

---

Fiore, F. (junio, 2024). "Experiencias de escuchar, leer, hablar y escribir: mediaciones para valorar la afectividad en la enseñanza de la literatura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 18 (9), pp. 161 – 176.

---

**Título:** Experiencias de escuchar, leer, hablar y escribir: mediaciones para valorar la afectividad en la enseñanza de la literatura

**Resumen:** El problema de la selección de textos para la enseñanza de la ESI en el Nivel Secundario se imbrica con el interrogante acerca del diseño de dispositivos para la lectura y la escritura en la escuela, ámbito altamente regulado por regímenes de decibilidad (Nieto, 2022). El abordaje de este dilema implica indagar en la premisa brechtiana «formas nuevas para los nuevos contenidos»; es decir, el encuentro entre la ESI y la puesta en juego de nuevos modos de leer, hablar, escuchar, escribir y pensar en torno a lo literario, —no solo en términos de prácticas sino de experiencias (Larrosa, 2006)—, puede dar lugar a la "creación" o "recreación" de un nuevo sujeto secundario que valore la afectividad como contexto y, a su vez, como condición de los aprendizajes.

**Palabras clave:** ESI, Literatura, Escritura, Experiencia.

**Title:** *Experiences of listening, reading, speaking and writing: mediations to appraise affectivity in literature teaching.*

**Abstract:** *The problem of selecting texts for teaching ESI at the Secondary Level is intertwined with the question about the design of devices for reading and writing at school, an area highly regulated by decibility regimes (Nieto, 2022). Addressing this dilemma involves investigating the Brechtian premise "new forms for new content"; that is, the encounter between ESI and the bringing into play of new ways of reading, speaking, listening, writing and thinking about literature, —not only in terms of practices but of experiences (Larrosa, 2006)—, can give rise to the "creation" or "recreation" of a new secondary subject that values affectivity as a context and, in turn, as a condition of learning.*

**Keywords:** *ESI, Literature, Writing, Experience.*

## **Experiencias de escuchar, leer, hablar y escribir: mediaciones para valorar la afectividad en la enseñanza de la literatura**

Natalia Fiore<sup>1</sup>

*No temas a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino,  
si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.  
Ítaca (1911), C. P. Kavafis.*

### **Cuando emprendas tu viaje a Ítaca//pide que el camino sea largo,// lleno de aventuras, lleno de experiencias**

“¿Y, si escribimos un libro como evaluación integradora, profe?” Esta pregunta, enunciada por un estudiante en un aula de literatura, que se dirige inicialmente como propuesta hacia la profesora, se asume especialmente como forma de comprometer a sus compañeros. El entusiasmo confirma un destino que abre, a su vez, una odisea; la escritura del propio libro en el período de los últimos dos meses de clases de un 4to año en una escuela pública y gratuita de gestión estatal de Nivel Secundario, en la Provincia de Buenos Aires, durante el año 2023.

Ante ese mínimo evento, que da cuenta de manera elocuente acerca de la reconocida imprevisibilidad de la práctica que se suscita en el ejercicio de la profesión docente, resultó inevitable, como primer movimiento, volver sobre la planificación y el programa pautado para el ciclo lectivo. En principio, revisar y

---

<sup>1</sup> Natalia Silvina Fiore es Profesora en Letras (UNS). Se desempeña como Ayudante en Didáctica de la Lengua y la Literatura del Prof. en Letras y en Lengua y Literatura del Prof. de Educ. Primaria y del Prof. de Inicial (UNS). Se desempeña como Profesora en Didáctica de las Pract. del Leng. y la Lit. II (Inst. Sup. "Juan XIII"). Es Profesora en Dramaturgia en la Escuela de Teatro Bahía Blanca y de Literatura en la E.E.S. N ° 3. Contacto: natfiore@hotmail.com

cuestionar el corpus literario seleccionado para la cosmovisión épica e iniciar la búsqueda de un libro cuya condición decisiva sea ofrecer “el carácter modelo de la producción” (Benjamin, 1975, p. 129), en el sentido de instruir a otros productores en la tarea de producir. Se trató de elegir una obra cuya técnica, como afirma Benjamin (1975), logre hacer de los lectores, no ya meros consumidores, sino de, a través de la lectura, ponerlos en la situación que los lleve a la producción. En ese sentido, convertir la premisa benjaminiana “el autor como productor” en un criterio para seleccionar el texto literario que involucre a los estudiantes secundarios en la escritura del propio libro.

