
Codaro, L. (diciembre, 2021). "De colores y tesoros. Reseña de *Itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*, escrito por Laura Rafaela García.". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 230- 235.



García, Laura Rafaela
Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina.
Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Lugar Editorial
2020
221 páginas

De colores y tesoros. Reseña de *Itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*, escrito por Laura Rafaela García.

Laura Codaro¹

Cualquiera que habite un lugar donde las noches duran seis meses, y no quiera morir de melancolía, debe guardar un tesoro de cuentos.

Liliana Bodoc, 2017.

En medio de este fenómeno sanitario inusitado que representa la pandemia provocada por el coronavirus, se publica y se presenta un libro que da cuenta de un

¹Profesora en Letras (UNLP), finalizando el Profesorado en Lengua y Literatura Francesas y la Maestría en Historia y Memoria (UNLP). Se desempeña como docente en distintos niveles del sistema educativo, participa en proyectos de investigación y trabaja en la gestión educativa. Correo electrónico: lauritacodaro@hotmail.com

trabajo de largo aliento y de incansables lecturas y análisis que Laura Rafaela García lleva a cabo desde hace muchos años. Docente, investigadora pero ante todo lectora, Laura delinea un recorrido por los textos de la literatura infantil argentina de los últimos cincuenta años, como ella misma afirma al inicio de su “Introducción”, lo cual implica navegar por numerosas publicaciones, bibliotecas, tradiciones, prácticas educativas, espacios de socialización... en fin, asume el desafío de conocer, leer e indagar los textos literarios que diferentes generaciones leemos a lo largo y a lo ancho de nuestro país. No obstante, éste es sólo uno de los primeros objetivos de su libro, basado en su tesis doctoral dirigida por la Dra. Rossana Nofal y defendida en febrero de 2014 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), luego arriban otros igualmente relevantes: reflexionar en torno a las denominaciones de este tipo de textos escritos para niños; dar cuenta de cómo la violencia política de la última dictadura argentina aparece en la literatura infanto-juvenil; observar desde un enfoque interdisciplinario cómo se da la transmisión del pasado en Argentina; analizar las narrativas, pero a la vez, la teoría y la crítica producidas en este campo entre los años setenta y noventa, entre otras metas exitosamente alcanzadas. Tomando las palabras de Gabriela Pesclevi, que ese mismo año publicó *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*, un volumen que dialoga enormemente con la investigación que nos convoca, se intenta mostrar aquí también que

(...) la literatura puede ser rabiosa; puede devorarse a sus lectores, producir sismos, generar diatribas, interpelar cualquier tipo de exactitudes. No hacemos lecturas desde la neutralidad. Detrás de esos libros, como de tantos otros, entendemos a una literatura irreverente, que promueve diversos sentidos, que sugiere y desestabiliza, que zigzaguea (Pesclevi, 2014, p.15).

En cuanto a las características generales del libro, el mismo posee una estructura tripartita que nuclea seis capítulos hartamente interesantes: la primera parte se titula “Literatura, Memoria e Infancia” y agrupa dos capítulos, el primero justifica, de alguna manera, el abordaje interdisciplinario mientras que el segundo ya se sumerge en los años sesenta y setenta; la segunda parte llamada “De la prohibición por ilimitada fantasía al derecho a la imaginación” presenta otros dos capítulos que hablan de la irrupción de la violencia política en los textos para niños y los tiempos de la posdictadura; la tercera parte, por último, muestra los dos apartados finales

donde aparecen los legados de la transmisión del pasado en la narrativa argentina y los rasgos de estos textos. Estos tres grandes bloques están precedidos por “Propuestas”, unos párrafos escritos por Susana Itzcovich, quien alentó e iluminó la publicación de la obra y la “Introducción” de la autora, que sitúa su investigación en el vasto universo bibliográfico de la literatura para niños.

Uno de los principales logros de este libro, que ya se vislumbra en los apartados inaugurales, es el lenguaje cercano y ameno que emplea Laura García para exponer sus lecturas y sus ideas. El mismo parece surgir de sus experiencias literarias en la infancia, la adolescencia y luego como docente y mediadora, esto la conduce a tomar la decisión de dirigir sus reflexiones no sólo a la academia sino sobre todo a otros/as maestros/as, bibliotecarios/as, talleristas, padres, madres, abuelos/as y otros mediadores y lectores de estas narrativas. Así, puede pensarse que, ante todo, comparte lecturas, títulos, autores y reflexiones con quienes, amateurs o apasionados de la LIJ, tomamos contacto con su propuesta. Paraphraseando nuestro epígrafe, extraído de una obra de Bodoc que recorre todo el análisis de Laura García. puesto que le sirve fundamentalmente para cerrar los primeros cuatro capítulos (después, los colores se transforman en itinerarios), esta publicación guarda un gran tesoro de cuentos que nos atrapan y nos cautivan. En este sentido, observando la propuesta conjunta de Pesclevi, la Asociación Civil La Grieta y la Biblioteca Nacional, creemos que estas investigaciones y publicaciones dan cuenta de la necesidad, pero también del interés particular de diferentes actores (maestros/as, bibliotecarios/as, talleristas, etc.) de nombrar y hablar de la literatura infantil de los sesenta, setenta y ochenta.

Otro de los rasgos originales es que además del desarrollo cronológico que se lleva adelante capítulo a capítulo, se suma otra regla a este juego: en cada caso hay un epígrafe de un texto literario que evoca una imagen que atraviesa todo el capítulo y ayuda a explicar qué sucede con la LIJ de esos años. Este puede ser, sin dudas, uno de los caminos para recorrer el libro y, en consecuencia, las publicaciones de estos cincuenta años. En efecto, en el primer capítulo, el personaje del gato Fernández de Ema Wolf permite mostrar que la literatura para chicos, desde la década del '60, se construye desde los bordes o en el filo de las alturas. Desde allí parte para hablar de la ruptura que provoca la obra de María Elena Walsh, los desafíos para conformar

un corpus literario, lo escurridiza que es la LIJ como objeto de estudio y los cruces que se dan con otros saberes. En el segundo capítulo, el carretel de hilo, también de Ema Wolf, sirve para pensar en la diversidad de colores/experiencias literarias, en la autonomía del relato ficcional, en el destierro del manto de ingenuidad que, otrora, cubrió a la literatura infantil, en los nuevos postulados erigidos en el campo de la niñez que se vinculan a nuevas tradiciones sociales, familiares y educativas, en la primera modernización de las narrativas que, de la mano de Walsh y luego de Laura Devetach y Elsa Bornemann, muestran al niño como sujeto activo, como lector, y al adulto como quien acerca la caja de costuras. En el tercer capítulo, el ogro de Graciela Montes posibilita analizar las tramas de los setenta que presentan nuevas formas, derriban límites, ponen en contacto ficción y realidad, y a la vez, observar las múltiples operaciones de la LIJ y los textos prohibidos durante la última dictadura, el contexto de producción, la violencia imperante, las memorias, los testimonios, las experiencias... en fin, el discurso que da cuenta de lo que se estaba viviendo. En el cuarto capítulo, nuevamente del universo de Graciela Montes aparece la imagen del corte de la soga para hablar del fin de la dictadura pero también de las formas literarias tradicionales, contar el segundo proceso de modernización de la LIJ y su reposicionamiento cultural que tienen lugar entre los ochenta y los noventa, para presentar las narrativas críticas de la posdictadura y hacer énfasis, incluso, en algunas particularidades como los arquetipos femeninos cristalizados en la literatura para niños. El quinto capítulo abre con la figura de Oliverio, el gran coleccionista de Silvia Schujer, sus preguntas nos recuerdan a las interpelaciones que hace la LIJ. La colección se liga a las memorias (también a los testimonios, al archivo, etc.), es un modo de leer y puede ser recorrida de múltiples maneras, por eso la autora recupera la noción de “itinerarios”. El sexto capítulo muestra a la dueña de Ismael intentando que su gato aprenda a tejer, un relato de Ema Wolf que rápidamente propone reflexionar en torno al rol del adulto que intenta transmitir un saber o imponerse. A la colección de monstruos del capítulo anterior se suman la de elefantes, para pensar en la trasmisión de las memorias, y la de sapos, encarnada en la poética de Roldán que se vincula al pasado desde lo colectivo, representa el realismo y se ubica entre el pasado y el presente.

Ciertamente, aquí nos propusimos un viaje que contempla los epígrafes/imágenes que invitan a observar alegórica y metafóricamente distintos aspectos del campo de la literatura para niños y adolescentes. Como dijimos, ésta es sólo una de las posibilidades de abordar el libro, el itinerario trazado en esta instancia. Otra opción sería atender mayoritariamente a la cronología de publicaciones que permita armar una especie de catálogo para conocer la literatura infantil argentina; asimismo, se puede partir de algún desarrollo teórico particular, como el de Benjamin o el de Derrida y así mirar las publicaciones; también resulta posible entrar a la literatura a través de la crítica más conocida, una de las grandes tentaciones de nuestro campo. En definitiva, esto muestra la diversidad de perspectivas que presenta el libro, de colores y de itinerarios, que lo hace, indudablemente, valioso e interesante para un amplio abanico de lectores

Referencias bibliográficas:

Bodoc, L (2017). *Sucedió en colores*. Buenos Aires: Alfaguara.

Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar 1976-1983*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Lucifora, C. (diciembre, 2021). "Guía para entender la evolución del libro en su materialidad. Reseña de *El libro expandido*, de Amaranth Borsuk". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 236 - 241.



