gama de reacciones y respuestas sensibles que el texto ha suscitado y que son, en su esencia, no previsibles).

Las adivinanzas poseen como condición ineludible una sujeción a lo dicho, una vuelta a la lectura, una repetición que se convierte en fundamental si lo que se quiere es descubrir su referencia. Por lo tanto puede ser un desafío que obligatoriamente exija al lector una postura atenta y sumisamente creativa.

El siguiente ejemplo busca exponer a qué puede atender un docente de segundo grado que se propone leer un poema de María Elena Walsh, "Don, dolón, dolón (La señora noche)".¹² Si bien sus canciones, poemas, cuentos y obras de teatro son de amplísima circulación, este poema no estaría dentro del repertorio más popular.

Estos son sus primeros versos: "Duermo en el aljibe / con mi camisón apollillado, / don dolón dolón, / duermo en el aljibe con mi camisón. // No son las polillas, / son diez mil estrellas que se asoman, / don dolón dolón, / por entre los pliegues de mi camisón".

Si hay algo interesante en este poema, entre muchas otras cosas, es la propuesta de los versos finales que enuncian "a ver si adivinan quién es ésta", cuando desde el título se está dando la respuesta. El docente, entonces, podría planificar su trabajo a partir de proponer un juego en el que el propósito sea la resolución de la adivinanza; para ello, en principio, omitiría la información que se da en el título. Pero sucede que, aun para un

| ¹² Walsh, María Elena, *Canciones para mirar*. Buenos Aires, Alfaguara, 2010.

adulto, no resulta nada sencillo develarla por la complejidad de planos, desplazamientos metafóricos e imágenes del poema construidas con procedimientos retóricos variados.

En primer lugar, "la señora noche" no se trata de un objeto, ni de un ser vivo, sino de un fenómeno, un periodo temporal, una porción del día que se define más por una falta (de la luz proyectada directamente del sol) que por una presencia. A su vez, durante la noche se altera todo el entorno visible, por lo cual, dar con algún aspecto definitorio y descriptivo capaz de condensarla en unas pocas palabras, precisa de una ardua tarea. María Elena Walsh lo resuelve practicando cierta operación metonímica mediante la cual la oscuridad vendría a precisar algunos rasgos de la descripción.

Pero ¿cómo, entonces, no reemplazar la respuesta noche por la de oscuridad? Apelando a las estrellas, que en una sumatoria de enunciados (cuando yo aparezco todos duermen) o rasgos (oscuridad más estrellas), compondrían, con recortes conceptuales, el término noche. Sin embargo, este es solamente el punto de partida de un complejo recorrido metafórico.

La personificación es un recurso común en las adivinanzas ("Una señorita, muy aseñorada, pasa por el agua y no se moja nada" – la sombra). En esta se utiliza con el mismo fin que en la mayoría: se presenta un sujeto, pero que hace cosas imposibles para una persona. Los niños conocen bien esta lógica y de inmediato realizan su primer despeje de posibilidades.

En consecuencia, que se trate de "la señora noche" no sería un problema. El inconveniente se presenta cuando, desde el comienzo, el poema dice: "Duermo en el aljibe con mi camisón apolillado". La figura representa el cielo nocturno, reflejado en lo profundo de un pozo de agua, pero como de la noche se trata, el cielo estrellado es su camisón, cuyos pliegues se podrían formar con alguna, levísima, ondulación del agua.

Es decir, la señora noche se pone su camisón de estrellas y se recuesta en el agua. Se puede pensar, incluso, que duerme porque solamente de noche se pone la prenda (se reflejan las estrellas en el agua), mientras de día queda reducida a esa porción de oscuridad húmeda, al abrigo de la luz en el fondo del aljibe.

Noche persistente que se mete al pozo cuando el sol asoma y sale del aljibe cuando todos duermen: los movimientos aparecen invertidos, la luz no es la que retrocede,

sino que lo oscuro es lo que avanza, desde abajo del suelo hacia el cielo, proyectando su camisión de estrellas.

Al prever estas dificultades, la docente puede entonces focalizar su trabajo en descubrir cuáles son los elementos del poema que sostienen, hacen posible y comprensible la respuesta al acertijo y cuáles, al mismo tiempo, demoran o alejan una respuesta. Porque (como sucede usualmente con las adivinanzas) el texto desafía y abandona los caminos directos de transmisión de sentidos y tiende al lector trampas reñidas respecto a los usos cotidianos del lenguaje.

Esas trampas representan, ni más ni menos, que el modo poético de tratar al lenguaje. Decir una cosa por otra, abandonar las competencias lingüísticas establecidas para la comunicación: para componer la noción de sombra, el poema o la adivinanza no dicen, como espera el uso naturalizado del lenguaje, *sombra*, sino *una señora que pasa por el agua sin mojarse*.

Se trataría entonces de que los niños exploren y reflexionen acerca de los modos de decir de la palabra poética, que no son calculables, están fuera de control, son poco económicos –comunicacionalmente hablando–, se resisten deliberadamente a ir al grano, transgrediendo la llaneza de un lenguaje que se precia de ser eficaz y, por tanto, poniéndolo en riesgo desde su propio interior (es decir, utilizando el mismo idioma, no otra cosa, para cortar e interrumpir una relación no problemática, plana o no reflexiva con el lenguaje y, por tanto, con el mundo que el lenguaje permite o impide construir, imaginar, postular, concebir y compartir).

Lo que se sugiere que haga el docente, luego de la lectura completa del poema, incluido el título, es preguntar: "¿Alguien adivina de quién está hablando?". El objetivo sería testear si las previsiones son acertadas: aun leyendo el título, es probable que los niños hagan recortes de los únicos objetos identificables mencionados o de referencias más bien lineales (una araña, una polilla, la luna o una vaca –por el dolón del cencerro, incluso por un conocimiento del corpus de autor–, etcétera).

Así, se puede realizar una segunda lectura, ahora para ver si algunas de las hipótesis se pueden sostener, y finalmente volver al título y dar la respuesta, concentrándose ahora en que las intervenciones apunten a una vuelta al texto, a una lectura detenida

que explore, deleve y muestre a los niños de qué modo extraño y poco previsible (raro y nuevo, en fin) puede hablarse de la noche en un poema.

- Ahora que se sabe de qué está hablando, quiero que vuelvan a escuchar y digan en qué parte ven ustedes clarito que está hablando de la señora noche.
- ¿Por qué se imaginan que dice que la noche duerme en un aljibe? ¿Cómo sería posible esto?
- ¿Cómo queda la ropa cuando la comen las polillas? ¿Por qué creen que dirá que el camisón de la señora noche está apollado?
- Escuchen lo que dice después, cuando vuelve a hablar de las polillas: "No son las polillas / son diez mil estrellas que se asoman". ¿Cuál imaginan entonces que es el camisón de la señora noche?
- ¿Saben qué quiere decir pliegues? Al principio se dijo que el cielo estaba reflejado en el agua. ¿Cómo se imaginan que ese camisón podría tener arrugas?
- ¿Por qué piensan que cuando sale el sol, la señora noche tiene que meterse en el aljibe? ¿Cómo piensan que es ahí adentro?
- ¿Qué piensan ustedes cuándo dice que de día se pone el camisón?
- ¿Qué palabras son las que más se nombran en el poema? ¿Son importantes para develar la adivinanza?

Como para seguir trabajando se puede pedir a los chicos que hagan la prueba de hacerle la adivinanza a algún adulto, para luego conversar si ha sido revelada con facilidad o qué cosas han tenido que explicar para que alcancen la solución.

Esta práctica que se propone, aun invirtiendo la lectura orientada a la resolución de la adivinanza, continúa precisando de operaciones de decodificación basadas en asignar referencia a una serie de construcciones descriptivas y metafóricas, todas competencias inherentes a la construcción de un saber sobre el discurso poético y la literatura en sí.

Títulos sugeridos para trabajar poesía en el aula

Antología, *Poesía para chicos*. Buenos Aires, Alfaguara, 2004.

Benedetti, Mario, *Rincón de haikus*. Madrid, Visor, 1999.

Devetach, Laura, *Los pomperá (Versos populares elegidos)*. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 2003.

--- *Canción y pico*. Buenos Aires, Sudamericana, 2010.

--- *La hormiga que canta*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004.

García Lorca, Federico, *Poemas y canciones de Federico*. Buenos Aires, El Ateneo, 2004.

Oche, Califa, *Para escuchar a la tortuga que sueña*. Buenos Aires, Colihue, 2005.

Walsh, María Elena, *Canciones para mirar*. Buenos Aires, Alfaguara, 2010.

--- *El reino del revés*. Buenos Aires, Alfaguara, 2010.

--- *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires, Alfaguara, 2010.

Bibliografía

- Andricain, Sergio; Marín Flora; Rodríguez, Antonio, *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires, Lugar Editorial, 2003.
- *Puertas a la lectura*. Colombia, Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- Andruetto, María Teresa, entrevista por Blake y Sardi "La literatura como desafío de lenguaje", en *Literatura argentina e infancia. Un caleidoscopio de poéticas*, 2010. DGCyE, *Materiales de reflexión y trabajo para la Escuela Primaria*. La Plata, DGCyE, 2010.
- "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008.
- "Prácticas del lenguaje", en *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008.
- Díaz Rönnner, María Delia, "Literatura infantil: de menor a mayor", en *Historia crítica de la literatura argentina* (dirigida por Noé Jitrik). Buenos Aires, Emecé Editores, 2007.
- Entrevista a Michèle Petit. Antropóloga, investigadora de la lectura. Por Ramón Salaberria. En <http://www.imaginaría.com.ar/02/3/petit.htm>
- Jakobson, Roman, *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra, 1982.
- Machado, Ana María y Montes, Graciela, *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- Mariño, Ricardo, entrevista por Blake y Sardi "Una apuesta a la irreverencia", en *Literatura argentina e infancia. Un caleidoscopio de poéticas*, 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación, "Primaria II", en *El libro de lectura del Bicentenario*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, 2011.
- Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE, 1999.
- Panesi, Jorge, "Los chicos imposibles", reseña del libro *¿Dónde está el niño que yo fui?, Adolescencia, literatura e inclusión social*, de Mirta Gloria Fernández. En <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/donde-esta-el-nino-que-yo-fui.php>
- Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires, Colihue, 1997.
- Rosell, Franz Joel, *La literatura infantil: un oficio de sirenas y centauros*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

Propuestas más allá del aula

Conformando una sociedad de lectores

Para constituir una sociedad de lectores dentro de la escuela, resulta de suma importancia que la experiencia y el trabajo del aula trasciendan estos límites, y así, distintos lectores, de distintas edades, compartan sus disímiles trayectorias de lectura.