Así, *Libro barco* (2022) de Melisa Depetris, entró al aula como lectura para escribir sobre lo propio, lo más cercano y, aún más, sobre lo que les atravesaba en el presente. La propuesta formal, más bien técnica, de esa breve obra autobiográfica en torno al padre y su trabajo de pescador en un buque pesquero —que pone en diálogo textos y fotografías— confirmó la decisión de todes de afrontar la tarea. Además, la escritura cuidada (casi poética) de la autora, con sus capítulos breves, y el ritmo y tono logrado al interior de cada uno de ellos, les resonó a los estudiantes de manera particular para escribir sus propios libros. Es que, en la propuesta subyace la elección de un texto *ad hoc* (Baéz et al, 2017) desafiante para abordar la enseñanza de la ESI en diálogo con la literatura, reconociendo la sexualidad como aquello que “se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (OMS, 2000). De esta manera, *Libro barco* implicó la posibilidad de abordar la escritura desde la dimensión de la afectividad como uno de los contenidos de la ESI.

Ahora, ¿en qué sentido escuchar, leer, hablar y escribir en torno a lo literario, en la escuela, implica establecer esas experiencias como mediación para valorar la afectividad desde una perspectiva integral que reconozca los vínculos, los sentimientos, los valores y las emociones (que constituyen al ser humano) como contexto y, a su vez, como condición de los aprendizajes?

Siguiendo a Bruner (1999), citado por Bustamante (2018, p. 53), leer “un acto de habla narrativo «logrado» o «aceptado» produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo” (p. 37-38); en otras palabras, se logra estar en modo subjuntivo: esto significa ser capaz de intercambiar “posibilidades humanas y no certidumbres

establecidas” (p. 37-38). Desde esa perspectiva, la reflexión que suscitó en clase la frase que cierra *Libro barco* desafió la potencialidad de la escritura para tomar conciencia de que el pasado siempre se escribe desde las posibilidades que brinda el presente —“la forma que más me gusta [cocinar el pescado] es” (2022, p. 68)<sup>2</sup>—; y que no solo existe un presente por ese pasado, sino que es el mismo presente el que fabrica, construye y da consistencia al pasado que cada uno se narra o le narra a otros. Es así como, la propuesta de escribir libros biográficos o autobiográficos emergió como una experiencia capaz de «subjuntivizar la realidad», para dar lugar a diversas formas de hipotetizar sobre sus vidas y proyectar desde la imaginación sus deseos futuros.

Por otra parte, Bustamante (2018), siguiendo a Michèle Petit (2008), señala que la lectura literaria desencadena «procesos de subjetivización», que les “permite a los sujetos encontrarse con sí mismos, sanarse psíquicamente, completarse como sujetos de su destino” (p. 54); es más, como afirma Petit: provoca “una verdadera apertura hacia un lugar distinto, en el que la ensoñación, y por lo tanto el pensamiento, el recuerdo y la imaginación se vuelven posibles” (2008, p.73).

Desde esas premisas, se propuso como primera consigna para la escritura del libro la selección de una foto que signifique lo más valioso y significativo en la vida de cada estudiante. Ante esa elección debían, luego, escribir un epígrafe que la acompañe. A partir de esa primera actividad les estudiantes decidieron acerca de qué escribir y acerca de las fotografías que iban a acompañar cada momento del texto. La mayor parte de los jóvenes eligieron sus vidas y/o la de un familiar (madre, padre, abuela/o, tía/o, hermana/o mayor) como hilo narrativo para sus libros.

La producción de lo que denominamos proyecto *Libro banco* —en tanto se realizó desde los bancos del aula— avanzó, clase a clase, no solo a partir de la selección de fotos en diálogo con sus escrituras, sino que, además, les estudiantes realizaron entrevistas a sus familiares para escribir sus libros. En algunos casos, también, recurrieron a escrituras previas, que fueron incorporadas de diversas

---

<sup>2</sup> “Cuando volvía traía cajas de pescado como parte de pago. Ahí conocimos el sabor de la merluza negra. Como era un montón, con mi mamá aprendimos a cocinarla de muchas maneras. La forma que más me gusta es la más sencilla: con bastante ajo y limón, dejarla un rato antes de llevarla a la sartén” (Depetris, 2022, p. 68).

maneras a la versión final. En el marco de poner en valor la afectividad, estar en modo subjuntivo les permitió intercambiar posibilidades humanas, en tanto reconocieron la imbricación entre pasado y presente como una experiencia que no está sellada, concluida y que se resignifica al ingresar subjetivamente desde la narración, en el territorio de los vínculos, los sentimientos, los valores y las emociones que los constituyen.