Borsuk, Amaranth.
El libro expandido. Variaciones,
materialidad, experimentos.
Buenos Aires
Ampersand
2020
298 páginas

Guía para entender la evolución del libro en su materialidad **Reseña de *El libro expandido*, de Amaranth Borsuk**

Clara Lucifora¹

El libro es uno de los objetos culturales más valorado no solo en términos sincrónicos, sino también a lo largo de la historia del mundo. En esta oportunidad,

¹ Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y *Master Mundus Crossways in European Humanities* por la Universidad de Santiago de Compostela (España) y la University of St. Andrews (Escocia), posgrado que realizó gracias a una beca otorgada por la Comisión Europea. Es investigadora del grupo Semiótica del Discurso (INHUS-CELEHIS-UNMDP) Y profesora de la cátedra de Semiótica de la carrera de Letras (Fac. de Humanidades) y la Tecnicatura en Periodismo Digital (Fac. de Cs. Económicas y Sociales) de la UNMDP. Entre 2017 y 2020 fue Directora del Dpto. de Formación Humanística de la UFASTA y, desde 2020, se desempeña como Decana de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Correo electrónico: mclucifora@gmail.com

Amaranth Borsuk nos trae un estudio minucioso acerca del texto material, es decir, de los soportes portátiles mediante los cuales leemos y hemos leído aquello que llamamos “libro”. Un Prefacio, cuatro capítulos y una serie de anexos recorren 4500 años de historia, desde las tablillas de arcilla utilizadas en Sumeria hasta el libro digital que invade el mercado editorial en la actualidad. El objetivo es ambicioso, pero Borsuk lo cumple con creces, en un estilo ameno y muy interesante gracias a la cantidad de información que ha recolectado en su investigación. Esta “guía”, tal como ella la denomina en el Prefacio, nos “señala continuidades, posiciona al libro como tecnología cambiante y subraya el modo en que los artistas de los siglos XX y XXI nos han empujado a repensarlo y redefinirlo” (p. 13). Más allá de la exactitud en el desarrollo de los hechos y procesos que conforman la evolución del libro como tecnología, se puede advertir la complejidad del fenómeno y las líneas que Borsuk deja abiertas para la exploración posterior. Se observa esto especialmente en las páginas con fondo negro que consignan citas de las fuentes más variadas sobre la naturaleza del libro, de los lectores, de los autores. Si bien generan interrupciones en la lectura, esto nos permite detenernos para reflexionar acerca de lo dicho y de nuestra propia experiencia.

El capítulo 1, titulado: “El libro como objeto”, presenta un recorrido a través de los diversos formatos que el libro tuvo a lo largo de la historia hasta la Edad Media, desde la tablilla aparecida en Sumeria (Irak) hasta los manuscritos de los monasterios, pasando por el papiro en Egipto, el pergamino en Grecia y Roma, el *jiance* y el papel en China y el códice, que llegó a Occidente de la mano del Imperio islámico. Las minuciosas descripciones que Borsuk nos ofrece de cada uno de estos soportes resultan tan interesantes como pertinentes para entender el hecho de que este proceso no implica solo una cuestión formal, sino también de contenido, tal como ella afirma al inicio del capítulo: “La historia de los cambios que atravesó la forma del libro está ligada a los cambios que se efectuaron en su contenido” (p. 17). En este itinerario, además, la autora hace un “desvío” para narrar cómo los griegos revolucionaron la palabra escrita, al crear el alfabeto griego. Hasta ese momento, el texto material respondía, ante todo, a necesidades administrativas (registros contables, documentos, leyes, prácticas ceremoniales). Sin embargo, fue gracias al desarrollo de este alfabeto que la escritura logró un “punto de apoyo lo

suficientemente sólido como para promover el libro en Occidente” (p. 37), comenzar a producir literatura y, por tanto, lectores. Es así como en este apartado, queda claro que la forma y los materiales de la escritura se desarrollaron simultáneamente y de modo conjunto, influenciándose mutuamente y moldeando, a la vez, a escritores y lectores. Este recorrido por diversas épocas y culturas pone de manifiesto que el proceso de surgimiento, uso y declive (y en muchos casos, coexistencia) de los diversos soportes tecnológicos del libro se encuentra ligado a los contextos culturales, sociales, políticos y económicos de cada uno de los pueblos. Es un capítulo que vale la pena leer con atención para descubrir el valor del libro y de la escritura desde las primeras civilizaciones hasta el surgimiento de la imprenta.

El segundo capítulo, “El libro como contenido”, abarca el período que va desde el Renacimiento hasta el siglo XX, durante el cual el libro pasa de ser visto como un objeto en sí mismo a ser considerado principalmente como contenido. Este proceso, que se inicia con la invención de la imprenta, se encuentra signado por algunas características peculiares del período que hicieron del libro lo que hoy conocemos como tal: el aumento de los niveles de alfabetización por parte de la población y, por lo tanto, una mayor demanda de textos; la capacidad de reproducción masiva que permitió la imprenta; la nueva relación de intimidad entre el lector y el texto; la mercantilización del libro; los debates y la fijación de la propiedad intelectual; la noción de autoría; y finalmente, la naturalización de los elementos que componen la forma del libro (la interfaz) y que nos pasan completamente desapercibidos, dado que nuestra atención se orienta mayormente al contenido como “aspecto consumible, comercializable y sujeto a derechos de autor” (p. 124). En este capítulo, algunos nombres destacan por su carácter innovador y por los cambios que produjeron en este proceso evolutivo. Cabe destacar, entre ellos, a Gutenberg (del cual se nos revelan nuevos y curiosos datos sobre su vida y actividad), Teobaldo Manucio, Allen Lane, Jan Tschichold, Beatrice Warde, entre otros. No develaremos aquí el papel de cada uno de ellos, aunque sí es importante decir que sus aportes modificaron tanto la percepción del libro por parte de autores y lectores, así como los procesos de impresión, marketing, venta y distribución.

En el tercer capítulo: “El libro como idea”, Borsuk nos invita a ingresar en un mundo fascinante, en el cual el libro deja de ser solo forma o contenido para jugar con sus muy diversos sentidos. Cada una de sus partes describe un modo de experimentación distinto, con el objetivo de desautomatizar la presencia del libro en nuestras culturas, signada frecuentemente por la mecanización y la producción masiva que los convierte en una gran empresa hacia fines del siglo XIX. Estos libros creados como obras de arte en sí mismas son llamados “libros de artista” y, según la autora, son un gran instrumento para enseñarnos la naturaleza cambiante de estepreciado fenómeno cultural. Para explicar en qué consisten estos objetos toma la definición de Drucker: “‘zona de actividad’ en la cual los artistas y escritores crean libros como obras de arte originales que `integran los medios formales de [su] realización y producción con [sus] inquietudes temáticas y estéticas” (p. 128).

Los ejemplos son muchos y diversos: las maravillosas “Impresiones iluminadas” de William Blake; *Un golpe de dados*, de Mallarmé y su idea del libro como “instrumento espiritual”; las colecciones de fotografías de Ed Ruscha consideradas “múltiples democráticos”; los artistas que hacen del libro una realidad virtual; la noción de libro no solo como espacio, sino también como animación, al modo del cinematógrafo; los libros que proponen estructuras recombinantes para experimentar; las obras de arte que construyen libros efímeros, poniendo de manifiesto la condición perecedera de estos objetos; las obras que presentan al libro como concepto pero sin ningún material de lectura. La lectura de este capítulo atrapa tanto por el detalle en la descripción de las obras, como por la referencia a gran cantidad de artistas que han trabajado y experimentado con la idea del libro, muchos de los cuales nos suelen resultar desconocidos. Además, una idea sobrevuela este capítulo: el hecho de que los lectores somos co-creadores de los textos, un libro (y especialmente un libro de artista) sin lector no es un libro, está carente de vida, no funciona como tal. En este sentido, si bien Borsuk no lo nombra, es muy útil recordar la propuesta de la lectura como un movimiento cooperativo, tal como lo planteada Umberto Eco con su noción de “lector modelo”.

Otro de los aspectos movilizadores de este capítulo es el hecho de que estas obras de arte despliegan el potencial del libro como idea y artefacto físico al mismo tiempo, para transmitir una convicción estética, ética e incluso política acerca de su

funcionamiento cultural. Es una oportunidad excepcional de reflexionar sobre nuestro propio vínculo con los libros, cómo los pensamos, cómo los leemos, qué nos atrae de ellos y el temor latente a que un día desaparezcan. Respecto de esto último, vale destacar que este capítulo es utilizado inteligentemente por la autora para enhebrar las etapas de la evolución del libro, principalmente en el paso del código al libro digital, demostrando que, más allá de su forma y la tecnología usada, “los libros son fundamentalmente dispositivos de lectura interactivos cuyo sentido, lejos de ser fijo, surge a partir del momento en que se accede al texto” (p. 158). Esto quiere decir que no hay amenaza alguna para la supervivencia del libro considerado en todas sus dimensiones.

Finalmente, el cuarto capítulo: “El libro como interfaz” nos permite explorar cómo los libros han pasado de ser interfaces materiales a ser interfaces digitales. Si bien una de las características de una buena interfaz es su transparencia (y con ella el supuesto beneficio de la utilidad), esto nos impide, tal como afirma Borsuk, entender y modificar los mecanismos internos, lo cual nos convierte en meros consumidores.

Luego de un recorrido minucioso por la reciente historia de la digitalización del libro, que incluye los Expanded Books, los libros parlantes, el Proyecto Gutenberg, el Internet Archive, Google Books, así como los diversos lectores de libros electrónicos que podemos observar en el mercado (Kindle, Kobo, Nook, etc.), la autora se detiene en aquellas propuestas que aprovechan las oportunidades que brinda el entorno digital, de modo que los lectores atendamos a su materialidad, a sus interfaces no solo digitales, sino también materiales de los dispositivos que utilizamos (computadoras, tablets, teléfonos móviles, etc.). En este sentido, se refiere a la llamada “literatura electrónica”, cuyo abordaje de las estructuras formales (código e interfaz) como parte de su contenido las asimila a los “libros de artista”. Estas obras, por ejemplo, nos instan a hacer conscientes los gestos que solemos utilizar en el trato con las interfaces digitales. Una de las novelas que menciona es *Pry*, de Samantha Gorman y Danny Cannizzaro (Tender Claws, 2014). Este libro está creado para iOS y busca crear una “experiencia de lectura cinematográfica en la que lo táctil motoriza la narrativa” (p. 253). A través de nuestros gestos, se desenvuelve la historia, de modo que esta interacción con el

lector es la que construye sentido. La visibilidad de la interfaz y su integración a la narrativa nos permite advertir que todo libro es una negociación, una *performance*, tal como afirma la autora.

Así es como Borsuk cierra su libro proponiendo una línea de continuidad entre el libro de artista y el libro digital, no solo porque ambos hacen visible la materialidad que los constituye (ya sea física o digital), sino también porque ambos apelan a la experiencia multisensorial y activa del lector para funcionar. Esta centralidad del lector, sin embargo, no es algo privativo de estas obras, sino que es esencial al libro ya sea que se lo considere como objeto, como contenido, como idea o como interfaz. En todos los casos es el encuentro entre la corporalidad del lector y la corporalidad del libro lo que define a este último y moldea el vínculo que se establece entre ambas instancias.