A continuación se proponen tres secuencias didácticas; el principal objetivo es propiciar el encuentro y el intercambio de lectura. Los ejes son: la poesía, la promoción de los libros de la biblioteca y la historieta.

Susurradores: poemas de boca a oído

Una posibilidad de hacer que el trabajo del aula con poesía cobre nuevos sentidos y permita experiencias novedosas podría tomarse de un comando poético francés denominado *Les souffleurs* o Los susurradores. Este excéntrico grupo tiene como consigna utópica y fundamental trabajar en pos de la desaceleración del mundo. De esta manera, irrumpe en espacios públicos (bibliotecas, eventos, exposiciones, embotellamientos, filas de espera) y dice al oído de quien lo desee un fragmento o un breve poema. Su filosofía pretende “practicar el arte contra la diversión, lo esencial contra lo estratégico y el júbilo contra lo convencional”.¹ Sus integrantes se visten de negro y el instrumento mediante el cual susurran es un tubo de aproximadamente 1,80 metros, hecho de cartón, plástico o una simple caña hueca, que denominan Ruseñor.

En Argentina existen experiencias con reconocidos resultados. Se trata de una práctica que todas las escuelas pueden desarrollar porque para ello solamente se precisa de un tubo (de cartón, plástico, cartulina, etc.) y algunos versos.²

¹ *Les souffleurs*, www.les-souffleurs.fr.

² La ciudad de Bahía Blanca ha sido pionera en esta experiencia gracias a Mirta Colángelo, quien desde agosto de 2007 promueve los susurros en diferentes espacios. La bahía del susurro, <http://labahiadelsusurro.blogspot.com/>



Experiencia de susurradores en una jornada de capacitación realizada en La Plata.

Propuesta para susurrar en el aula

El docente puede comentar las características del grupo de susurradores y, a medida que avanza en su relato, mantenerse atento a cómo lo reciben los niños, observando cuáles de los rasgos llaman más la atención y deteniéndose en los aspectos que deberían adaptar para formar dicho comando en la escuela. Así, por ejemplo, cuando cuente que utilizan un largo tubo para susurrar los poemas, puede mostrar una imagen mediante la cual los niños dimensionen su tamaño y comentar que ellos serán quienes deban hacer cada instrumento, acordes a sus tamaños y posibilidades (se puede coordinar alguna actividad con docentes del área de Plástica para elaborarlos).

En tanto, los docentes deberán explicar a los niños por qué son llamados ruiсеñores. Se trata de un pájaro común en Europa y Asia, mundialmente conocido por su habilidad para cantar. Una vez conocido este dato los alumnos podrán bautizar sus instrumentos.

Para esto, deberán investigar si todos los pájaros cantan y proponer uno según los criterios que se acuerden a partir del diálogo. Si eligieran al canario, por ejemplo, se podría establecer, entonces, que todos lleven una prenda amarilla. De acuerdo al grupo, el docente deberá buscar también el modo de poner en común el prestigio literario del ruiseñor, identificado en numerosos textos clásicos de la literatura con la figura del poeta.

Es importante decir que lo más relevante –en términos de contenidos– estará en el trabajo previo de discusión y selección de los materiales, por esto mismo, antes de comenzar a trabajar con los poemas, habría que explicitar que tendrán que elegir uno o dos y memorizarlos para luego ser susurrados. Esta situación requiere de conversaciones grupales en las que los niños comiencen a fundamentar el por qué de sus elecciones, lo que permite lecturas y planteos en profundidad, que pueden sacar a la superficie algunos preconceptos o prejuicios con relación a la poesía en sí.

Los espacios en los cuales llevar adelante el proyecto deberán ser acordados entre el docente, los niños y las autoridades de la institución: no implica lo mismo susurrar en los recreos, en las clases de Educación Física de otros grados, en una jornada a la que se invite a los padres o en un campamento.

Niños promotores literarios. Proyecto Club de lectores: situaciones de lectura y escritura alrededor de la biblioteca

Otro modo de abrir espacios alternativos de trabajo con literatura y escritura, más allá del aula, lo representa el Proyecto Club de lectores.³ A continuación se relata la experiencia, paso a paso, de la puesta en marcha de la actividad por parte de una docente en una escuela pública de la ciudad de La Plata.

En una institución con jornada extendida, la docente propuso a los niños de 4º año trabajar con los libros de la biblioteca de la escuela para ayudar a las bibliotecarias en su difusión. La actividad les permitió a los alumnos conocer los volúmenes existentes en la dependencia escolar, elegir materiales de lectura pensando en otros lectores y recomendar trabajos a chicos de cursos menores. Para que el plan resulte exitoso la maestra se valió de un cronograma definido.

³ DGCyE, "Modos de leer literatura", en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DGCyE, 2010, pp. 39-40.

Etapas del proyecto

1. Selección del libro

Los niños se acercaron a la biblioteca de la escuela para relevar los libros existentes y fichar aquellos que podrían interesarle al público más pequeño. Esta tarea se realizó en grupos de dos, tres o cuatro alumnos, para que así pudieran discutir y fundamentar entre ellos los criterios de elección. Hecha la primera ficha con los libros elegidos los leyeron para realizar el descarte.

Los niños pudieron acercarse al encargado de la biblioteca para solicitar asesoramiento sobre la ubicación y la manera en que se hallaban clasificados los libros. Esto permitió pensar un nuevo criterio de selección, antes ignorado. Así, las elecciones dependieron tanto de lo ya conocido (libros leídos en su primera infancia), como de novedosos parámetros según los cuales elegir un texto.

En esta primera etapa, los alumnos comenzaron a trabajar con las explicaciones de sus criterios de selección analizando el contenido, las expresiones, las ilustraciones y los posibles efectos que los libros podrían tener sobre los más pequeños. Estas discusiones, que en principio se dieron solamente entre los grupos reducidos, fueron trasladadas al total del curso. La docente promovió un espacio en el que los chicos dieran sus opiniones, presentando ejemplos que muchas veces resultaron contra argumentos o problematizaciones de algunos de los criterios expuestos por los alumnos.

A partir de estas situaciones, la docente encontró la posibilidad de conversar acerca de las concepciones que los niños tenían sobre la literatura y la lectura, así como también anticipar sus pensamientos respecto a lo que saben o no los niños más pequeños.

2. El ensayo

Antes de entrar en escena, la docente propuso realizar un ensayo frente a los propios compañeros. Algunos niños optaron por leer todo el texto, otros solamente una parte. En este último caso, tuvieron entonces que decidir qué leer, momento que la docente aprovechó para observar si sus recortes estaban orientados por los fragmentos más representativos de la trama o por un deseo de generar intriga en el potencial lector. Así se llevó adelante el ensayo de aquello que dirían a los más pequeños para invitarlos a acercarse a la biblioteca.

3. La experiencia en las aulas de los más pequeños

En el momento de concurrir a las aulas para realizar la lectura en voz alta, los alumnos de 4º grado se mostraban inquietos, nerviosos, con dudas. Pese a esto y gracias al acompañamiento de la docente, pudieron hacerlo y, a medida que avanzaban en la presentación, iban cobrando mayor seguridad y soltura.

Antes de comenzar la lectura, indicaron el título del libro, su autor, editorial y aclararon que lo podían encontrar en la biblioteca de la escuela, a la vez que expresaron los motivos por los que lo habían elegido: "Optamos este porque creemos que les va a gustar, porque ustedes ahora en tercero están leyendo obras de teatro..." (*Colón agarra viaje a toda costa*); "este es un cuento muy conocido, pero lo seleccionamos porque es otra versión y tiene buenas imágenes" ("Los tres chanchitos").

Luego de la lectura, los niños más pequeños se mostraron interesados, y los comentarios fueron: "¡Qué bien leyeron, se nota que habían ensayado!"; "me encantó cuando cambiaban las voces"; "la historia esta buenísima"; "¿me decís otra vez como se llama así lo busco en la biblioteca?". También hubo comentarios como "leíste muy bajito, no se escuchó mucho", o "leíste muy rápido". Llegado el momento del intercambio, dieron espacio para que cada niño pudiera dar su opinión. Previamente habían repartido los roles, ya sabían quién leería, quién preguntaría, quién daría los datos editoriales, etcétera.

Cuando regresaron a su aula, los comentarios de los niños se centraron en cómo se habían sentido con la experiencia: "Mientras leía me parecía que no me escuchaban y después me di cuenta que sí, porque participaban y sabían muy bien cómo era la historia"; "profe, saben un montón... más que nosotros"; "yo estaba nervioso pero cuando fui allá y me puse a leer se me pasó todo".

¿Cómo pensar en otros lectores? En torno a las intervenciones docentes
Tanto para movilizar los criterios rígidos que los alumnos explicitaron en las primeras clases, como para mostrar otras aproximaciones a los textos literarios, la docente realizó una selección de algunos libros y la presentó a sus alumnos, preguntándoles si pensaban que esos textos podrían leerse a los niños pequeños. Así, leyó versiones originales de cuentos tradicionales clásicos y otros de animales de Horacio Quiroga.

El siguiente intercambio da cuenta de las reacciones de los chicos y de cómo la docente, en la situación intermedia del proyecto, trabajó sus propósitos.