En esa perspectiva, si como afirma, Hobsbawm (2006), “la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones pasadas, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX” (p. 13); en tanto, “en su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven” (p. 13) la propuesta de escribir una autobiografía instaló como problema la pregunta sobre la propia historia en relación con el pasado y, a la vez, sobre cómo narrarla. Así las cosas, recuperando los aportes del teórico de Hans M. Enzensberger, en su ensayo titulado “La literatura en cuanto historia” (1978), se llevó al aula el interrogante acerca de lo que distingue fundamentalmente el discurso de la historia del discurso literario, considerando que ese dilema fue central en la década del '70 y que aún cobra relevancia si analizamos ciertos modos de enseñar la Historia que persisten en las asignaturas escolares.

Desde una distinción simplista, que ha sido puesta en duda y ya no es aceptada, la historia, afirma Enzensberger, es el relato de hechos considerados verdaderos, mientras que la literatura es el relato de los hechos considerados imaginarios. Allí reside su diferencia epistemológica: la historia trata sobre lo verdadero, la literatura trata sobre lo imaginario. La cuestión es que la lengua misma se niega a establecer una distinción estricta entre lo ficticio y lo no ficticio. La palabra “historia” hace referencia tanto a los hechos pasados, a lo que pasó, como también hace referencia al relato que se hace de esos hechos. Es decir, la palabra “historia” engloba de manera indisoluble lo ficticio (el relato) y lo fáctico (los hechos).

A partir de esta imprecisión semántica Enzensberger plantea que la historia es siempre, en cuanto producto social, una ficción y, por consiguiente, algo que nosotros inventamos. Esta postura invalida esa primera distinción simplista entre

historia y literatura planteada al principio y nos lleva a abandonar el criterio verdadero/imaginario para distinguirlos, ya que para este escritor tanto la literatura como la historia son ficción. Entonces, ¿en qué se diferencian los relatos históricos de los relatos literarios?

En primer lugar, el historiador construye una historia privada de su sujeto, deshumanizada; incluso, si menciona un nombre igualmente se manifiesta con una ausencia de vida. Los esclavos, los desocupados, los patronos aparecen como una masa indiferenciada. Mientras que, en la literatura, la colectividad se disuelve en sujetos captados en su individualidad; el relato literario aparece frente a nuestros ojos hirviente de vida. En segundo lugar, el historiador se interesa por lograr una visión totalizadora, mientras que el escritor recoge detalles y trabaja minuciosamente a partir de ellos. En tercer lugar, se diferencian en la perspectiva que asumen para responder a la pregunta “¿cómo era?”. El historiador construye su relato desde una perspectiva objetivista, utiliza un vocabulario abstracto y construcciones impersonales que terminan por emparentarlo con la perspectiva del poder, la del sistema anónimo. El escritor, en cambio, asume una perspectiva subjetiva: la del hombre de la calle y se pregunta cómo era “¿para quién?”. En el relato literario todo lo que ocurre le pasa a un destinatario al que eso le ocurre. Como última diferencia, Enzensberger destaca que en el relato histórico se comprende la realidad, pero sin verla, mientras que en la literatura se la ve sin comprenderla. Vista de esta manera, la historia del historiador aparece como una naturaleza muerta: nada nos dice de los sujetos que recolectaron las frutas, ni de las herramientas que utilizaron, ni de la región en la que fueron cosechadas.

Recapitulemos, la especificidad del relato literario consiste en: un relato hirviente, lleno de vida; un trabajo con los detalles; se pregunta y trata de responder cómo eran los hechos “¿para quién?”; asume una perspectiva subjetiva; se ve la realidad, pero sin comprenderla. Es esta especificidad de lo literario, la que lo lleva a Enzensberger a concebir la literatura como el único sistema de signos coherente en donde se puede leer la historia como una realidad material y concreta. Desde esta perspectiva teórica, es que cobra sentido la escritura de biografías y/o autobiografías en escuelas de Nivel Secundario como mediación para abordar la dimensión de la afectividad; es decir —yendo un poco más lejos—, concibiendo a la