Funcionan como coda final del libro de Borsuk una serie de instrumentos útiles para tener a mano al reconstruir esta evolución: una cronología que retoma los diversos trayectos históricos desarrollados por la autora; un glosario en el que podemos consultar el significado del vocabulario específico; y finalmente, la sección: “Otras lecturas y recursos” en los que encontraremos páginas web y referencias bibliográficas diversas para saciar la curiosidad del lector, así como posibles líneas de continuidad para la investigación del tema.

El libro de Borsuk es un viaje fascinante y detallado por cada una de los hechos y procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que marcaron la evolución del libro. Sin duda y más allá de los interesantísimos datos que nos aporta, es una reflexión profunda acerca del vínculo que tenemos con el libro tanto personal como culturalmente; y de modo especial, el funcionamiento de su condición material. Este aspecto muchas veces pasa desapercibido, sin embargo, nos moldea como lectores y nos permite producir sentido en cada nueva lectura. En esta línea, retomo las palabras que la autora cita de N. Katherine Hayles: “Cambiar la forma física del artefacto no significa meramente cambiar el acto de leer [...], sino transformar en profundidad la relación metafórica de la palabra con el mundo” (p. 211).

Pisos, C. (diciembre, 2021). "Entre el mundo de los textos y los mundos de los lectores. Reseña de *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 242-251.



Cañón, Mila y Hermida, Carola
(comps.)

Lecturas mediadas. Prácticas
literarias, políticas editoriales y
apropiaciones en la formación de
lectores.

Mar del Plata

Universidad Nacional de Mar del
Plata

2021

451 páginas

Entre el mundo de los textos y los mundos de los lectores. Reseña de *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*

Cecilia Pisos ¹

Quiero hacer una primera doble celebración sobre este libro, adelantarme a compartir con los lectores de esta reseña mi entusiasmo, aun antes de dar su noticia.

¹Cecilia Pisos es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Gestión Cultural y Políticas Culturales (Universidad Autónoma Metropolitana de México-OEI-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México). Ha trabajado como editora especializada en literatura infantil y textos escolares. Es autora de libros para niños y jóvenes publicados en Argentina, México, España, Perú, Estados Unidos, Francia, Alemania y otros países. Sus obras han recibido diversos premios, los más recientes, el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños (2016), y el Premio de la Fundación Cuatrogatos a los Mejores Libros para Niños y Jóvenes de Creadores Iberoamericanos (2018).

Y es que, además de la calidad individual de los diversos trabajos que componen el volumen, centralmente organizado desde las investigaciones sobre LPNA (Literatura Para Niños Argentina) que se realizan en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y con una constelación federal de investigadoras invitadas de otras universidades nacionales, el mismo hecho de su publicación conjunta y de su contenido es una muestra del grado de desarrollo, complejidad y madurez del campo.

En *Lecturas mediadas*, cabe aclarar, la mirada crítica se desenfoca de la lectura puntual de poemarios, novelas, cuentos y otras obras destinadas a niños y jóvenes, y, con distancia telescópica, discurre sobre los libros que las vehiculan, o sea, los textos rodeados, recubiertos, orientados, resignificados por las operaciones de edición, los modos de circulación y las estrategias de mediación que habilitan/deshabilitan, en las prácticas, en el acto, las lecturas. Estos artefactos bifrontes, los libros, que articulan en su doblez, lo material y lo simbólico, el mundo de los textos y los mundos de los lectores ocasionan la ampliación de la mirada crítica y habilitan el re-conocimiento de todo un repertorio nuevo de objetos de estudio. La necesidad de involucrar en la mirada varios frentes disciplinares en simultáneo está específicamente entrenada y es intrínseca a la crítica de LPN, por el particular estatuto de circulación de sus obras. Marc Soriano lo ha señalado, casi contemporáneamente al momento en que comenzaron a difundirse los estudios del libro de Roger Chartier y otros especialistas:

En suma, cuando se trata de libros infantiles, es prácticamente imposible limitarse a su *texto*. Uno se ve obligado a remitirse de inmediato a su contexto, al mundo adulto cuyas exigencias y contradicciones expresan: los conflictos entre grupos sociales, los vínculos entre la ideología dominante y la de los dominados, la situación jurídica y económica que se les reserva a los niños de uno u otro grupo social, los métodos pedagógicos en vigencia, la "imagen oficial del niño" que se corresponde con la teoría y con la praxis de esa sociedad, etc. (1995, p.213)

La desmarcación o desborde del límite textual produce efectos desnaturalizadores, corre las telarañas de los presupuestos, invita, además de atender a lo literario, o quizás, por sostenerlo como valor central de la lectura, a una revisión seria de roles y prácticas. A este campo visual corresponde la mirada de los trabajos que, desde una perspectiva sociológica de la lectura, componen este libro-anteojo esclarecedor

y bifocal, que incluye también la lectura crítica sobre el propio discurso y la revisión del archivo, en el gesto del rescate bibliográfico y en la actualización de los debates internos. Sus autoras nos permiten apreciar lo que señalan, de cerca y de lejos, considerar a un tiempo texto y contexto, intervenciones editoriales escritas (públicas y publicadas) y mediaciones orales (las escenas de lectura, más o menos espontáneas, de la vida privada de las aulas), los modos de acceso físico (soportes y circulación) y de apropiación simbólica de los libros, las tensiones entre literatura/lectura y mercado, entre la 'didáctica de la lectura' en grado cero (el tan famoso e indómito "leer por leer") y el didactismo absolutista y utilitario (expresado, por ejemplo, en la mala fama y prepotencia de las guías de lectura). Entre estos dos extremos, "ni puristas ni forzados", como dice Mila Cañón, nos llevan a pensar en la búsqueda del equilibrio necesario para que nuestros gestos de mediación no devengan medianera.

Lecturas mediadas está vertebrado en tres apartados: "El Estado lector"; "El campo de la literatura para niños y jóvenes: apropiaciones y mediaciones de la crítica" y "Dispositivos de lectura".

En "El Estado lector" se indaga sobre los diferentes tipos de mediación protagonizadas por este agente, en sus roles de selector, editor, distribuidor, etc., y los diversos efectos que estos, dentro de sus políticas sobre la lectura, producen en el campo. Aldana Baigorri abre el juego, centrándose en las antologías literarias "Historia y ficción" y "Con nuestra voz", que recoge textos de diecinueve comunidades originarias, aparecidas en el marco del Plan Nacional de Lectura entre 2003 y 2015. Tras realizar el inventario de las operaciones de selección y edición de la primera, Baigorri reconoce una intención utilitaria de las representaciones de la historia que los textos literarios de estos volúmenes vehiculan, privilegiada por sobre su literariedad, y en haras de la construcción identitaria de los lectores-destinatarios. Y descubre en la selección algunas parcialidades o sesgos (ciclo histórico incompleto, falta de perspectiva identitaria latinoamericana, etc.). También sobre la necesaria colección "Con nuestra voz" expresa alguna preocupación, concerniente a la excesiva cantidad de paratexto explicativo que vuelve a poner en escena la inequidad que trata de reparar con el objetivo de instaurar una mirada plural. El mismo uso ancilar de la literatura con el propósito

de la construcción ciudadana de identidad y memoria detecta en su trabajo María Ayelén Bayerque, cuando analiza en "Modos de leer Malvinas (...)", la antología de textos referidos a la guerra de 1982 de la colección *Leer, conocer, crecer* (2012), en la que el Estado funge también como editor, y en la que convalida, en cierto modo, la idea de aprovechamiento, poniendo al texto literario 'a trabajar' para la generación de empatía, o la toma de contacto 'vivencial' con el pasado, desde un discurso no específicamente histórico.

Una función bien diferente es la que asume, en cambio, el Estado en la dotación de acervos bibliográficos de sala para la educación inicial (2013-2015), que pormenoriza Marianela Valdivia, y en la que se erige en selector y comprador de libros y efectiviza, a través de estas dos operaciones y simultáneamente, la constitución/ampliación de un canon, el acceso igualitario a material bibliográfico de calidad y el incentivo a la producción editorial, oficiando como mediador benéfico y 'desinteresado' (de otros objetivos que no sean los de la promoción de la lectura) entre ambas partes, el lectorado y la industria cultural.

En la segunda sección de *Lecturas mediadas*, "El campo de la literatura para niños y jóvenes: apropiaciones y mediaciones de la crítica" se pasa revista a diversos fenómenos, que emergen a través del trabajo crítico desde el archivo, y también se revisitan polémicas del campo que el colectivo autoral examina y pone en perspectiva. Así, a partir de un 'botón de muestra' o la historia de una obra, el minucioso trabajo de reconstrucción que Rocío Malacarne hace de la trayectoria y la constitución de la figura autoral de María Teresa Andruetto, por el seguimiento de la deriva de ediciones, reediciones y lecturas de uno de sus textos emblemáticos, *El árbol de las lilas*, nos permite entrever, en diferentes cortes cronológicos o momentos, el panorama total del campo, la dinámica de sus reconfiguraciones.

También Marcela Carranza nos propone una mirada de revisión en "Viejos son los trapos o nada bueno sale de un repollo (...)", al examinar el valor de las operaciones de rescate editorial de textos de la LPN publicados en décadas pasadas, tanto como un gesto de resistencia frente al consumismo textual de novedades, como de propiciación de oportunidades de diálogo entre esos textos y los actuales, dando profundidad a la experiencia lectora del campo. Así, nos ilustra sobre dos modos diferentes de trabajar con el archivo, ya sea respetando el aparato

paratextual original o actualizándolo, y sobre los efectos diversos de lectura a los que ambas operaciones dan lugar. Finalmente, se detiene a alertarnos sobre los, a veces excesivos, argumentos de la corrección política que pueden erigirse en obstáculos para desestimar mediaciones de libros valiosos desde criterios extrínsecos a lo literario.