Docente: ¿Qué pasó cuando les leí "Barba Azul"?

Un alumno: Era sangriento.

Otro alumno: Era aburrido.

Otro alumno: No es para leérselos a los de primero porque se van a asustar.

Otro alumno: Por ahí podría ser para los de tercero.

Docente: ¿Y qué pasa si se asustan? ¿Opinan que eso es malo?

Alumno: Es que son chiquitos y les va a dar miedo porque no saben...

Alumna: Sí, y a lo mejor ellos quieren hacer lo mismo.

Docente: ¿Por qué les parece que pasaría eso? ¿A ustedes les pasa o les pasó algo así?

Alumna: No, no. Para mí eso que dice Eugenia de que se copian, no. Pero sí se pueden asustar por la sangre.

Alumno: Son chiquitos y por ahí no saben, no se dan cuenta que es un cuento, que no es de verdad y les puede dar miedo.

Docente: ¿Y qué pasa cuando miran escenas sangrientas en los dibujitos?

Alumno: (Rápidamente) ¡Ah! ¡Pero es diferente!

Alumno: Sí, es otra cosa.

Docente: Matías y Juan Cruz dicen que es distinto ver una escena sangrienta que leerla. ¿Qué opina el resto? ¿Por qué es distinto?

Alumno: Sí, yo estoy de acuerdo señor. Son cosas diferentes porque cuando te lo imaginás es mucho peor.

Alumno: Sí, leerlo es más sangriento. Cuando lo ves, lo ves y se termina y ya está.

En este mismo sentido, al momento de explicitar los criterios de selección de los libros, surgieron los siguientes comentarios de los niños: "Este libro no les va a gustar porque es de terror y son chiquitos"; "este autor no, porque escribe para más grandes"; "este libro no, porque no van a entender la historia"; "esta historia es muy larga, se van a aburrir".

La docente pudo observar cierta subestimación de los más grandes con relación a lo que los pequeños podían o debían leer. Por este motivo, decidió organizar con ellos una

entrevista para relevar los datos que les permitieran revisar o reflexionar los criterios puestos en juego en el momento de la elección. Los destinatarios de las entrevistas fueron los alumnos de Primer Ciclo de la escuela, familiares y amigos de esa edad.

Las preguntas que contendría la entrevista fueron elaboradas por los alumnos con la orientación de la docente. Luego de haber tomado las primeras encuestas, los niños se dieron cuenta de que los más pequeños conocían casi los mismos autores y textos que ellos, por lo que, de alguna manera, reacomodaron algunos prejuicios, más propios de los adultos que de los niños.

La docente, entonces, profundizó un tema recurrente –convertido ahora en interrogante– en los niños más grandes. Un grupo comentó que había seleccionado un cuento porque “dejaba una enseñanza”, y que en la mayoría de los cuentos para niños pequeños, los protagonistas son buenos, responsables, y que siempre tienen un final feliz. En ese momento, la docente buscó la opinión de otros grupos para contra argumentar y decidió que en la clase siguiente leerían “El narrador de cuentos”, de Saki, un texto que trata sobre la preocupación de lo apropiado o no para los niños.

En esta historia, una tía viaja en tren con sus tres sobrinos pequeños y cerca de ellos está sentado un solterón, única compañía en el vagón. Como los niños son inquietos e incontrolables, la tía decide contarles un cuento. Pero su relato no logra llamar la atención de los niños, quienes opinan que es “la historia más estúpida” que han escuchado. En ese momento, el solterón se dirige a la tía diciéndole que carece de cualidades para narrar cuentos; uno de los niños le pide a él que les cuente uno.

Él les relata la historia de Bertita, una niña que era “espantosamente buena”, responsable, amable. Todos sus atributos la hacían merecedora de medallas que llevaba colgadas de su cuello (la de la obediencia, la de la puntualidad y la del buen comportamiento).

Reconocidos sus méritos, el príncipe de su país la dejaba pasear por su parque una vez por semana. Pero un día, mientras la niña recorría el parque, merodeaba

un lobo. Al verlo, la niña corrió y se escondió tras un matorral. Cuando el lobo comienza a husmear entre las ramas, la niña tiembla de horror y, a causa de esto, las medallas tintinean. El lobo lo escucha, se lanza hacia el arbusto y devora a la niña hasta el último bocado.

Cuando el solterón termina el relato, los niños comentan hermoso final, y la tía, contrariada, menciona lo impropio de la historia, a lo que el muchacho responde: "Los niños ya le van a pedir que les cuente un cuento impropio".

Finalizada la lectura en voz alta de la docente, se abrió el espacio de intercambio y, entre los comentarios de los alumnos, se pueden citar los siguientes: "No me imaginaba este final"; "nos quiere decir que ser buena a veces no te sirve de nada"; "te deja una enseñanza diferente"; "tiene un final trágico".

Luego de conversar estas reacciones, la lectura del cuento de Saki permitió que algunos alumnos cambiaran los libros que habían elegido, incluyendo libros denominados de terror, otros de mayor extensión, o bien, que apelaran al humor. Algunos ejemplos fueron "El cuento más asustón del mundo", de Susana Goldemberg; "Irulana y el ogronte. Un cuento de mucho miedo", de Graciela Montes; y "Colón agarra viaje a toda costa", de Adela Basch.

Otras situaciones de promoción de los libros de la biblioteca de la escuela: escribir grafitis y grabación de cd

Con el fin de continuar con la promoción de los libros de la biblioteca, y considerando que no todos los alumnos habían tenido la posibilidad de escuchar leer a los promotores en sus aulas, la maestra propuso hacer alguna actividad con la escritura de grafitis. Así, se dialogó en el aula sobre los destinatarios, la intención o el propósito de los grafitis, si solamente eran frases o textos y si estaban acompañados de imágenes. Además, se les enseñó cuáles eran los posibles soportes para la escritura de los mismos.

Luego, pensaron de qué manera esta práctica podría colaborar con la difusión de los libros y surgió la propuesta de transcribir, en afiches, frases de los textos elegidos que

fueran representativas de la historia que contaba cada libro; además de encontrar la manera de generar curiosidad o *interés lector*, los afiches debían contener también el título del libro, su autor y dónde encontrarlo. Los chicos sugirieron agregar imágenes o dibujos a esos afiches. Los carteles diseñados por los alumnos fueron pegados en las paredes de la escuela a la vista de todos.

En términos generales, el grafiti es un tipo textual que podría formar parte de situaciones y secuencias didácticas planificadas en torno de un contenido particular de la enseñanza de la lectura, como lo es, por ejemplo, el de las formas breves (y en algunos casos anónimas): dichos populares, refranes, adivinanzas e incluso los denominados microrelatos.

Umberto Eco ha señalado al respecto: "En 1930 André Jolles publicó un libro titulado *Einfache Formen (Formas simples)* que analizaba ciertos tipos literarios, en su mayoría propios de la cultura popular. Lo que los caracterizaba era la brevedad, pero sobre todo la simplicidad de su estructura. Estaban –y siguieron estándolo– regidos por ciertas reglas que sus autores (a menudo comunidades enteras, antes que individuos) obedecían con fidelidad. Había, por ejemplo, adivinanzas y agudezas, pero también mitos, cuentos y leyendas".⁴

El ensayo de Eco es relevante porque propone una reflexión acerca de la discutible equiparación entre brevedad y simpleza, respecto precisamente de textos que presentan una extensión comparable a la de muchos tipos de mensajes que –como los avisos comerciales de televisión– proliferan en la cultura de la comunicación contemporánea y están en estrecho contacto con los alumnos.

Por otra parte, además de la primera selección de libros para la lectura en voz alta a los más pequeños, la docente propuso a los niños la realización de una nueva con el propósito de grabar un CD que quedara en la biblioteca de la escuela y fuera aprovechado, sobre todo, por alumnos ciegos o disminuidos visuales que concurrían a la misma.

⁴ Eco, Umberto, "La droga breve", en Suplemento "Radar", *Página 12*, 2002. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/6-186-2002-05-11.html>.

En esta oportunidad, el trabajo podía ser individual o en parejas; los destinatarios deberían ser alumnos de primer o segundo ciclo. Luego de ensayos de lectura en voz alta, de entonación y de cambios de voces, los chicos diseñaron la tapa y contratapa del CD, a la vez que grabaron cada uno de los textos.

No está de más recordar –como docentes– que grabar un CD no es un contenido de enseñanza de la lectura, aunque sí puede ser un instrumento necesario en el desarrollo de una planificación concreta que prevea abordar situaciones de lectura como las mencionadas.

Convención de historietistas y lectores aficionados

La historieta promueve la lectura y los docentes saben que hay modos de leerla que acrecientan el interés por la literatura, abriendo nuevas vías a la imaginación y a la creatividad. La historieta es una producción artística que se entrelaza históricamente con prácticas de lo que se puede llamar un arte popular de profunda, variada y prolongada llegada cultural. Algunos la definen como el noveno arte, aunque hasta hace algunas décadas la distinción jerárquica y subordinante entre cultura elevada y cultura industrial o comercial le restó importancia, valor y legitimidad. Lenguaje de creación estético complejo y rico cultivado por excelentes y reconocidos artistas nacionales e internacionales, la historieta es un arte flexible que acepta constantemente innovaciones y siempre se está recreando a sí mismo.

Miremos una historieta como si fuera la primera vez. Vemos que está hecha de dibujos y de palabras. A primera vista podemos diferenciarlos con facilidad, pero a medida que entramos en la página perdemos la certeza de dónde empieza y termina cada uno de los dos territorios... La historieta es la historia expandida en la página.⁵

Entonces la historieta puede ser leída como relato o como historia imaginada productora de imágenes con textos. Lo relevante será poder superar la distinción y, en cambio, leerla y pensarla como un arte que combina, a su manera, pero como todas las artes,

| ⁵ De Santis, Pablo, *La Historieta en la Edad de la Razón*. Buenos Aires, Paidós, 1998

materiales y recursos de diverso tenor: narrativa gráfica o gráfica narrativa, más o menos secuenciada en cuadros. La cuestión es advertir que cuando se lee una historieta no se hace como lectores de narrativa sin ilustraciones, ni como espectadores de dibujos o cuadros; es decir, se está ante esa combinatoria característica que también ha dado forma a una predisposición lectora propia.