literatura “como un método de conocimiento, una forma de penetrar en el mundo y encontrar el sitio que nos corresponde en él” (Paul Auster, citado por Andruetto, 2011, p. 38) les jóvenes, asumiendo que la ficcionalidad es un efecto del modo de narrar (Amar Sánchez, 1992), al escribir sus historias con la técnica y la especificidad propia del relato literario contaron en primera persona la dimensión humana de sus experiencias afectivas vivenciadas con aquellas personas que les acompañaron y les acompañan cotidianamente cada día. Es más, si como afirma Saer (1997), la verdad “no es necesariamente lo contrario de la ficción” (p.12); ni tampoco la ficción es una reivindicación de lo falso, ya que aún “aquellas ficciones que incorporan lo falso de un modo deliberado... lo hacen no para confundir al lector, sino para señalar el carácter doble de la ficción, que mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario” (p. 12), la escritura de estos relatos se construyó en diálogo creativo con sus recuerdos, fantasías y su capacidad de imaginar un pasado que añoran o el futuro que proyectan para sus vidas. De esta manera, mientras una estudiante escribió su libro titulado *Cielo*, dedicando cada página y cada fotografía a la ausencia de su madre, narrando semana tras semana todo lo que añoraba compartir con ella, otro estudiante escribió un libro titulado *Detrás de un gran hombre. La historia de mi padre*, reivindicando el lugar de la figura paterna, como aquel ser humano indispensable para vivenciar lo cotidiano, concretar sus sueños y desenvolverse en la vida, tal como puede leerse en la reseña que lleva la contratapa:

Este apasionante libro, que se sumerge en las historias de fútbol de un padre y un hijo, va más allá del campo de juego para explorar los destinos entrelazados de ambos. Con un desarrollo narrativo impresionante, la trama ofrece una inmersión profunda en la pasión compartida por el fútbol y cómo esta pasión afecta el rumbo de sus vidas. La relación entre padre e hijo se convierte en un motor emocional, conduciendo la historia con giros y vueltas inesperadas. Es una historia que combina el amor por el deporte con el poder de las conexiones familiares, dejando una impresión duradera en el corazón del lector.

Estas palabras que enmarcan el libro de un joven suscitan una deriva necesaria para atender a la diferencia entre “práctica” y “experiencia”, que establece Jorge Larrosa (2006), como forma de problematizar la escritura en el proyecto *Libro banco*. Este investigador propone pensar la experiencia en términos de una reflexión que el sujeto hace sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Así, el sujeto de la experiencia, en tanto sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto, descubre “la

propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad” (Larrosa, 2006, p.4). Es en ese sentido, que puede interpretarse la propuesta de escribir el propio libro en la escuela, más que como práctica, como experiencia. Desde esa mirada puede leerse la reseña de la contratapa de *Cielo*, una producción que la estudiante realizó mientras atravesaba el duelo por la pérdida de su madre:

Yo no sabía lo que era pedirle a la vida que te dejara un ratito más conmigo. Yo no sabía lo que era mirar al cielo con lágrimas en los ojos deseando que todo fuera un sueño. Yo no sabía lo que era sentir la ausencia de alguien tan importante como vos hasta que te fuiste.

Valorar la afectividad en la escuela es también volver desde el presente hacia el pasado inaprensible, para constituirlo como experiencia a partir de la mediación de la lectura y la escritura de la propia historia y del reconocimiento de la especificidad del discurso literario y el vínculo con otras artes como lo es la fotografía.

### **Ten siempre a Ítaca en tu mente.//Llegar allí es tu destino.//Mas no apresures nunca el viaje**

La afectividad como una dimensión de la sexualidad, que permite abordar aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, tiene su lugar en la enseñanza de la literatura como contenido transversal al abordaje de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela (Fiore, 2022), si diseñamos dispositivos de enseñanza que promuevan aprendizajes en términos de experiencia (Larrosa, 2006) y no solo de práctica.