El trabajo arqueológico de Lucía Belén Couso sobre la tesis doctoral de Dora Pastoriza de Etchebarne es de gran interés, tanto en su recuperación de una figura pionera de la difusión de la LPNA, como porque también pone en evidencia, en contexto de época, las relaciones entre infancia, pedagogía y literatura. La novedad del pasado que en este ensayo leemos es que, en el estadio fundacional del campo en que Pastoriza de Etchebarne opera, su propia interpretación de esas relaciones la lleva a prescribir y ejemplificar (con textos de producción propia *ad hoc* que Couso analiza) las características del cuento ideal para un niño teórico, en una suerte de instancia modélica y conceptual, para la escritura futura.

En "Intermediaciones críticas para la formación de lectores (...)", Natalia Rodríguez se ocupa de los rasgos retóricos del discurso teórico-crítico de la LPNA entre los años 2014 y 2019, centrándose en las escrituras de María Teresa Andruetto y Graciela Montes. Los textos de ambas, plantea Rodríguez, presentan una discursividad que bordea lo literario, tejiéndose a partir de historias y experiencias personales de lectura y de préstamos léxicos de discursos literarios otros para la acuñación de términos propios, como el famoso caso de la literatura sin atributos (Saer)/literatura sin adjetivos (Andruetto), o a partir de la creación metafórica de terminología específica, como la célebre figura del "corral de la infancia" de Montes. A partir de estos recursos, las autoras se toman la licencia de apartarse del estilo académico, e inclinan sus textos hacia la amabilidad divulgatoria e inclusiva del ensayo literario (no dejan de ser autoras cuando son docentes), y con ello logran llegar a públicos no especializados (no dejan de ser docentes cuando son autoras).

Precisamente siguiendo una de estas amistosas estrategias retóricas, en "Lo juvenil: un dispositivo de lecturas para armar", Laura García da cuenta, al referir una experiencia personal, de las felicidades que se derivan de leer literatura fantástica con adolescentes y jóvenes, siendo que encuentra que el dispositivo del género activa el entusiasmo lector, a partir de la categoría de la "inestabilidad", presente en

los textos de esta parcela de la literatura tanto como en la experiencia vital de la franja etaria. Esta coincidencia privilegia una instancia personal de la lectura por sobre un acceso más académico a la obra, es decir, pone en el centro al lector. García contrapone esta experiencia única y fuera de serie, fuera de canon, al análisis historiado de la configuración del lector juvenil, a partir de la aparición en mercado de colecciones específicas que se instalan para desplazar a los libros del canon clásico anterior (decimonónico) de la escuela secundaria. En su novedad, estos textos, sin embargo, instauran, a partir de un elenco específico de autores y un abanico de temáticas consideradas de interés juvenil, un espacio acotado, signado por el contenidismo, que se confronta con el universo total de obras de las que los jóvenes podrían apropiarse, cuestionado el artificio mercantil de la categoría.

En "Ni puristas ni forzados: ¿cuál es el punto? (...)", Mila Cañón hace foco sobre el modo en que las mediaciones y apropiaciones adultas intervienen el cuerpo, el corpus de la LPN, fenómeno descrito por la certera fórmula definitoria de Maite Alvarado, "género mediado hasta el escándalo", que ella misma cita. Desde esta óptica, examina ciertas operaciones que se escenifican en el campo, entre ellas, la de canonización de autores, que sustituye y bloquea el examen crítico de la obra, y también, el tejido de alianzas tácticas entre mercado editorial y campo escolar, que pone en juego la autonomía artística, y propone, desde lo institucional, modos de leer, regidos por una ley del usufructo que vuelve subsidiario el discurso literario. Actualiza asimismo el estado del campo, con sus logros, con sus pendientes: así, si por un lado reconoce que el Plan Nacional de Lectura (2003-2015) ha ampliado el canon precedente de la LPNA, por otro, afirma que existe una desconexión interna entre las apropiaciones didácticas de los mediadores, sus prácticas, y los protocolos de investigación del espacio académico. En vistas a esta situación, propone una "vigilancia epistemológica" que deleve los (ab)usos que operan sobre la LPN, y analiza casos en que se propone la lectura literaria *para* el desarrollo de contenidos de ESI, educación emocional, educación ambiental, historia, etc. ejerciendo en este mismo artículo, de manera ejemplar, y en voz activa, esa actitud de alerta y prevención.

Los trabajos de la tercera sección de *Lecturas mediadas* se refieren, de manera puntual, a obras y colecciones del canon escolar y estudian la mediación

modélica prescripta en sus paratextos, para arrojar luz sobre la idea de lector y de lectura que llevan encriptada. También se detienen en la articulación entre la prescripción curricular y la práctica áulica, coincidencia que, como contrapartida, clausura, en ocasiones, la posibilidad de otras lecturas. Ya desde la vereda opuesta, discuten experiencias de lectura que se posicionan en disidencia, que desleen los aparatos paratextuales y proponen, exhumando los textos mismos sin aditivos, lecturas vinculantes con los lectores reales. Así, en "Clásico de clásicos: *Martín Fierro* y *Facundo* en las aulas de literatura", Carola Hermida y Marinela Pionetti exponen un fenómeno común en las aulas de la escuela media: la tautología entre la selección de lecturas literarias y los libros disponibles en el mercado. Se dedican a aproximarnos a la tipología de estos libros, a partir de ejemplos de varias colecciones clásicas, y muestran el modo en que sus paratextos direccionan la lectura, la cristalizan, y hasta, en casos extremos, vuelven a la obra literaria una excusa para la realización de las actividades que prescriben. Por último, oponen a estas lecturas 'facilitadas' por las operaciones editoriales, el valor del mediador *in situ*, en aula, que juega un papel protagónico, tal como se deduce de la experiencia de lectura conjunta del *Facundo* y el *Martín Fierro* que nos refieren. Con este trabajo entra directamente en diálogo el de Mariela Gómez, "Lecturas bárbaras (...)", que presenta, a partir del registro de experiencias áulicas en comunidades urbanas socialmente vulnerables, como urgente y necesaria, la revisión de los presupuestos con los que el mediador, "un nosotros letrado de clase media" impone (sin pensar mucho en ello) la lectura a los alumnos. Esta desnaturalización, que requiere de un autoexamen del mediador, debe operarse para remontar, en este contexto específico, la pobreza simbólica, la representación desprestigiada y escolar de la literatura y la lectura, y principalmente para poner en centro al lector, de modo de estimular su propio diálogo con el texto, a partir de la escucha y la conversación.

Marianela Trovato se dedica al origen de género menor de la literatura fantástica en Argentina, que se inicia en la segunda mitad del siglo XIX con obras escritas por mujeres y jóvenes autores, y establece su posición marginal respecto de la ficción nacional y realista que se propone como central en el canon escolar. Refiere, consecuentemente, su llegada tardía a la escuela y su deriva lectora a partir del formato de las antologías. También Mariana Basso Canales se ocupa de

antologías, en este caso, temáticas, destinadas al nivel medio, y examina los criterios de selección, clasificación y enmarque que sufren los textos literarios para integrar los volúmenes. Se detiene para ello en la lectura de los paratextos de estos dispositivos, prácticamente híbridos, entre el libro de literatura y el manual escolar, y da cuenta, por caso, de la operación de desafiliación autoral de los cuentos, y su reposicionamiento en carácter de ejemplo o muestra que convalida el discurso didáctico, dirigido al joven lector neófito y aun así, recargado de terminología específica del campo de los estudios literarios. Esta contradicción en el gesto mediador retoma la controversia planteada por Todorov en *La literatura en peligro*: ¿queremos formar en la escuela efímeros expertos en literatura, o niños y jóvenes a los que la lectura acompañe de por vida? Congruencias de clausura de la misma clase observa Carina Curutchet, al examinar la representación de la poesía en antologías y manuales de uso escolar. En estos últimos, el parnaso de poetas con presencia textual establece una correspondencia casi de uno a uno, con los del canon de prescripción curricular. De modo que las editoriales refuerzan, consagran con la publicación, el sellado del elenco, encerrando en un círculo vicioso, (¿acorralando?) al género que, ya de por sí, acarrea un historial de mayor interferencia en la mediación que la narrativa.

Por fin, el texto de Analía Gerbaudo nos llama terrenalmente la atención sobre la materialidad del objeto libro y nos da noticia de la "revolución simbólica" y del panorama subsiguiente del espacio editorial no formal inaugurado por la editorial *Eloísa cartonera*, iniciativa de Washington Cucurto, de comienzos del presente siglo. Gerbaudo traza una genealogía del posicionamiento marginal de estos emprendimientos en contraste con los aparatos editoriales tradicionales, y explica el modo en que, desde esa periferia, intentan modificar el flujo previsible de las lecturas, democratizando a la vez, cánones literarios y públicos lectores. Ella misma, directora de una de estas editoriales que han surgido en varias provincias, creadas según el modelo sustentable de Cucurto (*La Sofía Cartonera* de la Universidad de Córdoba, *Rita Cartonera* de la Universidad de Rosario, *Vera Cartonera*, de la Universidad del Litoral, conjuntamente con el Conicet), pero ya con planeación y participación de los claustros universitarios, y también publicación digital, da cuenta además de las derivaciones de esta forma de edición que se ha ido

replicando en distintos países de Latinoamérica así como de sus repercusiones en Europa. Señala, asimismo, como rasgo común, el gesto/género de la mediación amable/amorosa que en ellas se implica: todas son editoriales con nombres de mujeres y dirigidas por mujeres.

El mismo gesto de cercanía atenta, amable, está presente en la invitación que los ensayos de *Lecturas mediadas* nos hacen a todos los actores del campo de la LPNA, a pensar y a pensar-nos y a (re)pensar-nos dinámicamente, toda vez que sea necesario, en conjunto y en nuestros particulares roles, con respecto a las infancias, los libros y las lecturas. Esto es así porque, como se desprende de las notas biográficas que acompañan los trabajos, todas las autoras son agentes dobles (investigadoras y docentes), y cuando nadan por el torrentoso río de la LPN, a veces se detienen en una orilla, para inventariar los peces y los comportamientos de las corrientes y determinar la composición del limo del fondo, y a veces, paran en la otra orilla, y con el mismo gusto y pasión, abrazan, con un libro en la mano, lectores, grandes y chicos, principiantes, en curso, y expertos, lectores, en fin, sin adjetivo etario y organizan con un gesto que parece casual, solo parece, un picnic de lectura.