La historieta como protagonista en el aula

De acuerdo a los contextos, los grupos y las situaciones concretas es posible que el docente se plantee que la historieta debería tener un mayor protagonismo en las escuelas; al respecto, es sabido que muchas veces son leídas por niños que, paradójal y acriticamente, son considerados poco lectores.⁶ La adhesión o el rechazo inmediato que las imágenes despiertan –a diferencia de una secuencia textual–, un formato que no es el del libro, sus modos callejeros de comercialización y –desde hace décadas– la cultura y los cultos de miles de fanáticos y coleccionistas –verdaderos especialistas– son algunas de las propiedades de este subgénero que dieron nacimiento y mantienen al variado público lector de historietas.

Incluir en el aula propuestas con diferentes historietas (tiras, planchas,⁷ novelas gráficas) supone, no solamente reconocer a esos lectores en tanto tales, sino también potenciarlos y posibilitarles profundizar su trayectoria lectora.

Entre las historietas se encuentra el manga, palabra japonesa que designa a la historieta en general, y que en Argentina se emplea para referirse exclusivamente a las historietas niponas. A continuación se transcriben algunas de las percepciones y opiniones de una joven lectora de mangas. Algunas de estas respuestas dan cuenta de su trayectoria lectora, a partir del análisis que puede realizar de las historias, las

⁶ Joëlle, Bahloul, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*. México, FCE, 2002.

⁷ Se refiere a la historieta que comienza y termina en una página.

imágenes, el lenguaje.

A mí me gustan las historias de amor, de adolescentes, sentimentales (...) En *Inuyasha* (se refiere al título de un libro) se mezclan la aventura y el amor. El protagonista tiene un sable enorme. Es en la época feudal. Se desarrollan ciertas creencias, se visten diferente, usan transportes distintos, por eso te das cuenta que es de otra época. Además, le pregunté a mi mamá qué era la época feudal y me di cuenta que se trataba de esa etapa porque en el manga hay gente trabajando todo el tiempo y hay personas con unos castillos enormes, que tienen todo el poder. Generalmente cuando me gusta mucho algo busco información, como en la historia ésta (...) Los mangas se empiezan a leer al revés, de atrás para adelante y las viñetas también, como la escritura japonesa. Te das cuenta porque hay un instructivo al final de cada libro que te lo indica (...) Los personajes tienen ojos grandes, demuestran mucha emoción y en la historieta es importante esas cosas. Es más fácil jugar con las expresiones y entender la historia. (...) A veces hago una lectura rápida. Miro todo. Otras veces hay partes re lindas y las vuelvo a leer. (...) El lenguaje es claro porque los protagonistas son jóvenes y utilizan lenguaje de jóvenes. Además las palabras difíciles las sé por el contexto (...) El manga de Japón es el que me gusta, porque hay muchos personajes o hay un héroe. Pero no es como el cómic occidental, norteamericano, que muestra los héroes clásicos, como el Hombre Araña, no me gusta ese tipo de personaje (...) A veces uso Internet para leer mangas porque hay sitios donde escanean las páginas y están traducidas, pero es más lindo tener el libro.

Es necesario conocer como docentes la trayectoria lectora de los niños y los modos de vincularse con la literatura, ya que es a partir de ella desde donde se los puede seguir potenciando como lectores.

Habitualmente, el trabajo con historietas se concentra alrededor de tiras cómicas o simplemente tiras, publicadas periódicamente, en forma diaria o semanal, en diarios, revistas o páginas de Internet (generalmente, están protagonizadas por personajes fijos y suelen estar compuestas por dos o tres cuadros). La referencia es a tiras como "Mafalda", "Macanudo", "Clemente", "Inodoro Pereyra", entre otras, empleadas como excusas para desarrollar contenidos relacionados a valores o contenidos de otras áreas (ciencias sociales, inglés, ciencias naturales, etcétera).

Otras veces el uso de la historieta en el aula se toma de los libros de texto, que a menudo, en una sola página, muestran un ejemplo de historieta, y a partir de allí los alumnos aprenden a nombrar sus elementos constitutivos: viñetas, globos de diálogo y de pensamiento u onomatopeyas. Aprender a nombrar de manera adecuada los recursos, describir cómo se combinan y saber reconocerlos no debería ser más que un paso intermedio, de

ningún modo el contenido principal ni final de la lectura de historietas en la escuela. Reconocer rasgos y utilizar tal reconocimiento para ubicar una obra bajo una categoría genérica (dada la presencia combinada de recursos, esto es una historieta) es un modo de estandarizar y clasificar, más que de leer.⁸

Convención de aficionados a la historieta

En diferentes partes del mundo suelen realizarse convenciones de historietistas y de lectores, coleccionistas y aficionados al género. Allí se presentan las novedades editoriales, los autores firman sus libros, se organizan mesas de debate y de libros, las editoriales se encuentran con autores novatos que llevan sus borradores con intenciones de publicarlos, se exponen trabajos originales, entre otras actividades. Siguiendo esta propuesta, se sugiere organizar un "Encuentro de lectores de historietas". Puede no solamente circunscribirse al ámbito del aula sino como una convención donde participen distintas secciones o años. El encuentro puede funcionar como actividad de cierre de un trabajo de lectura, selección y discusión en las aulas.

Antes del encuentro el docente propone hacer un listado con las historietas que los niños conocen, como así también las que se encuentran en la biblioteca de la escuela. Comenta cómo se realizan estos encuentros (convenciones) y lo que se suele hacer en ellos: es una buena oportunidad para recomendarse libros, analizar historietas leídas, encontrarse con novedades de algunas editoriales, comentarse qué los atrapó de una historieta (las imágenes, lo que sucede en la historia, etcétera).

Sugiere un plan de trabajo para que aquellos que nunca leyeron historietas tengan la oportunidad de conocerlas y que, los que ya son seguidores, puedan ampliar su experiencia lectora. Su intención es que los niños puedan analizar las historietas desde diversas miradas (plano, historia, tiempo, conexión entre cuadros o viñetas, relación entre texto e imagen), atendiendo las distintas trayectorias lectoras e intentando que todos puedan

⁸ DECYE, "Modos de leer literatura", en *Materiales de reflexión y trabajo para la escuela primaria*. La Plata, DECYE, 2010. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion-decapacitacion/programas/lecturaescuela/default.cfm> > documentos

apropiarse de nuevos saberes.

Finalizadas estas sesiones de lectura se podrá realizar la convención o encuentro, donde se armarán mesas de libros, se podrá invitar a guionistas o dibujantes de historietas, organizar debates o lecturas de fragmentos de historietas, momentos para recomendar obras leídas y explicitar criterios de elección.

Análisis de historietas: *Astérix y Bosquenegro*

A continuación se desarrollan algunas de las lecturas que se pueden abordar con los alumnos en el aula, a partir del análisis de dos libros de historietas: *Astérix*⁹ y *Bosquenegro*¹⁰. La exposición de estos volúmenes tiene la intención de brindar un abanico de intervenciones con las cuales contar si desean adentrarse con los alumnos en el mundo de la historieta



Tapa de la historieta *Astérix en Helvecia*.

Astérix es un clásico de la historieta en el mundo. Forma parte de una colección bastante

⁹ Guion de Goscinny, ilustraciones de Uderzo, *Astérix en Helvecia*. Barcelona, Grijalbo/dargaud, s/f.

¹⁰ Calvi, Fernando, *Bosquenegro*. Buenos Aires, Domus Editora, 2007. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar/22/0/bosquenegro-ficciones.htm>

extensa (consta aproximadamente de 34 títulos). Ha sido leída por diferentes generaciones y aún sigue teniendo la misma vigencia que en el momento de su edición, a pesar de los diversos medios a los que tienen llegada en la actualidad los alumnos.

Cada una de las historias está protagonizada por Astérix y Obélix, su compañero de aventuras. La estructura de los libros se desarrolla a partir de un problema o dificultad que se le plantea a los habitantes de la aldea y que deberá ser resuelto, mediante una misión, por los protagonistas. El objetivo los llevará frecuentemente a tierras lejanas y la resolución de cada cuestión será a través de la astucia de Astérix pero también mediante la fuerza de Obélix y el recurso de la poción mágica.

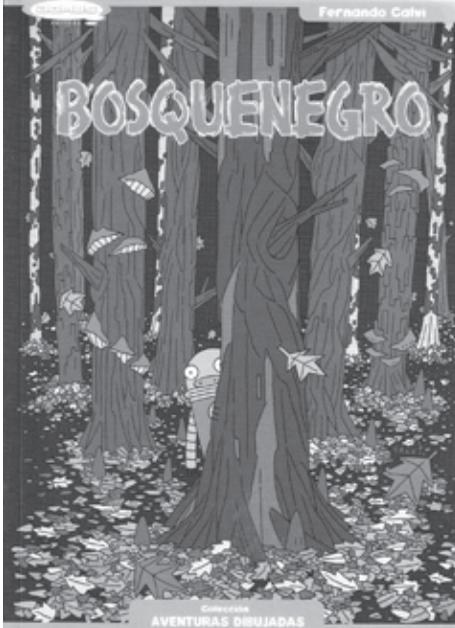
Para aquellos alumnos que nunca leyeron historietas, Astérix puede ser un primer acercamiento, ya que es una historia sencilla que muestra los periplos que atraviesan ambos personajes. Los elementos cómicos, las aventuras, las peleas, las alusiones a la cultura clásica son características que atraen a grandes y chicos.