Por eso, escribir los propios libros implicó una serie de actividades que involucró la capacidad de leer, escuchar, hablar y escribir a lo largo de los meses en que transcurrió el desarrollo del proyecto *Libro Banco*, reconociendo que la producción de esas escrituras demandaba un destinatario real, más allá de la mediación docente que acompañó todo el proceso. Aunque las versiones se editaron en formato digital, les jóvenes compartieron la lectura de sus libros con aquellos seres queridos involucrados en la historia que narraron. Incluso ese encuentro



silencioso entre autores y lectores cercanos e íntimos, abrió escenarios de diálogo en torno a sus infancias, signadas por episodios en los que nunca medió la palabra o en los que esa mediación había quedado suspendida en el tiempo, para volver sobre ellos con una nueva mirada y renovado afecto. Desde la celebración por haber sido hija fruto de una adopción, hasta la reconciliación por habersele ocultado parte de su verdadera historia en relación a su padre biológico, las palabras escritas convocaron la palabra “viva”, en un diálogo que busca reasegurar el espacio de contención y afecto que los adultos crean para acompañar esas vidas jóvenes.

Partiendo de esa premisa, se dedicó un cuidado especial, no solo a las sucesivas reescrituras sino también a la edición digital de sus libros. Clases dedicadas a reflexionar y pensar en torno al título; al diseño de la tapa y la contratapa, eligiendo la tipografía (tipo, tamaño, color), la imagen, incorporando sus nombres y apellidos como autores; incluyendo reseñas y/o alterbiografías realizadas por un compañero que, previamente leyó el libro; incluso, inventando el nombre de la editorial y el diseño del sello que acompañaría toda la serie de libros producidos por los estudiantes.

De esta manera, los jóvenes asumieron la responsabilidad de estudiar y aprender acerca de la normativa ortográfica, recuperaron sus saberes previos en torno a la puntuación, la coherencia y la cohesión. Vivenciaron la experiencia de analizar la selección léxica para un determinado pasaje de sus libros en términos poéticos, la construcción adecuada y precisa de una frase o la extensión de un párrafo. Consideraron la división en capítulos en diálogo con las fotografías seleccionadas. Analizaron la apertura y el cierre del libro como uno de los momentos privilegiados a la hora de alcanzar la versión final; y, muchas otras tareas que asume el escritor a la hora de escribir sus obras.

Ese camino nos llevó a otra actividad que no estaba prevista. Los estudiantes quisieron invitar al aula a la escritora Melisa Depetris para realizarle una entrevista. Así fue como, a partir del “Cuestionario Proust”, y las propias preguntas que preparó cada uno con anticipación al encuentro, se desarrolló en una clase, dispuesta con las sillas en ronda, la visita de la autora. Cabe reconocer el valor formativo de esta experiencia, dado que ya en 1986 Michel Charrolles señalaba los encuentros con escritores en las escuelas (para que los jóvenes le realicen preguntas sobre el trabajo

de producción) como estrategia para evitar el fracaso de la escritura en las escuelas francesas.

La entrevista finalizó con la decisión de seis estudiantes de compartir su libro con la autora, considerando que *Libro barco* fue editado por Museos de Bahía Ediciones, dentro de la colección “Lo particular” del Museo del Puerto de Ingeniero White, institución en la que Melisa Depetris trabaja.

### **Ítaca te brindó tan hermoso viaje.//Sin ella no habrías emprendido el camino.//Pero no tiene ya nada que darte**

Cuando enseñamos literatura enseñamos que, una vez publicados, los libros ya no pertenecen a los autores, la famosa “muerte del autor” no solo es un cuestionamiento a la lectura biográfica de los textos literarios sino la premisa para formar un lector capaz de comprometerse en una comunidad que entiende que, más que los textos literarios, importan los modos de leer, como señaló Jorge Luis Borges tantas veces. A ese objetivo apuntó la última actividad propuesta en el marco del proyecto: realizar el propio pódcast de la editorial. Eligiendo, con especial cuidado, un fragmento de su propio libro —a partir de una lectura silenciosa individual en clase— y realizando una lectura en voz alta grabada con el celular, cada uno creó su episodio que funcionó como adelanto de promoción para los futuros lectores de sus libros. El guion preformateado del pódcast fue el siguiente:

Bienvenidos a un nuevo episodio de *Entreletras*, un pódcast de historias verdaderas. Soy... (nombre y apellido) estudiante de 4to año y te invito a escuchar un adelanto de mi libro... (título del libro).

*Lectura en voz alta del fragmento del libro.*

Muchas gracias por haber llegado al final de este nuevo episodio de *Entreletras*, grabado en los pasillos de la Escuela Secundaria N° X, en noviembre de 2023.