Referencias bibliográficas

- Soriano, M. (2005). Definición de libro infantil, en *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Grisolía, M. B. (diciembre, 2021). "El lenguaje y su maravillosa complejidad. Reseña de *Punto de encuentro. Estudios sobre el lenguaje*". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 252- 260.



Gagliardi, L., Álvarez Garriaga, D. y
Zanfardini, L. (coord.)
Punto de encuentro. Estudios sobre
el lenguaje
La Plata
FaHCE-UNLP
2020
531 páginas

El lenguaje y su maravillosa complejidad. Reseña de Punto de encuentro. Estudios sobre el lenguaje

María Belén Grisolía¹

El lenguaje es forma. Y es significado que podemos intercambiar gracias a las formas. Es materialidad, sonidos que pronunciamos y escuchamos, letras que escribimos y leemos. El lenguaje es discurso, es interacción con el medio y es interacción social, es cultura. Quienes investigamos el lenguaje nos hemos topado en algún momento

¹Es Profesora en Letras por la UNMdP y Doctora de la UBA en el área *Lingüística*. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las materias *Gramática I y II*, como Ayudante en *Lingüística I y II* en la Facultad de Humanidades de la UNMdPy como Profesora de *Lingüística y Gramática III* en el ISFD N°19. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos a la Investigación. Desarrolla estudios sobre pragmática, cortesía, análisis del discurso, lingüística sistémico-funcional y ELSE. Correo electrónico: mbgrisolia@hotmail.com

de nuestro recorrido con la conocidísima afirmación fundacional de Saussure que lo caracteriza claramente: “el lenguaje es multiforme y heteróclito” (1945, p.37). Dicho postulado resulta indiscutible: la complejidad del lenguaje se advierte en la cotidianeidad y, aunque cotidiana, no deja de sorprendernos. Esa doble relación que tenemos con nuestra lengua materna quienes trabajamos con el lenguaje, como hablantes y como especialistas, nos hace maravillarnos frente a la complejidad que subyace en este *objeto* con el que interactuamos desde que nacemos, que dominamos en pocos meses y que estudiamos desde los primeros años de escolaridad. Este objeto que nos permite vivir en sociedades y formar comunidades, que habilita nuestra participación en instituciones, que hace posible crear y modificar lazos sociales, pensar el mundo, amar la literatura y podríamos seguir con una larga lista que estaría siempre incompleta. Así de vasto es el lenguaje. El libro que reseñamos es una muestra más de esa complejidad, inabarcable en su totalidad pero abordable desde distintos puntos de vista, algunos de los cuales están representados en este volumen.

Punto de encuentro surge de una reunión de investigadoras e investigadores dedicados al estudio del lenguaje: la de los equipos que conforman el *Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL)* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (FaHCE-UNLP). Dolores Álvarez Garriaga, Lucas Gagliardi y Lucía Zanfardini coordinan la edición de los trabajos presentados en la *Primera Jornada del CEIL (2015)* en una publicación que constituye un verdadero punto de encuentro de diferentes perspectivas, marcos teórico-metodológicos y objetivos (indagaciones teóricas, análisis prácticos e intereses aplicados) en torno al lenguaje. El libro está conformado por 26 capítulos organizados en seis secciones, una por cada equipo de investigación del CEIL. Las lectoras y los lectores interesados en la relación entre lenguaje y pensamiento, entre lenguaje y cultura y entre lenguaje y sociedad, en los vínculos entre el lenguaje y las instituciones sociales, la descripción de ciertos fenómenos particulares del español, el análisis de distintos corpus de datos y/o la enseñanza de la lengua encontrarán en cada una de las secciones que describiremos a continuación aportes valiosos para pensar, discutir y -por qué no- continuar.

La sección 1, Fonética y Fonología, incluye una introducción y cuatro contribuciones de investigadoras que integran el Grupo de Estudios Fonológicos de la FaHCE, dedicado a investigar cuestiones vinculadas a la fonética y la fonología del español desde una perspectiva fonopragmática, que analiza el vínculo entre aspectos segmentales y suprasegmentales y la construcción de significados situados. Los trabajos de esta sección muestran la relevancia del estudio de la dimensión fonológico-fonética para el análisis de discursos orales: concretamente, observan los efectos pragmáticos de las pausas en un corpus de discurso político, los recursos segmentales y suprasegmentales como manifestaciones de la des/cortesía y los usos pragmáticos de las consonantes róticas en conversaciones coloquiales y monólogos humorísticos del español rioplatense. La última contribución analiza, en el ámbito de la didáctica de la fonética, el impacto positivo de la enseñanza de la pronunciación para el desarrollo de la competencia comunicativa en clases de inglés como lengua extranjera.

La segunda sección, Interacción verbal, abre con una introducción a cargo de Luisa Granato, directora de los dos proyectos de investigación que enmarcan las seis contribuciones de este apartado dedicadas a estudiar la conversación coloquial en el español de Argentina a partir del corpus denominado ECar.² Guillermina Piatti propone una perspectiva pragmagramatical para describir la organización particular de la oralidad en español: revisa algunas características de la sintaxis de la oralidad coloquial en el corpus, entre ellas, el orden de los sintagmas, las estructuras fragmentadas, las expansiones y las estructuras parentéticas. El resto de las contribuciones focaliza distintos fenómenos de la oralidad informal, siempre en el corpus ECar: la aparición de “Yo me acuerdo” en el inicio de narraciones, la repetición léxica y la sustitución pronominal como mecanismos para el mantenimiento de la referencia, el uso específico de las metáforas gramaticales y léxicas en distintos tipos textuales (narrativo, descriptivo y argumentativo-de opinión), los efectos de las hipérboles y el uso de los verbos “saber” y “decir” como marcadores discursivos en tramos descriptivos de las conversaciones. Los trabajos proponen análisis-en la mayoría de los casos cualitativos- taxonomías y

²El corpus ECar (Español Coloquial de Argentina) está “formado por 65 conversaciones entre estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre 18 y 28 años de edad.” (p.92)

ejemplificaciones de ocurrencias en el corpus de los fenómenos estudiados. La sección constituye un buen repertorio que sugiere qué mirar -y cómo hacerlo- en la conversación coloquial en español.

La sección 3 presenta contribuciones a la Lingüística formal desde una perspectiva que combina ideas del Programa Minimalista, línea actual de investigación de la Gramática Generativa chomskiana, y la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986), una teoría de la comunicación. La introducción expone los vínculos entre dichos enfoques que justifican su compatibilidad: ambas teorías sostienen que “el significado de una expresión lingüística se asigna mediante un sistema o módulo independiente” de la mente y que “los procesos y operaciones deben estar condicionados por economía y simplicidad” (p.236). En este marco, la primera contribución explora fenómenos de interfaz entre la Facultad del lenguaje y el Componente Conceptual-Intencional. Sus autoras observan el aporte que realizan los tiempos verbales (T) y los determinantes (D) a la interpretación de un enunciado a partir del contraste de ejemplos *ad hoc*. En la segunda contribución, Daniel Romero y Rosana Pascual observan un proceso de cambio lingüístico que parece estar atravesando gran parte de los relativos a partir de un corpus ilustrativo conformado por 76 ejemplos divididos en tres grupos: ejemplos de oralidad informal (coloquialidad cotidiana, Grupo A), de oralidad formal (entrevistas, intervenciones directas en público, radio o TV, Grupo B) y de escritura (Grupo C). El análisis del corpus muestra un proceso de re-categorización de los relativos que en “diversas representaciones pierden su vinculación con el antecedente y se gramaticalizan como marcadores discursivos estableciendo una relación entre dos oraciones independientes, en algunos casos integrando una preposición que también pierde rasgos semánticos y deja de cumplir su función estructural” (p.261). El planteo, aún enmarcado en la Lingüística formal, parte de casos de usos de relativas que los investigadores identifican como uno de los principales problemas en la producción de textos con cierto grado de formalidad. En este sentido, se observa la posible retroalimentación entre investigación e instrumentación: entender los problemas de base abre la puerta a otros grupos de investigación, con otros intereses, para pensar e instrumentar soluciones.

La cuarta sección está dedicada a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En el primer capítulo, Carolina Cuesta reflexiona sobre la enseñanza de la lengua, “siempre atravesada por las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente” (p.293), desde una mirada etnográfica. Propone la categoría *lengua enseñada*, esto es, la “lengua definida en el propio trabajo docente” (p.297), para analizar cuestiones de política educativa y lingüística, diversidad lingüística, normativa y escritura. Introduce, además, la idea de *colisión estilística* como organizadora de metodologías de la enseñanza de la lengua y ordenadora del trabajo docente. Lucas Gagliardi, por su parte, revisa distintas metodologías para la enseñanza de la gramática en el aula, discusiones que forman parte de una larga tradición que el autor recorre brevemente.³ Concluye con una propuesta que pone en primer plano la necesidad del eclecticismo teórico para encarar el trabajo de lo que denomina la *gramática escolar*, siempre circunstanciada y centrada en el intercambio de significados en contexto. Llama la atención la ausencia de menciones al marco teórico gramatical propuesto por M.A.K. Halliday, la Lingüística Sistémico-Funcional (Ghio, Navarro y Lukin, 2017-solo por citar una publicación reciente y en español), cuyo origen está vinculado a intereses aplicados específicamente a la enseñanza de la lengua y que relaciona de manera explícita la dimensión formal del lenguaje con la dimensión funcional, contextualmente situada. Desde la LSF es posible pensar e intervenir sobre muchas áreas de vacancia y problemas que el autor del capítulo identifica en torno a la gramática escolar y el trabajo de/con la gramática en el aula. En el capítulo que cierra la sección, Mariana Provenzano revisa “consignas de escritura para la enseñanza de la literatura a partir de textos literarios” (p.359) desde una perspectiva etnográfica que invita a pensar la escuela como una construcción social. Aborda relatos de clases y registros realizados por docentes, en los que reflexionan sobre sus propias prácticas, y trabajos de escritura de alumnas y alumnos. A partir del análisis de un caso en torno al trabajo en el aula sobre “las formas del gótico” (p.366), destaca la aparición frecuente de objetos

³Para establecer un diálogo con algunas de las discusiones propuestas por el autor sugerimos revisar Menegotto (2010), “Delimitando las necesidades de formación del profesor de español: ¿qué gramáticas necesita conocer?”, artículo orientado especialmente a profesores de español como lengua extranjera pero que creemos un aporte relevante, también, para el trabajo del docente de español lengua materna.