Astérix en Helvecia

El prefecto de Condate (Rennes), Graco Ojoalvirus, lleva una vida llena de lujos gracias a que estafa grandes cantidades de los tributos que paga la ciudad a Julio César.

Debido a las escasas monedas que Condate envía a Roma, el gobierno comienza a sospechar de la actitud de Ojoalvirus y envía al *questor* (recaudador) Claudius Sinusitus para que informe de posibles irregularidades fiscales en la zona. Éste es recibido de forma aparentemente cordial por Ojoalvirus, pero poco después es envenenado por él. Rechazando la atención de los médicos romanos por desconfiar de ellos, Sinusitus pide ayuda a la cercana aldea gala. Allí, Panorámix le informa de que para curarlo necesita una *Estrella de plata*, planta que sólo crece en las cumbres montañosas de Helvecia (Suiza), adonde viajan Astérix y Obélix. Durante su viaje por la Galia, los romanos les dejan marchar libremente, pero al llegar a Helvecia comienzan a sufrir la persecución de las legiones debido a que el gobernador de la región y amigo de Ojoalvirus, Cayo Diplodocus, desea que fracasen en su misión.¹¹

| ¹¹ Wikipedia, la enciclopedia libre, www.wikipedia.org



Tapa de la historieta
Bosquenegro, de Fernando Calvi.

Respecto a *Bosquenegro*, quizás en la primera aproximación se puede pensar que es infantil o para niños más pequeños, por sus dibujos o el vocabulario sencillo. Sin embargo, se propone reflexionar en un comienzo sobre las historias que se van enmarcando en la historia central y cómo se puede ir encontrando puntos de conexión entre ellas. Son seis personajes *maravillosos* que están presentados al inicio y que se van descubriendo a medida que avanza la lectura; “En *Bosquenegro* hay árboles altísimos, pantanos nauseabundos, animales extravagantes, monstruos terribles, ogros gigantescos y brujas espantosas. Pero también hay enanos valientes, sopa caliente, jardines floridos, bellas princesas, y hasta zanahorias asadas”.¹²

Bosquenegro tuvo una primera aparición parcial (solamente las primeras seis páginas) en la revista infantil *Genios* y luego permaneció inédita hasta esta presentación en formato

¹² Calvi, Fernando, *Bosquenegro*. Buenos Aires, Domus Editora, 2007, texto extraído de la contratapa del libro.

¹³ Los interesados en saber más sobre *Bosquenegro* —u opinar sobre la historieta— pueden visitar su *blog*: <http://artoffernandocalvi.blogspot.com>

de libro. La idea original de su autor es completar una saga de tres álbumes.¹³ Ambas historietas pueden trabajarse en primer y segundo ciclo. A continuación se proponen algunos ejes o miradas a partir de los cuales iniciar puntos de contacto o no entre historietas, y que podrían habilitar a una conversación durante la convención: la trama, los personajes, el tiempo de la narración, los planos y encuadres, el humor, el narrador y los escenarios.

Trama

En *Bosquenegro* se sugiere analizar con los alumnos el entramado de historias desplegado en esta historieta. Inicialmente, el lector puede pensar que son pequeñas historias en tiempos, lugares y con personajes distintos, sin ninguna conexión entre ellas. Sin embargo, será necesario plantear situaciones de lectura y relectura del texto con el propósito de descubrir lo contrario.

La historia transcurre en un bosque dentro de otro bosque... "Cae la tarde en un extraño lugar, un bosque dentro del bosque llamado Bosquenegro". Así comienza el relato, anticipando al lector el ensamble de historias que, una vez finalizada la lectura de la historieta completa, se podría releer con los alumnos para pensar si hay alguna relación entre la cita y las historias que se entrecruzan a lo largo del libro. ¿Por qué realizar esta propuesta finalizada la lectura? Porque antes es necesario tener un recorrido de análisis de la historieta, posible mediante el acompañamiento del docente.

A lo largo de la historieta se desarrollan muchas historias. El paso de una a otra suele estar dado, a veces, por los cambios de escenario, de personajes, o bien, marcados por el narrador. En ocasiones por los tres aspectos a la vez. Este último caso se da cuando la bruja del pantano cuenta sus historias; las mismas se desarrollan mediante imágenes que muestran distintos escenarios, personajes y aparentemente otro narrador. El punto es encontrar las marcas que permiten reconocer la irrupción de una nueva historia dentro de la inicial.

Esto se puede visualizar en el camino de regreso a casa de Chochan, o de Petru, el Troll. Luego hay una vuelta a la historia central, con la aparición de los habitantes del bosque. La intención es intervenir de manera de que los alumnos comiencen a pensar en esta idea y a releer viñetas anteriores: "Miren la segunda viñeta de la página 11, ¿qué personajes aparecen? ¿Ya habían aparecido antes o es la primera vez? ¿En qué

momento de la historia? Busquen las viñetas donde aparecen". Se destaca esta página porque es donde figura un cambio de historia y vuelven a aparecer en las viñetas los personajes del comienzo.

Personajes

Mediante el recorrido de lectura que realicen los alumnos se puede reflexionar con ellos sobre las características de los personajes: sentimientos, modo de actuar y de pensar. A la vez, se puede buscar en la historieta las diferentes maneras de caracterizar a los protagonistas.

En *Astérix* se puede reparar en las actividades de segundo plano en las que se lo ve a Obélix cargando los menhires, puede ser uno de los tantos ejemplos donde se marcan propiedades de los protagonistas y a partir de los cuales ir deduciendo o construyendo un perfil de los mismos. Obélix es tallador y repartidor de menhires, por lo que es común verlo pasear por la aldea cargando uno en su espalda sin ningún esfuerzo.

En otras viñetas Obélix manifiesta tener hambre, por eso en las imágenes se lo ve parando durante su viaje para comer; queda atascado al momento de bajar por una escalera o entrar a una caja de seguridad; resuelve algunas dificultades gracias a su fuerza; deja su aldea, junto a su entrañable amigo para ayudar a alguien que lo necesita; entre tantas otras cualidades que permiten hacerse una idea acerca de quién es y qué le pasa a este personaje.

Del mismo modo, para comprender a Obélix es necesario compararlo con Astérix y analizar cómo se vincula con éste. Por ejemplo, en los últimos cuadros Astérix, con ingenio, inventa una manera de escalar la montaña para llegar hasta la flor Estrella de plata, mientras que Obélix ha bebido tanto que duerme durante toda la travesía.

Escenarios

Al comenzar el libro de Astérix se observa un mapa y un pequeño fragmento que sitúa el lugar y el tiempo en el que se va a desarrollar la historia; es una introducción tradicional en todas las aventuras que se contarán sobre Astérix, Obélix y su aldea en cada libro de la colección.

Estamos en el año 50 antes de Jesucristo. Toda la Galia está ocupada por los romanos... ¿Toda? ¡No! Una aldea poblada por irreductibles galos resiste

todavía y siempre al invasor. Y la vida no es fácil, para las guarniciones de legionarios romanos en los reducidos campamentos de Babaórum, Acuárium, Laudánium y Petibónium...

El docente puede leerla con sus alumnos y sugerir la observación del mapa, ya que quizás sea el primer título que se lee de la colección. En las páginas iniciales se muestra la aldea donde viven cada uno de los personajes de la historia. "¿Cómo son las casas que muestran las imágenes? Ven transportes, ¿cuáles?", constituyen preguntas a realizar.

Con estas intervenciones los alumnos comienzan a describir algunos de los lugares en los que transcurren las aventuras de Astérix y Obélix. Dado que el escenario en Astérix son aldeas y comunidades del Imperio Romano es probable que el docente se vea en la necesidad de explicar algunas costumbres o propiedades de esos pueblos, recuperando una y otra vez la historia antigua.

Narradores

Como se ha mencionado en otros capítulos de este libro, es importante comenzar a problematizar con los alumnos acerca de quién cuenta la historia, a fin de ir reflexionando en esta distinción entre quién escribe y quién cuenta.¹⁴

Al inicio de la lectura de ambas historietas el docente puede preguntar: "¿Quién cuenta la historia? ¿Qué marcas encuentran en el texto que de cuenta de esto?".

En *Astérix*, el docente puede detenerse en la página 7 para volver a interrogar acerca de quién está contando la historia en esos cuadros: "¿Aparecen otros personajes? ¿Cómo saben quiénes son? ¿En qué lugar se encuentran?".

En la página mencionada hay un cambio de escenario, de personajes. Primero se puede pensar que se trata de otra historia sin relación a la anterior (la que se desarrolla en las primeras páginas) y esto podría sugerir a los alumnos que hay un cambio de narrador. Será interesante comenzar a reflexionar con ellos esta idea, cuando en realidad el na-

| ¹⁴ Ver "Novela y modos de leer" en este libro.

rrador continúa siendo el mismo.

No es necesario leer con los alumnos varios relatos. Se puede analizar solamente un fragmento de alguno de ellos que el docente considere pertinente para ampliar, profundizar o seguir pensando en esta idea de efectos de la narración.

En las primeras páginas de *Bosquenegro* aparentemente quién cuenta la historia es alguien que es testigo de la misma pero no participa en ella. Se puede deducir esto por el texto que aparece integrado en la viñeta, al comienzo de la historieta. Pero cuando aparece la bruja del pantano en escena ella se convierte en narradora de otras historias que se van desarrollando en el libro. Luego desaparece hasta que finalizando la historieta y mediante una lectura de las últimas viñetas (imágenes y diálogos) se supone que la bruja es la única informadora de estas historias. Otras intervenciones posibles se pueden dar si el docente comienza leyendo las primeras dos páginas e interroga al respecto "¿quién esta contando la historia? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Por qué creen que la bruja piensa que contándole una historia se olvidará del dolor de cabeza?".

Es interesante analizar o reflexionar con los niños el poder de la narración. La bruja, en lugar de utilizar hechizos o pociones mágicas, cuenta historias para sanar ciertos males, los envuelve en sus cuentos haciéndolos olvidar el momento actual, del mismo modo en que Sherezada narra, en *Las mil y una noches*, una historia diferente para evitar que la maten.