culturales y discursos sociales previos en las narraciones de las alumnas y los alumnos (como películas, mitos y leyendas urbanas o *creepypasta*, en el caso particular del que se ocupa) que están fuera del ámbito escolar, en tanto “no son considerados por los programas oficiales de Lengua y Literatura” (p.359), y cuya consideración resulta muy productiva por lo que debe ser potenciada. En este sentido, defiende la necesidad de pensar la escritura en términos de interdiscursividades y de reconciliar la enseñanza de la lengua y de la literatura.⁴

La sección 5, Lingüística cognitiva y discurso jurídico, presenta una serie de trabajos de lingüística aplicada a la optimización de la comunicación en las prácticas judiciales bonaerenses. Por definición, y a diferencia de otros lenguajes de especialidad, los textos jurídicos no solo circulan entre especialistas sino que inciden sobre participantes no expertos, legos, para quienes suelen resultar poco claros y muy difíciles de seguir. El movimiento internacional denominado ‘*Plain Language Movement*’, reseñado en la introducción a la sección, se orienta a la modernización o “clarificación” del lenguaje jurídico. En esa línea se ubican los proyectos de investigación y transferencia, dirigidos por Mariana Cucatto y co-dirigidos por Ernesto Domenech, descriptos en este apartado: su propósito es estudiar el lenguaje jurídico desde un punto de vista lingüístico-cognitivo, con el objetivo de volverlo más comprensible y eficaz no solo para la ciudadanía sino para todas/os las/os operadoras/es jurídicas/os. Se trata de proyectos de investigación-acción: “un proyecto interdisciplinario que concilia la construcción de conocimientos teóricos con la aplicación empírica, en tiempo real, de los resultados obtenidos” (p.383). El primer capítulo, introductorio, desarrolla los fundamentos teóricos cognitivistas que proponen pensar los textos jurídicos como producciones discursivas pero también cognitivas; producciones configuradas mediante metáforas y categorizaciones que conceptualizan la práctica judicial de maneras particulares y “externalizan una cultura o mentalidad jurídicas” (p.413). Los resultados de las investigaciones están orientados a favorecer la reflexión

⁴Volvemos a mencionar a M.A.K. Halliday en tanto esta es una cuestión que defendió desde sus inicios. En “Una mirada retrospectiva sobre la LSF y la alfabetización”, señala: “Parecía obvio para nosotros, como lingüistas ingenuos, que la literatura estaba hecha de lenguaje, y por lo tanto algo teníamos para decir al respecto desde el punto de vista lingüístico. Pero resultó que esto no era tan obvio (...)” (Ghio, Navarro y Lukin, 2017, p.310).

metalingüística de los operadores del sistema judicial; el segundo capítulo, síntesis de las actividades de transferencia, formativas, desarrolladas por miembros del equipo, describe la contribución efectiva para mejorar la administración de justicia: el dictado regular, desde 2011, de cursos de capacitación profesional en comunicación y redacción jurídica.⁵ El tercer capítulo, por su parte, presenta un proyecto de tesis doctoral que indaga, siempre desde la perspectiva teórica de la lingüística cognitiva, la aparición y función de enunciados contrafácticos en fallos producidos por la Corte Suprema de Justicia de la Nación los cuales, contrariamente a lo que podría esperarse, aparecen con mucha frecuencia en las argumentaciones expuestas en dichos fallos.

La última sección del volumen comienza con una introducción al enfoque etnopragmático, con importante tradición en el CEIL gracias al trabajo impulsado por Angelita Martínez, enfoque en el que se encuadran los estudios de variación y variedades lingüísticas desplegados en los distintos capítulos: 1- un caso de variación léxica, la alternancia de las formas “Dios” y “Jehová”, en el discurso escrito (revistas y trípticos) de los testigos de Jehová (el estudio revela que la aparición de una u otra variante responde a necesidades comunicativas concretas), 2- la alternancia de las formas de autorreferencia “yo” vs. “uno” en dos géneros discursivos, entrevistas de personaje y discursos presidenciales de Cristina Fernández de Kirchner (el trabajo concluye que el género discursivo interviene en la selección de las variantes) y 3- la variación perfecto simple vs. perfecto compuesto de indicativo en bolivianos, migrantes de Cochabamba, que habitan en Buenos Aires (la autora identifica un uso del perfecto compuesto que “resiste” a los procesos de acomodación por el significado que realiza; persiste porque cubre ciertas necesidades comunicativas propias de la comunidad de origen). Los tres estudios proponen metodologías cuali y cuantitativas, y conjugan las herramientas de la etnopragmática con las del análisis del discurso. El capítulo final de la sección presenta actividades de vinculación, investigación y extensión de los alumnos extranjeros del Programa de Cooperación Internacional FaHCE-UNLP, orientadas a

⁵ Cursos que se desarrollan en la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires.

promover espacios de diálogo, formación e intercambio de experiencias académicas enmarcadas en un proyecto dedicado al español en contacto.

El breve repaso de las numerosas contribuciones que integran el volumen revela verdaderos puntos de encuentro, cruces y diálogos entre las distintas aproximaciones representadas en las seis secciones. Y también exhibe algunos puntos de desencuentro, inevitables a la hora de observar el lenguaje en su complejidad.⁶El extenso volumen reseñado, sin dudas, acepta la invitación de la colección que integra a “Discutir el lenguaje”, ese objeto maravilloso.

⁶Nos referimos concretamente a las diferentes concepciones del vínculo lenguaje-mente: mientras que la gramática generativa (sección 3) defiende la modularidad de la mente, la lingüística cognitiva (sección 5) piensa el lenguaje en integración con habilidades cognitivas generales (como la categorización y la conciencia espacial).

Referencias bibliográficas:

Ghio, E., Navarro, F. y Lukin, A. (Comps). (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Santa Fe: Eudeba, Ediciones UNL.

Menegotto, A. (2010). Delimitando las necesidades de formación del profesor de español: ¿qué gramáticas necesita conocer? CIPLOM: Foz do Iguazú, pp.90-98. Recuperado de: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/andrea-menegotto.pdf>

Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). *La relevancia*. Madrid: Visor.

Saussure, F. (1945 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Bs. As: Losada.

Basso Canales, M. (diciembre, 2021). "Los modos de leer: qué leemos y desde dónde leemos. Reseña de *Tram(p)as textuales Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*, de Ximena Picallo (Ed.)". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 261 - 267.



Ximena Picallo (Ed.)
Tram(p)as textuales Una lectura
sobre los modos de leer de los
textos de enseñanza secundaria de
lengua y literatura
Comodoro Rivadavia
EDUPA
2020
288 páginas

Los modos de leer: qué leemos y desde dónde leemos. Reseña de *Tram(p)as textuales Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*, de Ximena Picallo (Ed.)

Mariana Basso Canales¹

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación de docentes y alumnos de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, llevado a cabo desde el año 2013 hasta el año 2017. En él se indaga acerca de los modos de leer presentes en

¹ Profesora y Licenciada en Letras por UNMdP. Becaria de investigación categoría A (UNMdP). Integrante del "Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje". Docente en nivel Secundario de escuelas de Mar del Plata. Correo electrónico: bcmariana15@gmail.com

manuales para la Educación Secundaria del área de Lengua y Literatura en Ciclo Orientado, de circulación en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut.

La editora es Ximena Picallo, profesora e investigadora de la UNPSJB, quien inicia esta obra con una introducción en la que considera que el vínculo entre educación y literatura está en los orígenes de los estudios literarios; y es el que provocó la necesidad de definir los modos de leer, “es decir, métodos y teorías que precisaban y legitimaban al objeto postulado para enseñarse, y en esa legitimación diseminaban también una concepción cultural e ideológica” (Picallo, 2020, p. 9). En este sentido, los manuales son un dispositivo privilegiado para advertir cómo circulan, se instrumentalizan y afianzan los modos de leer.

Picallo explicita las razones que motivaron la investigación, entre las que se encuentran, en primer lugar, el reconocimiento de la función social de la enseñanza de la literatura. Esta pacta implícitamente con valores de la formación cultural, social y política a partir de sistematizar y canonizar hábitos y prácticas de lectura. En segundo lugar, la necesidad de pensar el vínculo entre la colonialidad del saber y los modos de leer canonizados en las instituciones educativas. En este punto, se destaca al eurocentrismo colonialista como un proyecto de poder que atravesó todas las prácticas y discursos, y, por lo tanto, dejó una marca indeleble en la conformación del campo de los Estudios Literarios y sus hábitos de lectura. En tercer lugar, la importancia de analizar modos de leer legitimados en los manuales de Literatura de Educación Secundaria. Es decir, el enfoque que proponen no se centra en qué se lee, sino en “cómo se explica, didactiza o prescribe qué y cómo debe leerse” (p. 10). Esta mirada permitiría, a partir del análisis de textos escolares, develar los modelos de lectura canonizados, advertir el canon crítico que explicita o implícitamente define el objeto de estudio, y la relación de estas prácticas con proyectos culturales y políticos hegemónicos. Por ende, poner en evidencia qué concepciones de literatura circulan en las instituciones educativas.

Luego de la introducción, continúan varios capítulos que abordan, desde diversas perspectivas y voces, la problemática propuesta. El primero de ellos, “Herramientas decoloniales para pensar el saber literario”, de Carolina Borquez Ciolfi, presenta nociones fundamentales del proyecto decolonial. Esta es una línea de pensamiento que se propone como una opción para revisar la historia de los

sujetos no europeos, ya que visibiliza la interferencia de Occidente en las sociedades y culturas. De este modo, al identificar categorías e instituciones forjadas en la experiencia histórica europea se puede observar la lógica de la colonialidad del saber literario y de sus dispositivos. En función de ello, Borquez Ciolfi recupera categorías fundamentales para el análisis: el concepto de colonialidad, la colonialidad del saber y la geopolítica del conocimiento.

El segundo capítulo, “La educación secundaria: breve recorrido histórico”, de Andrea Gago, propone una mirada socio-histórica que reconstruye la génesis de la escuela secundaria a fin de comprender sus actuales características, y funciona como marco de referencia para el análisis de los textos escolares. En este recorrido se retoman aportes de Pablo Pineau y Miryam Southwell, acerca de la estrecha relación entre el origen de la escuela secundaria y las instituciones universitarias de la colonia. Asimismo, focaliza en su vínculo con la conformación del estado nación y la formación de élites políticas y burocráticas, en palabras de A. Gago: “desde el origen guardan una marca colonial, eurocéntrica y elitista” (p. 38). Esta génesis resulta insoslayable para pensar los actuales modos de leer que se sostienen en los manuales de literatura.

El apartado “Currículum, enseñanza y saberes escolares: claves para pensar la educación secundaria y sus dispositivos”, también escrito por A. Gago, problematiza conceptos teóricos enunciados en su título. Así aborda la noción de currículum y retoma su clasificación, siguiendo a Alicia de Alba, en tradicionalista, conceptual-empirista y reconceptualista. Además, sistematiza las características de las prácticas de enseñanza en las escuelas siguiendo a Laura Basabe y Estela Cols, quienes consideran que son socialmente reguladas. Por último, recupera aportes de Terigi y sostiene que “son características constitutivas del saber escolar y no problemas que obstaculizan las prácticas docentes” (p. 48). Estos aportes teóricos intentan funcionar como claves pedagógico-didácticas que sirvan al análisis de los modos de leer literatura en los dispositivos escolares.

A continuación, en “Breves consideraciones sobre la historia de la disciplina escolar lengua y literatura en la escuela secundaria” de María Florencia Olivero, se recuperan las investigaciones de Valeria Sardi y Gustavo Bombini, y se realiza un acotado recorrido sobre la forma en que fue pensada la disciplina Lengua y

Literatura, para luego cuestionar las prácticas de enseñanza, desarrolladas en un espacio de conflictos y representaciones diversas como es el contexto escolar. Las discusiones profundas que configuran la disciplina según M. F. Olivero: “nos obligan a tomar posición y a volver a pensar la enseñanza como una actividad transformadora, política y, por qué no, profundamente emancipadora” (p. 63).

En “Genealogía de la articulación entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura”, también por M. F. Olivero, indaga acerca del vínculo (siempre mediado por la transposición didáctica) entre teoría y didáctica, el cual establece una relación inestable y conflictiva en tanto depende de los modos de construcción del currículum escolar, y de lo que en determinado momento se consideran saberes socialmente relevantes. En esta genealogía se retoman investigaciones de María Teresa Colomer, Valeria Sardi, Carolina Cuesta y Gustavo Bombini. Pensar estos vínculos permite desnaturalizar representaciones sociales y literarias.

En “Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre literatura, teoría y enseñanza”, X. Picallo se detiene en la definición y los alcances de la categoría modo de leer, y sostiene que “determinar qué se lee y desde dónde se lee nos permite pensar la especificidad de nuestro objeto y por ende su enseñanza” (p. 75). El capítulo se organiza a partir del desarrollo de tres precisiones: en primer lugar, explicita el vínculo entre la teoría, el saber literario y su enseñanza; en segundo lugar, considera esa relación arraigada en los modos de leer, en los cuales la teoría literaria se materializa; y, por último, qué se lee y desde dónde se lee. Frente a la abundante existencia de estudios acerca de la producción lectora, le llama la atención a X. Picallo el poco material disponible de investigaciones sobre los diversos modos de leer textos literarios, entendiendo estos últimos, según la autora: “como el conjunto de ideas, principios, normas, pautas, pero también rituales y hábitos que se sedimentan como modelos de lectura compartidos y que legitiman la práctica literaria no solo institucionalmente sino también socialmente” (p. 80). Este tipo de análisis es fundamental para desnaturalizar lo que hemos esencializado en la lectura y en el estudio del objeto literatura.

En “La lectura reflexiva y la lectura crítica en los NAP”, de Guido Gallardo, se ponen en discusión aspectos del modo de leer que surgen en los NAP de Ciclo Orientado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Se detiene en dos

propuestas que surgen del documento ministerial: la lectura reflexiva y la lectura crítica. En el análisis se abordan las diferencias que se enuncian según el año de secundaria indicado en los NAP, y se trata de develar qué se implica en estos modos de lectura. Su problematización busca repensar y plantear posibles obstáculos en su aplicación, así como la necesidad de explicitar los lineamientos sobre los cuales los docentes construyen sus propuestas áulicas.

G. Gallardo continúa en “El diseño curricular: algunas reflexiones” con la indagación del Diseño Curricular de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado de la Provincia de Chubut, y cuestiona los supuestos que contiene en torno al concepto de literatura, a la oposición canon/voces y a la propuesta metodológica del taller. Analiza sus alcances y tensiones, advierte su necesaria relectura, y reconoce vicios y saberes cristalizados que luego se reproducen en el aula y en los dispositivos escolares:

la literatura como una disciplina dependiente de la lengua, sin criterios de análisis propios y sinónimo de la fantasía; la literatura patagónica como las voces de un colectivo; y la metodología del taller como algo que todos conocemos pero ninguno sabe explicar, a quién referir ni cómo aplicarla (p. 127).

Así, en la misma línea de pensamiento del capítulo anterior, se advierte la necesidad de repensar categorías y de especificar conceptos que se desdibujan en la ambigüedad.

El capítulo “Manuales y libros de texto: algunos apuntes para pensarlos”, de María Marta Peliza, propone definir a qué llamamos libro de texto y, además, realiza un breve recorrido histórico de los manuales escolares en nuestro país. De este modo, expone que son artefactos que buscan reproducir las relaciones de dominación del poder hegemónico. Esto es evidente si se observa su uso en tanto instrumentos para inculcar un ideario, por ejemplo, en sus orígenes, al buscar imponer valores, costumbres y rituales para formar un ciudadano, o la quema y censura en los peores momentos de nuestra historia. Por lo tanto, la autora insiste en que el docente no debe llegar a los manuales desde una mirada ingenua que desconozca la postura ideológico-política que alberga cada uno de ellos.

En este sentido, M. F. Olivero en “Canon literario y canon escolar: itinerario conceptual” realiza una indagación acerca de las conceptualizaciones sobre el canon,

su reproducción, circulación y modos de operar. Los procesos de canonización están vinculados con los modos de leer y enseñar literatura, por lo que repensarlos, pone en cuestionamiento las operaciones de lectura y escritura hegemónicas, además de cuestionar el lugar del profesor de literatura. Retoma entonces categorías fundamentales para abordar la noción de canon, como las de marginalidad y tradición, y lo define, desde esta perspectiva, no solamente como la referencia a un listado de autores, sino también a operaciones de lectura, modos de leer y representaciones sobre lo literario. Asimismo, analiza el rol de las instituciones educativas en su sostenimiento o cuestionamiento. Si bien la universidad tiene en ello un fuerte rol social de definición y reproducción, M. F. Olivero destaca el lugar de la escuela secundaria, ya que fija representaciones, e incluso, en algunos casos, es el único contacto que se tendrá con la literatura, de allí la importancia de analizar ese espacio.

En la sección “La literatura patagónica en el canon escolar: más que un asunto regional” de Ezequiel Murphy se aborda la dificultad de definir la literatura de la Patagonia. El vincular en este capítulo los modos de leer con la región, y a esta con las identidades, lleva al autor a problematizar lo que se denomina literaturas regionales y su importancia en la enseñanza de la escuela secundaria. En este sentido, encuentra allí un posicionamiento geopolítico del conocimiento, de herencia cultural colonial. En nuestro país la centralización en Buenos Aires, en contraposición con el interior, hace que literaturas como la de la Patagonia sean relegadas a una periferia, y es desde ese centro que se escribe sobre ellas: “Es necesario investigar en qué medida estas ideas aparecen en el mercado editorial y a través de qué discurso lo hacen” (p. 182). Asimismo, se propone un análisis de lo Patagónico y lo regional en los NAP y en los Diseños Curriculares.

En “Literatura patagónica y canon escolar”, Viviana Ayilef da cuenta de cómo en la educación secundaria de la provincia del Chubut las producciones literarias patagónicas han sido relegadas como objeto de enseñanza. En este sentido, sostiene la inexistencia de manuales dedicados específicamente a este objeto y una formación docente en la que se lo ignora como tal. Sin embargo, reconoce en la actualidad propuestas institucionales que trabajan para saldar esta ausencia, como cuadernillos de divulgación de planes nacionales de lectura y trabajos de

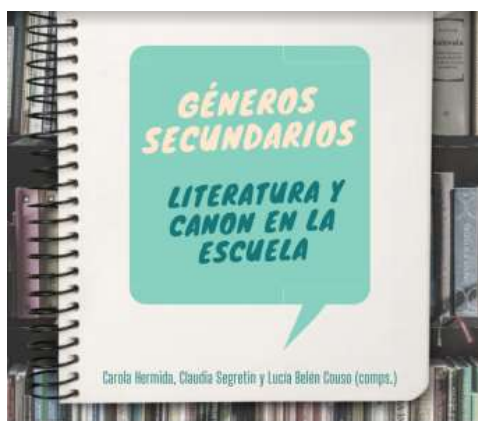
investigación universitarios que buscan incorporar la Literatura Patagónica al canon escolar.

Por otro lado, en “Metodología y construcción del corpus”, Brenda Melián explicita el enfoque adoptado para llevar adelante el proyecto, es una investigación exploratorio-descriptiva con aportes teóricos de diversos campos (Teoría Literaria, Didáctica, Historia de la Educación, Documentos curriculares de provincia y nación). Además, expone el método dialéctico que se pretende construir: un modelo de análisis aplicable a los libros de texto de literatura para reconocer en ellos los modos de leer que se promueven desde las diversas editoriales. Asimismo, en este capítulo se explicitan los criterios elegidos para realizar el recorte del objeto de estudio, limitado a un número abarcable y representativo de textos, circunscripto al ámbito de la educación secundaria en Comodoro Rivadavia. También se exponen las técnicas de recolección de datos, y se brindan los resultados de las encuestas realizadas a docentes, insumo necesario para establecer el corpus de libros de textos que se analizan en la investigación.

Los dos últimos capítulos fueron escritos de forma colectiva por los integrantes del proyecto. Así en “Análisis de manuales”, se detallan las observaciones de cada manual agrupados por la editorial a la que pertenecen (Comunic-Arte, Puerto de Palos, Santillana, Maipue, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Estrada y Longseller). Finalmente, “A modo de conclusiones” reúne una síntesis de los análisis llevados a cabo en el marco del proyecto, y expone dos modos de leer en general propuestos en el corpus trabajado, que surgen como resultado de la investigación realizada: uno construido a partir de la idea de Cosmovisiones y otro que parte de la problematización de construcciones binarias.