En referencia a la última página los docentes pueden plantear varios interrogantes. "¿Quién aparece en la primera viñeta? ¿Qué dice? ¿Qué está mirando? En las viñetas siguientes, ¿quién está contando? ¿Cómo te das cuenta? ¿Encontraste algo en la imagen que ayude a pensar en eso?".

Tiempo

Con relación al eje temporal de *Bosquenegro* se puede pensar con los alumnos cómo en las historietas las viñetas que están dispuestas en una tira se encuentran una al lado de la otra, o una debajo de la otra, yuxtapuestas dentro de un espacio físico limitado, la propia página. En la historieta, el tiempo, se desarrolla y vincula con el espacio de la página.

Se propone comenzar a reflexionar sobre los saltos de tiempo que suelen darse en las historietas. A veces son interrupciones de viñeta a viñeta, otras de página a página y en ocasiones de una revista a otra. En este último caso suele estar acompañada de la

palabra "continuará...".

Las primeras historietas tenían números en cada una de las viñetas para ayudar o acompañar al lector. Luego esas referencias se fueron reemplazando por *cartuchos de textos*¹⁵ donde aparecen marcas temporales como "mientras tanto...", "más tarde...", como es el caso de *Astérix*.

En *Bosquenegro*, en cambio, el transcurrir del tiempo no está tan marcado. Esto se relaciona con que, actualmente, muchos autores piensan encontrarse con lectores entrenados, personas acostumbradas a la lectura de historietas.

En distintas oportunidades se observa una secuencia de viñetas contando dos historias diferentes donde la obra se vale solo de las imágenes y las onomatopeyas para indicar saltos de tiempo. Este recurso no siempre va hacia adelante en la historia, sino que se presentan para contar un hecho pasado que tiene que ver con la narración actual.

A partir de estas observaciones el docente puede interpelar a los niños de diferentes maneras.

- ¿Las historias que está contando la bruja del pantano suceden en ese momento? ¿Cómo se dan cuenta? Relean esas viñetas.
- Lo que le pasa a Chochan (páginas 19 y 20), ¿está pensando, le pasó antes o le está sucediendo en ese momento?
- Miren el inicio de la historieta, ¿cómo está Chochan en esa primera página? ¿Por qué le estará pegando a la piedra? ¿Tendrá relación con lo que muestran las páginas leídas antes?
- Busquen en el libro otras partes donde haya un salto en el tiempo. ¿Cómo se da? ¿Se puede decir cuánto tiempo habrá pasado? ¿Por qué? ¿Cómo se dan cuenta?

Humor

En *Astérix en Helvecia*, la violencia se expresa siempre en su variante cómica tradicional, donde a pesar de los inmensos porrazos y grandes vuelos que efectúan los personajes, debido a los golpes que les propinan los protagonistas, nunca hay muertos, aunque se

¹⁵ Son recuadros que sirven para ubicar textos que no son diálogos, como por ejemplo "un día después".

muestran explícitamente chichones, ojos morados y contusiones productos de la lucha. También se puede analizar qué efecto provocan en los alumnos otras peripecias a las que los protagonistas son impulsados y las maneras de salir airosos de las mismas. Por ejemplo, el intento de esconder a Obélix, con su gran tamaño, dentro de una caja de seguridad del banco.

Es interesante advertir cómo en ciertas viñetas o diálogos se muestran algunas imágenes o expresiones que pueden resultar cercanas a la cotidianeidad y que hacen dudar si pertenecen al escenario donde se desarrolla la historia: Roma en el año 50 a. C. Esta situación provoca risa en el lector, efecto que se percibe cuando los personajes pasan por el edificio de conferencias internacionales y todos los conferencistas están durmiendo.

Planos y encuadres

Cuando se narra una historia la idea es que el lector rápidamente se sumerja en ella. Si toda la historia muestra los hechos en un mismo plano y enfoque, de seguro será aburrida (a menos que este recurso tenga una connotación en el resto de la historieta). En consecuencia, el lector fácilmente buscará algo mejor en que emplear su tiempo.

Al igual que en el cine, los *cómics* se valen de planos para poder visualizar la acción y dar sensación de movimiento. El plano no es nada más que la distancia con la que se mira el objetivo, es como si se jugara con el enfoque de una cámara dirigiéndola donde el lector debe mirar. En el *cómic* existe una gran variedad de planos, cada uno con sus respectivas propiedades y emociones. Este puede ser otro de los ejes de análisis mediante los cuales reflexionar con los alumnos en el momento de la lectura de *Astérix y Bosquenegro*.

En la segunda viñeta de *Astérix* se ve un plano general de la habitación, en la tercera, en cambio, se focaliza en la imagen del "cuestor", con la intención de reparar en la cara de fastidio del inspector de impuestos. "¿Por qué les parece que será así? ¿Qué está mostrando cada una de las viñetas?".¹⁶

En cuanto a *Bosquenegro* varias son las consignas que se pueden realizar: "¿Por qué aparece en primer plano la cara de la bruja del pantano? De su cara, ¿qué fue lo primero que viste? ¿Por qué? ¿Qué te parece que le está pasando? Si tuvieras una filmadora, ¿dónde estarías

¹⁶ Guion de Goscinny, ilustraciones de Uderzo, *Asterix en Helvecia*. Barcelona, Grijalbo/dargaud, s/f, p. 12.

¹⁷ Calvi, Fernando, *Bosquenegro*. Buenos Aires, Domus Editora, 2007, p. 29.

ubicado para poder captar esta imagen de la bruja del pantano? ¿Por qué?".¹⁷

Las viñetas observadas a partir de las intervenciones anteriores resaltan los ojos furiosos de la bruja cuando la despiertan debajo de las aguas del pantano. Además, se sugiere analizarla junto con las onomatopeyas que la acompañan, ya que dan cuenta de los ruidos que se producen en el bosque y que provocan su furia.

En *Bosquenegro* hay dos viñetas, una al lado de la otra, las imágenes son del mismo lugar, pero hay un corrimiento de quién está captándolas. En la primera es como si alguien estuviera observando desde una de las ramas más altas de los árboles, está escondido pero llega a ver a los personajes que están hablando (la bruja del pantano junto con otras brujas del bosque); en la segunda, en cambio, ya no se ven los personajes, pero de todas maneras sigue estando en primer plano la rama del árbol desde el cuál se estaría espiando.

El docente podría intervenir diciendo: "Ahora vamos a mirar estas imágenes, ¿son del mismo lugar? ¿Cómo te das cuenta? Si fueran las imágenes que te aparecen en la pantalla de tu filmadora, ¿dónde te ubicarías para captarlas? ¿Te ubicás en el mismo lugar para filmar cada una?".¹⁸

Los alumnos y la creación de sus propias historietas

Luego de las lecturas y análisis de diferentes historietas el docente puede proponer a los niños que escriban la suya, adaptando o transformando un relato, con el propósito de exponerla en el "Encuentro de lectores de historietas", organizado en el aula o en la institución.

Para que se pueda realizar el pasaje de género es necesario que el docente seleccione un relato o cuento apto para ser transformado en historieta. Quizás es la primera aproximación de los alumnos a este tipo de propuestas; por este motivo, se sugiere que el cuento o relato elegido presente varios personajes que dialoguen entre sí y que la trama avance linealmente.

Es necesario que se lea y relea el cuento elegido, tantas veces como sea necesario. A la vez, se debe tener a mano diversidad de historietas para reflexionar, debatir y decidir con los alumnos algunas cuestiones claves. Entre ellas se pueden destacar las características de los personajes (cómo dibujarlo), cómo se hará para pasar a historieta los intercam-

| ¹⁸ Ibidem p. 41.

bios que se dan en el cuento entre los personajes mediante el diálogo indirecto, qué y cómo transformar en globos de diálogo o de pensamiento, la manera de indicar gestos, tonos de voz diferentes o ruidos. También hay que decidir cuestiones relacionadas a las diferentes tipografías, al diseño de las viñetas, la disposición en la página y aspectos vinculados a la edición.

Para el desarrollo de esta propuesta en el aula el docente puede apoyarse en una serie de herramientas.

- Videos del canal *Encuentro*, del programa *Continuará...* (ciclo que recorre la historia de la historieta argentina mediante los autores y personajes considerados insoslayables en el devenir del género; se destaca así a la historieta como una rama del arte por su gran valor cultural, artístico y estético); *Continuará II...* la serie sobre la historia de la historieta argentina ha transitado en su primera temporada el relato desde sus comienzos hasta los años setenta; en esta segunda temporada, la propuesta transita por la historieta desde los años ochenta hasta la actualidad (nuevos programas introductorios y monográficos que, mediante los autores y/o personajes considerados fundamentales, dan cuenta de la totalidad de este fenómeno artístico y cultural). Está conducido por el escritor Juan Sasturain.
- *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/22/0/bosquenegro-galeria.htm> (en esta página Fernando Calvi, autor de *Bosquenegro*, cuenta cómo creó y produjo la historieta).
- *Caloi en su tinta*, editado en DVD (<http://www.caloiensutinta.com>).

¿Qué aprenden los niños
cuando hablan sobre
literatura?

Algunas intervenciones a partir de comentarios sobre lecturas de textos literarios

Cuando los espacios de intercambio posteriores a la lectura son sostenidos, es decir que el docente los garantiza cada vez que lee junto a sus alumnos en el aula, los niños opinan y discuten; expresan, a veces brevemente, en ocasiones con extensas argumentaciones, sus lecturas. Durante estas discusiones, que pueden ser intensas, el docente interviene para construir una gran conversación grupal: "¿Escucharon lo que dijo su compañero? ¿Qué opinan? ¿Están todos de acuerdo? ¿Alguien leyó o pensó lo mismo?", son solo algunas de las preguntas posibles.

Se trata de una conversación que busca enseñar a los alumnos a leer, es decir a construir/deconstruir entre todos significados para ese texto (pero también vacilaciones distinguibles de significados, incertidumbres semánticas observables, aperturas o grietas en la lengua producidas por el texto literario). En consecuencia, el docente pide que busquen la parte del texto que les hizo pensar lo que dicen; que expliquen sus hipótesis; les lee algún fragmento que contradice o relativiza alguna afirmación y también, si es necesario, contra argumenta.

Para decidir de qué modo intervenir el docente permanece atento a lo que dicen sus alumnos porque, más allá de las participaciones generales, la clase de literatura requiere mediaciones específicas que permiten movilizar esas lecturas y desestructurar las hipótesis cristalizadas.

En esta línea, se propone el análisis de algunos comentarios realizados por los niños en diferentes espacios de intercambio para pensar cuáles son las operaciones que realizan estos lectores. Saber cómo leen los alumnos, de qué manera aprenden, ayuda a planificar las clases y las situaciones de lectura.

Estas descripciones son solamente orientativas y no suponen que todos los lectores hagan lo mismo cuando leen. Tampoco se trata de establecer reglas, ni decidir buenas o malas lecturas; ni siquiera de fijar una graduación entre ellas, sino de conocer los diversos modos de lectura que pueden estar circulando en el aula. Es decir, se trata de prestar atención a qué y cómo leen los alumnos, situación que permitirá producir intervenciones que movilicen hipótesis e incentiven nuevos modos de leer.

A continuación se describen algunas prácticas de lectura concretas, no para tomarlas como modelo, sino porque se propone diseñar las intervenciones a partir de lo que los niños hacen cuando leen.

Diversas lecturas en torno a “cuentos policiales” en Segundo Ciclo

Las siguientes lecturas corresponden a alumnos de 6º grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata. Se produjeron en el marco de un proyecto anual de lectura y escritura de historias con trama policial y detectivesca. Si primero se entrecomilló “cuentos policiales” y luego se aclaró que la trama es policial y detectivesca y no simplemente “policiales”, es porque no se trata de un plan cuyo principal objetivo sea enseñar el género, no privilegia el aprendizaje de las características que permiten identificar y sobre todo, igualar, los diferentes relatos.¹

Esta igualación muchas veces toma la engañosa forma de una comparación: cuando los lectores señalan, por ejemplo, diferentes modos de resolver una intriga o de describir un detective, o bien, comparan cuentos policiales para ver porqué y cómo pertenecen a ese género. Entonces, se produce un emparejamiento en el modo de lectura porque los niños se acercan a los diferentes escritos siempre con las mismas preguntas. En este trabajo, en cambio, se busca enseñar modos de leer literatura.²

Esto significa que se tiene en cuenta que cada texto y lector, cada cuento o poema leído por tal lector en particular, en tal contexto concreto, presentan no solamente rasgos comunes con otros sino, siempre, singularidades. Y esas singularidades no hablan solamente de la literatura en sí misma, sino que representa la experiencia en que los propios lectores construyen conocimiento acerca de la literatura y del lenguaje.

Todas las semanas la docente lee un cuento mientras los alumnos siguen con la vista una copia que comparten entre dos o tres compañeros. Luego de la lectura, sistemáticamente, expresan sus impresiones sobre cada relato y también reflexionan a partir de preguntas y relecturas propuestas por el docente. Así, leyeron cuentos policiales clásicos –Conan Doyle– y otros que cuestionan las clasificaciones genéricas –Poe o Rodolfo Walsh–,

¹ Se agradece a Fernanda Caratoli, docente que llevó adelante este proyecto y compartió con los autores sus materiales.

² Gerbaudo, Analía, *Ni dioses ni bichos*. Santa Fe, UNL, 2006.

con el objetivo de evitar que las lecturas se limiten al reconocimiento de características preestablecidas para el género.

A continuación, se comentan algunos fragmentos de intercambio de una clase sobre el cuento "Diez Negritos" de Agatha Christie, no para analizar la participación del docente, sino para pensar los modos de leer que los niños están poniendo en juego y esbozar algunas intervenciones posibles.

Luciano: Había planeado todo con una canción que conocía de chico. No me gustó del todo, me hubiese gustado que incluya el epílogo en la historia.

Docente: ¿Por qué les parece que la autora decidió contar algunas cosas en el epílogo en lugar de ir contando todo durante la historia?

Lucero: Y porque dejaría de tener suspenso, te vas enterando de todo, no tiene gracia.

La respuesta de Luciano evidencia, en primer lugar, las huellas del trabajo realizado en clase: por un lado, él sabe que puede expresar su opinión, pero que debe fundamentarla. Además, su respuesta muestra que está habituado a manipular libros extensos de estructura clásica. Conoce lo que es un epílogo y tiene una idea formada sobre lo que podría incluir cada una de sus partes.

Este libro –leído en la escuela en el marco de situaciones de lectura planificadas–, le permitió advertir, en primer lugar, cuáles son sus preferencias como lector y contrastarlas con lo que el texto le propone; luego, a partir de una intervención del docente que buscaba desnaturalizar la posible organización de una novela, Luciano confrontó su lectura con la de sus compañeros.

Por su parte, Lucero también demuestra sus conocimientos previos y sus preferencias: para ella la literatura es, en este momento y en esta clase, una experiencia cuyo atractivo o interés (su gracia) reside en el efecto que le produce, por ejemplo, el suspenso. También sabe que para que eso se produzca es necesario que la escritura tenga determinadas características. Define que para promover suspenso e interesar al lector el texto necesita callar, no decirlo todo.

Sin embargo, como se puede apreciar en su respuesta, la visión de Luciano es otra y concuerda con la de muchos de sus compañeros, aunque difieran en la opinión sobre este libro. Es decir, de acuerdo a las respuestas, tienen ideas similares sobre la literatura, pero difieren en lo que les pasó al leer el mismo escrito. A propósito, se expone lo que dijo Matías.

Docente: ¿Y qué te gustó del cuento?

Matías: No sé, era entretenido, tenía todo bien explicado. No te dejaba dudas, a mí no me gusta que me deje dudas.

Docente: Me acuerdo que en el cuento de Marco Denevi era eso lo que no te había gustado, ¿no? Todo lo que el narrador no explicaba. ¿Y en todos los cuentos pasa lo mismo? ¿No te quedas con ninguna duda de lo que pasa?

Matías: Sí, porque Poirot te dice cómo lo resolvió. Claro, Poirot cuenta siempre cómo lo esclareció y por qué pensó tal cosa. Todo. Como Sherlock Holmes.

Matías prefiere que las historias no tengan huecos, vacíos de información. El suspenso, entendido como una ausencia de información momentánea, mientras que para algunos es atractivo, para otros lectores es intranquilizador y no están dispuestos a atravesar esa barrera, por lo menos no siempre. Pero Matías, además, se siente incómodo con la incertidumbre ("no me gusta que me deje dudas"); es decir que reclama menos espacio para él en tanto lector y prefiere que el texto resuelva por él.

En la escuela hay que enseñar a quienes leen como Matías a encontrarle el gusto a escrituras que no rellenan todos los espacios y, en cambio, demandan un lector más activo y dispuesto a tomar ciertas decisiones. En este sentido, también se espera que lectores como Matías aprendan a dudar de su propia lectura y sospechar, entonces, de los textos en cuya literalidad parece estar todo resuelto; porque esa consistencia (por ejemplo, la de la voz del detective) podría no ser tal o mostrar puntos débiles, o bien, generar agujeros en detalles aparentemente secundarios.

Se sabe, por ejemplo, que Poirot –pero sobre todo Sherlock Holmes– paga un precio muy alto por su dedicación eficaz, obsesiva, a la persecución de la verdad de los hechos. Un costo afectivo, emocional o biográfico que consiste en vivir en cierto estado de desequilibrio, de alienación y de soledad muy perturbadores que no lo harían del todo

confiable y en los que –podría pensar algún lector– reside el sentido más denso y fuerte de las novelas que lo tienen de protagonista.

Además, Matías espera que al final de la historia, el misterio se aclare. Esta es una expectativa habitual en los lectores de narrativa, similar a la del cine. Lo que no se puede anticipar es el final, porque es el momento en que las narraciones clásicas resuelven los conflictos, develan los misterios, restablecen los sentidos. En cambio, Luciano, cuyo modo de leer parece similar al de Matías, esperaba que desde el comienzo el texto lo ayudara a comprender los sucesos de la narración, por eso hubiese preferido que la información reservada para el epílogo integrara la historia desde el principio.

Para movilizar estos modos de leer el docente garantiza la confrontación de opiniones entre compañeros y enseña a escuchar lo que dice el otro, así como a pensar a partir de esos comentarios; sobre todo, repregunta y pide justificación sin dar nada por sobreentendido. Además, planifica la lectura de narraciones que incentivan otros modos de leer. En este caso, obras que demanden del lector cierta actividad.

Otro de los cuentos que leyeron fue “La espera” de Jorge Luis Borges. Un texto que demandó a la maestra varias lecturas previas para poder decidir las intervenciones más adecuadas. Luego de un agitado espacio de intercambio posterior a la lectura –en el que varios alumnos se quejaban por no entender nada, a la vez que demostraban, a partir de la repregunta de la docente (¿Qué no entendieron?) y de otras intervenciones, que en realidad habían podido formarse una idea respecto a lo que el cuento narra, pero que era precisamente eso lo que les resultaba incomprendible– les propuso que registraran por escrito sus opiniones en base a algunas preguntas.

Uno de los interrogantes fue “¿se parece este cuento a los que han leído hasta ahora?”. Las respuestas dieron cuenta de la diversidad de modos de leer puestos en juego, además de las variadas interpretaciones que los alumnos pudieron construir.