De este trabajo se destaca la pluralidad de voces, en tanto mosaico de perspectivas que echan luz sobre un tema actual que necesita de un estudio atento, teniendo en cuenta su injerencia en las prácticas áulicas. Es una invitación a leer las tramas que subyacen en los dispositivos escolares, para no caer en las trampas de un acercamiento ingenuo. Entendiendo, además, lo escolar como un espacio de tensiones, se abordan nociones fundamentales desde la diversidad y el conflicto, una mirada necesaria que intenta desnaturalizar concepciones y prácticas acerca del objeto literario y sus modos de leerlo.

Indri, C. M. (diciembre, 2021). "Un tejido de prácticas y lecturas. Reseña de *Géneros secundarios: literatura y canon en la escuela* de Carola Hermida, Claudia Segretin y Lucía Belén Couso (comps.)". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 268 - 273.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
Secretaría de Extensión
Facultad de Humanidades
LETRAS
CETAP
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LINGÜÍSTICO-LINGÜÍSTICOS

Carola Hermida, Claudia Segretin y
Lucía Belén Couso (comps.)
*Géneros secundarios: literatura y
canon en la escuela*
Mar del Plata
Universidad Nacional de Mar del
Plata
2020
576 páginas

Un tejido de prácticas y lecturas. Reseña de *Géneros secundarios: literatura y canon en la escuela* de Carola Hermida, Claudia Segretin y Lucía Belén Couso (comps.)

Carla María Indri¹

El libro *Géneros secundarios: literatura y canon en la escuela* nos permite conocer desde adentro lo acontecido en el seminario de grado homónimo del año 2019 del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cada capítulo nos presenta una de las unidades desarrolladas en el cursado y, de esta forma,

¹ Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente se desempeña como becaria doctoral de CONICET en el INVELEC-UNT con tema de investigación en la enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de la escuela primaria. Correo electrónico: cmindri@gmail.com

accedemos a la mirada de los docentes, a los trabajos de los alumnos y a una reflexión final hecha por los estudiantes sobre la experiencia.

Dividido en diez apartados, el recorrido nos acerca a diversos géneros “secundarios” que, como afirman Hermida y Couso, aluden tanto al nivel educativo como a su posición de marginalidad (Dalmaroni, 2011). La potencialidad de lo secundario se revela en cada consigna que habilita un trabajo creativo por parte de los estudiantes. Estos géneros llevan a nuevos encuentros con el lenguaje, la imagen y el propio cuerpo. La resolución de las consignas provoca que cada docente en formación piense en su propio camino lector y en el de sus posibles estudiantes, se cuestione distintas representaciones y proponga innovadoras prácticas de lectura y escritura.

La lectura nos conduce a preguntarnos por las formas en las que se construyen la subjetividad lectora y docente de cada alumno del seminario. Ese entramado puede asociarse a la randa, un tejido que no sigue un patrón establecido sino que se confecciona según cada creador. Gracias a los nudos y enlaces que forman los hilos, este delicado tejido adquiere gran firmeza convirtiéndose en una red. Las unidades del libro compilado por Hermida, Segretin y Couso exhiben el hilo que posibilita la continuidad de un proceso comunitario e individual, donde se desafía la imaginación. En el apartado final encontramos las antologías que, como las randas, son trabajos artesanales que implicaron distintas decisiones y selecciones por parte de cada sujeto. La antología presenta diversas prácticas y modos de leer que se anudan para crear una propuesta contundente fundada en una trayectoria lectora y en un conocimiento teórico.

La primera unidad aborda la relación entre canon, géneros y escuela a partir de la escritura de autobiografías lectoras por parte de los alumnos. Los sujetos realizan un acto de rememoración, la experiencia pasada es activada en el presente con la intención de comunicarla (Jelin, 2002). Estas “vidas leídas” narran esos momentos de afecto y descubrimiento que hacen a los lectores. También muestran las dificultades, los rechazos a ciertos textos y los alejamientos que se viven en distintas circunstancias. Nana y la casa de la calle Billinghamurst, la profesora Cristina, la lectura en la ruta, Beli y el puestito de diarios son algunos personajes y situaciones que permitieron el encuentro con la literatura. “... la experiencia fue epifánica. Todo

era descubrimiento” (p. 82), dice Natalia Nicoletti en su relato. Y esas palabras nos recuerdan las sensaciones que tenemos al leer, porque con cada libro nuevo es posible revivir el sentimiento de explorar algo desconocido.

Lo autobiográfico y la memoria reaparecen en la unidad dedicada a la novela gráfica, la cual propone la lectura de dos textos renombrados como lo son *Maus* (2011) de Art Spiegelman y *Persépolis* (2016) de Marjane Satrapi. En este caso, la consigna plantea el diseño de la primera página de un relato autobiográfico donde se combinen texto escrito e imagen. Las producciones dan cuenta de distintas estéticas y modos de narrar para esos relatos de la memoria. En pocas viñetas los alumnos construyen un sentido sobre su pasado y presente, ciertos acontecimientos cobran una carga especial y por ello son representados. De las técnicas empleadas, se destaca la del collage la cual exhibe la apropiación de imágenes, memes y otros consumos culturales para construir la historia personal.

Las unidades dos, cuatro y cinco profundizan sobre géneros más bien ausentes dentro de la carrera de grado: la literatura juvenil, la literatura para niños y el libro álbum. Las producciones problematizan estos conceptos y las representaciones en torno al lector, las infancias y juventudes. Las estudiantes Juana Etchart y Lucía Alix plantean lo siguiente luego del desarrollo de la unidad cinco:

Durante el acercamiento a la literatura para niños se problematizaron las concepciones y/o prejuicios que como adultos tenemos sobre la infancia, y sobre la literatura pensada para esa etapa. En particular, el descubrimiento de los libros álbum como una parte significativa del área de literatura para niños, nos colocó por primera vez durante el seminario ante textos que nos exigían lecturas más allá del nivel textual, es decir, buscar en las imágenes pictóricas tantos o más significados (según el tipo de libro) que en las palabras. (p. 219)

La reflexión habla de una exigencia durante la lectura y de la necesidad de salir de ciertos prejuicios para acercarse a esos libros. Si bien las alumnas se refieren a la literatura para niños y el libro álbum, este comentario también podría corresponderse a la literatura juvenil dado que estas unidades aportan un hilo para transitar estos nuevos senderos corriéndose de la mirada adultocéntrica. En ese movimiento se trazan nuevas claves para pensar los múltiples vínculos entre la enseñanza y la literatura. El testimonio de Juana y Lucía alude a otros modos de

construir sentido y de conocer. Estos géneros despliegan innovadoras maneras de volver disponible lo pensable y, por ello mismo, desafían nuestras concepciones.

Para pensar cómo el arte opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, retomamos las experiencias de las unidades dedicadas al cine y al teatro. Nuevamente, se desenrolla el ovillo para seguir distintas hebras donde la literatura entra en contacto con otras expresiones artísticas. De este modo, se amplían las experiencias estéticas de los docentes en formación y se otorgan herramientas para pensar las prácticas de enseñanza. La escritura de un guion para un cortometraje y para una obra teatral pone el acento en la invención como pensamiento divergente y como posibilidad de resolver problemas de distinta índole. Los guiones muestran la capacidad de los sujetos para ir más allá de la información dada, para transformar las prácticas y discursos en un producto original. Las versiones del texto “Cuento de horror” de Marco Denevi nos invitan a acercarnos a la historia desde otras perspectivas. El lenguaje del cine potencia y configura otra experiencia en relación a la construcción de personajes, diálogos y escenas. Algo similar ocurre con la escritura del guion teatral y su dramatización. El cuerpo se convierte en una manera concreta de expresarse y establece nuevas formas de vincularse con los demás.

Las apropiaciones didácticas presentan otra variante al introducirnos en el universo digital. La sexta unidad nos transporta a un entorno digital y, por ello mismo, nos resulta un presagio de las aulas virtuales que tendrán lugar durante la pandemia. El carácter histórico de las prácticas de lectura y escritura queda al desnudo para mostrar los alcances de las TIC a partir de dos actividades. Respecto a esta experiencia, María Pía Dip y Vanina Gerez expresan:

Ambas actividades presentaron un desafío tanto en lo respectivo a los saberes lingüísticos, como creativos y digitales, porque permitieron visibilizar los distintos portadores que pueden entrar en escena al momento de trabajar con la literatura y la tecnología en el aula. (p. 237)

El término *desafío* vuelve a aparecer porque la propuesta requiere que los alumnos pongan a jugar sus conocimientos e imaginación.

Por último, lo desarrollado en la tercera unidad se vincula directamente con el trabajo final dado que en ambos apartados se aborda el concepto de antología. En una de las autobiografías del primer capítulo, una alumna afirma “¿por qué leo?

Porque soy una coleccionista de historias” (p. 100). Esta imagen del coleccionista es clave para pensar el rol del antólogo. La producción propia de materiales para la enseñanza contribuye a la construcción de la subjetividad docente. A su vez, las propuestas que realizan los estudiantes nos hablan también de su subjetividad lectora. Así, esta actividad y las planteadas a lo largo de todo el seminario entran en la figura del lector con la del docente para habilitar experiencias significativas con la literatura.

Si observamos el tejido que se arma entre todas las unidades del libro, vemos que en esas prácticas pedagógicas se pone en acto una posición estética y política en relación con la enseñanza y la literatura. *Géneros secundarios: literatura y canon en la escuela* nos permite repensar las aulas de literatura (Gerbaudo, 2011), tanto de secundario como universitarias, como dispositivos estéticos que ofrecen y vuelven disponibles distintas formas de vincularnos con la palabra. Nos resta continuar con el tejido de esas redes que sostengan y hagan crecer los trayectos lectores de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas:

- Dalmaroni, M. (abril, 2011). La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. En *El toldo de Astier*. 2 (2), pp. 1-11. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo sapiens ediciones.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Satrapi, M. (2016). *Persépolis*. Barcelona: Norma.
- Spiegelman, A. (2011). *Maus*. Buenos Aires: Emecé.