Las respuestas contienen, como en los casos anteriores, la huella del trabajo previo. En ellas los alumnos dan cuenta, en primer término, de que están habituados a expresar sus opiniones y de que la justificación forma parte de esa opinión. En segundo lugar, las contestaciones muestran que las lecturas no han estado condicionadas hacia una dirección determinada, como podía haber sido la identificación genérica. En este sentido la pregunta es para el docente relevante porque si el trabajo de las clases anteriores se

hubiese limitado a discutir la relación de cada cuento con el género policial, a reconocer sus características y desviaciones, las respuestas de los alumnos, sobre todo tratándose de una consigna escrita, hubiesen referido a la resolución de ese saber. En cambio, de las treinta repuestas solo una realizó una comparación basada en esos parámetros.

Tomás: Se parece a los cuentos de Edgar Allan Poe porque son cuentos policiales negros ya que hay una muerte y nadie investiga. No se parece a los cuentos de Agatha Christie porque son cuentos policiales de enigma ya que hay crímenes resueltos por un detective.

Tomás está informado sobre las características del género y su lectura se circunscribe a señalar los aspectos comunes a las modalidades de policial leídas, siguiendo los parámetros sobre la materia prefijados en teorías literarias. El comentario informa qué es lo que sabe Tomás sobre literatura –más precisamente, sobre un modo de sistematizar y estudiar la literatura–, pero no cuál fue su experiencia, qué le pasó a él en particular con esos cuentos leídos en determinado momento.

Si bien se podría señalar que el niño se limita a responder la pregunta, esta es lo suficientemente amplia como para que cada lector pueda proponer sus propios modos de análisis (preguntar por el parecido de los cuentos no implica responder por lo genérico, a menos que ese haya sido el criterio de discusión privilegiado). En cambio, la mayoría de sus compañeros estableció la comparación a partir de criterios personales de lectura cruzados con alguna característica de lo genérico.

Carmen: Para mí no se parece a ninguno. Éste tiene una cosa especial que te invita a analizarlo, tiene detalles escondidos y yo creo que eso es propio de este cuento. Otra cosa que lo diferencia es que en el cuento habla sobre un crimen futuro, sobre que a Villari falso lo van a asesinar y los otros cuentos tratan de un crimen ya cometido y de su investigación.

Carmen comienza su opinión situándola como producto de su subjetividad y confirmando lo que ya se señaló: la familiaridad con espacios de intercambio donde las distintas voces del aula están autorizadas a hablar. Luego Carmen intenta dar cuenta de la singularidad del cuento a partir de su experiencia de lectura (“tiene una cosa especial que te invita a

analizarlo”). Aunque todavía no pueda decir por qué, la alumna descubrió el atractivo en la lectura trabajosa, el cuento la atrapó porque necesitó aprender a leerlo de otro modo, como ella dice, un modo que lo hace distinto –más allá del género– a los otros cuentos. Sabe que en los cuentos policiales puede haber crímenes e investigaciones y que estos componentes se suelen ordenar de una forma determinada.

Otros dos ejemplos de la diversidad de lecturas que se produjeron se exponen a continuación.

Manuela: Se parece a “El corazón delator” porque no cuenta la investigación sino lo que se siente.

Manuela observó o se detuvo en el modo en que está contado el relato. También lo compara con una característica del policial (“no cuenta la investigación”), pero su lectura no se queda en lo genérico, más bien lo toma como punto de partida para poder observar una diferencia en la materia que construye el relato: no son solo los sucesos sino lo que le pasa al narrador mientras esos hechos ocurren, el modo en que cuenta su experiencia.

Gonzalo: Se parece a “El corazón delator” por la forma de relatar el crimen y es muy parecida la sensación al escuchar el cuento.

¿A qué se refiere Gonzalo cuando dice “la sensación al escuchar el cuento”? Se puede suponer, teniendo en cuenta su primera explicación (“la forma de relatar”) que está hablando de la voz del narrador. Como en Manuela la atención sobre los sucesos pasó a un segundo plano para recaer en las modulaciones de la lengua, en el modo en que cada cuento construye el relato singular de una experiencia. Más allá de si es discutible o no su apreciación (otro lector podría objetar que no encuentra similitudes entre los narradores, ni entre las formas en que se relatan los dos cuentos), lo que interesa es la experiencia de lectura que tuvo Gonzalo. Seguramente, a él lo ayudaría que se le preguntara más sobre ese comentario, para poder explicar a qué se refiere cuando habla de la sensación de escuchar o de la forma de relatar y confrontar estas opiniones con sus compañeros.

Además, por supuesto, debe pedirse que localicen en los cuentos ejemplos de esa forma particular de narrar que están señalando. Esta actividad –identificar pormenorizadamente dónde el texto hace o dice tal cosa– es imprescindible en la clase de lectura.

En la escuela se tiene la responsabilidad de interrogar estos modos de leer para garantizar que los alumnos tengan la posibilidad de construir otras formas y que puedan así abrir nuevos territorios compartidos de lectura. No solo porque esto garantiza el acercamiento a otros textos, sino porque la diversidad de modos de leer literatura (si se los identifica, interroga, cuestiona, analiza y discute) es un contenido fundamental en las clases de la materia. Porque es a su vez (a escala más amplia) un contenido acerca de la consistencia y la inconsistencia de los sentidos en general, así como de los territorios de experiencia compartidos.

Algunas anotaciones finales

¿Por qué se usa anteriormente el par construcción/deconstrucción de sentidos y no, como ahora, simplemente construcción? Lo que es interesante enfatizar mediante esa aparente dicotomía es que no hay, no puede haber, lectura que se reduzca a la noción unilateral de construcción de sentido. Los textos literarios –como puede verse en las intervenciones de docentes y alumnos que se citaron y en tantas otras– conducen a interrogar el sentido mismo como preconcepto; o ponen ante la perturbadora conjetura de una falta o una ausencia de sentido; o ante la no menos inquietante convivencia y superposición de sentidos divergentes, contrapuestos, vacilantes.

La literatura permite ver, en suma, que en todas las prácticas verbales hay, más o menos en estado de latencia, un margen que no se puede expresar, algo que se escapa o se resiste a la interpretación (es decir a la atribución incluso provisoria de un sentido, de algún sentido). Que el docente tenga en cuenta esta dimensión es decisivo, porque la lectura literaria así enfocada interviene en agudizar la formación como lectores y observadores críticos. Es decir, predispone para suponer que un texto o un hecho, un mensaje o una acción, son siempre experiencias abiertas; por tanto, conduce a saber, por la práctica, que los saberes son construcciones y a la vez, que cada uno de los sujetos actúa de hecho como el constructor de un saber nuevo o como el deconstructor de un saber previo que se pretendía definitivo o se tomaba por instaurado en sí mismo y por sí mismo (como si no hubiese estado allí porque alguien, antes lo construyó, lo legitimó y lo naturalizó).

Para que lo antedicho funcione, es decir, para que una situación de lectura en la escuela contribuya a la formación de lectores críticos de textos y de observadores activos de la realidad, es imprescindible que el docente haya alcanzado a creer –porque además, se lo ha demostrado su propia práctica, su experiencia en el aula– en la productividad de la apertura y del riesgo de incertidumbre.

Este docente es el que está esperando que los niños digan o pregunten cosas que él o ella no ha previsto, porque como docente confía (por experiencia) en que cada vez que pone a sus alumnos en ese papel activo, se dispara en cada niño y en todos un acrecentamiento de lo que saben y, sobre todo, una mejoría de su capacidad para darse y construirse saber por iniciativa propia (se trate de un saber por construcción, o por deconstrucción de sentido).

Un tipo de trabajo como el que se propone, entonces, conduce menos a apropiarse de saberes que a producirlos. Y a la vez, sobre todo, lleva a los saberes y a los sentidos sus condiciones frecuentemente olvidadas: que son siempre contruidos e incompletos; es decir que, si se busca siempre se pueden presentar agujeros más o menos escondidos que desmientan su pretensión de consistencia.

Finalmente, entonces, conviene enfatizar y recordar algo que los docentes saben, pero que siempre –en cada clase– representa un desafío: la lectura de literatura es formativa no solamente porque permite construir saberes, sino además porque pone ante los límites de lo que puede saberse y de lo que no. La poeta argentina María Negroni ha escrito que “la poesía es una epistemología del no saber”. Y sería un error temeroso suponer que no conviene confrontar a los niños de la escuela primaria con el inquietante territorio del no saber (un territorio que forma parte de la subjetividad misma, de la vida compartida y, en suma, de la condición humana). Hacerlo, en cambio, podrá disparar no solamente la melancolía, la inseguridad o el sentimiento de pérdida o de falta (algo con que los seres humanos tienen que aprender a convivir, en lo que es preciso la formación), sino también las gratificaciones de un descubrimiento necesario. Aunque parezca paradójico, no se conoce mejor a uno mismo cuando se advierten las propias ignorancias, las cegueras o no saberes.

A su vez, esos territorios opacos suelen activar el impulso y la voluntad de interrogación, de búsqueda, de exploración. Sin dudas es más tranquilizador para los docentes partir de

la base "ya se sabe lo que los niños deben aprender"; es más tranquilizador, pero también pobre, menos formativo. La literatura y el arte se resisten a esa tranquilidad asegurada porque operan, precisamente, en las fronteras y en las grietas de lo sabido.



Las páginas de este libro giran en torno de la lectura de literatura en el aula de la escuela primaria. Están pensadas como un instrumento de trabajo para el docente y proponen, con carácter orientativo, diversos recorridos posibles por un corpus narrativo y poético.

En el primer capítulo, se propone un trayecto de capacitación docente y de actividades de los estudiantes en torno de cuatro diferentes libros, a partir del análisis de categorías literarias particulares (libro-álbum, cuento o novela).

Luego, "Leer poesía en la escuela" es una invitación a discutir y repensar algunas de las prácticas que signan las actividades con la poesía en el aula.

"Propuestas más allá del aula" presenta actividades alternativas para trabajar los contenidos propiamente literarios, de modo que los niños tengan una participación protagónica en la dinámica institucional y compartan su hacer con el resto de la comunidad educativa.