Luego de realizar el pódcast, se destinó un tiempo de escucha compartido de cada episodio entre el grupo de pares más cercanos, como forma de reconocer y evidenciar que la escuela es un ámbito propicio y seguro para poner en juego y valorar la afectividad que nos constituye como seres humanos, más aún cuando la tarea asume la mediación de la palabra (la que escribimos y la que escuchamos)

como condición de aprendizaje, en el sentido de pensar el acto pedagógico como un encuentro con personas, mediado por vínculos afectivos en los que el deseo de apertura hacia los otros lleva a tener una mirada de reconocimiento y respeto.

**Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.//Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,//entenderás ya qué significan las Ítacas**

El trabajo con *Libro barco* en un aula de literatura (Gerbaudo, 2011) imbrica el problema de la selección de textos para la enseñanza de la ESI con la pregunta acerca del diseño de dispositivos para la lectura y la escritura en la escuela, ámbito altamente regulado por regímenes de decibilidad (Nieto, 2022) que, muchas veces, somete la elección de un corpus literario al escrutinio de sectores contrarios a la ESI. Ahora, quizás el abordaje de este dilema implica indagar en la premisa brechtiana «formas nuevas para los nuevos contenidos», es decir, “diseñar propuestas de enseñanza a partir de ofrecer instancias de toma de la palabra desde el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad... para dar lugar a la construcción de nuevas subjetividades en relación con los modos de aprender literatura desde la perspectiva de la ESI.” (Fiore, 2024, p.148) Es que si la enseñanza, como el arte, no solo crea un objeto para un sujeto, sino un sujeto para el objeto, en el encuentro entre la ESI y el diseño de nuevos modos de leer, hablar, escuchar, escribir y pensar en torno a lo literario, puede darse lugar a la “creación” o “recreación” de un nuevo sujeto secundario para la(s) clase(s) de literatura.

En ese sentido, el proyecto *Libro barco* se ofrece como dispositivo no solo para evaluar los saberes y capacidades, sino que puede reconfigurarse como evaluación diagnóstica al inicio del ciclo lectivo, para indagar y reconocer saberes previos sobre la lengua y literatura y evaluar sus trayectorias como lectores y sus capacidades en torno a la escritura. A su vez, para desarrollar, establecer y sostener el vínculo pedagógico y afectivo entre la docente y los estudiantes, en el inicio de las primeras clases.

Para ello resulta valioso incorporar una rúbrica<sup>3</sup> que les permita a los estudiantes realizar una autoevaluación del desempeño individual en cada una de

---

<sup>3</sup> Ver Anexo.

las instancias que se desarrollen como actividades obligatorias de la propuesta, favoreciendo las habilidades metacognitivas y habilitando la implicación afectiva en el proyecto de escritura de su propio libro.

Si de lo que se trata es de buscar formas nuevas que ofrezcan dispositivos para la enseñanza de la ESI en diálogo con la literatura que les permita a los jóvenes valorar la afectividad como parte constitutiva de lo que los hace sujetos de sus propias historias, escribir un libro en el marco del proyecto *Libro banco* puede ser un modo de “bancar” desde sus bancos la oportunidad de convertirse en escritores a través de la experiencia de leer, escuchar, hablar y escribir en la escuela pública a partir del encuentro con otros.

## Anexo

	Cuidadosa búsqueda y elección de la foto		Adecuada relación entre texto e imagen		Escritura reflexiva y creativa del epígrafe	
Foto y epígrafe	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Participación oral desde la escucha		Participación oral a partir de ofrecer respuestas		Participación oral a partir de realizar preguntas	
Conversación literaria	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Precisión y pertinencia de las preguntas		Originalidad de las preguntas		Adecuada formulación de las preguntas	
PREPARACIÓN de la entrevista al familiar	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Realización personal de la entrevista		Compromiso e interés genuino al realizarla		Satisfacción intelectual y emocional por realizarla	
REALIZACIÓN de la entrevista al familiar	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Inclusión significativa en el libro del material obtenido en la entrevista		Adecuada reformulación de las preguntas y respuestas para incluirlas en el libro		Creatividad para disponer en el libro el material obtenido de la entrevista	
INCLUSIÓN de la entrevista en el libro	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Participación oral desde la escucha		Participación oral a partir de ofrecer respuestas		Participación oral a partir de realizar preguntas	
Invención grupal del nombre y el logo de la editorial	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Tipografía: tamaño, tipo, color, etc.		Imagen de tapa y contratapa		Paratextos: título, autor/a, editorial, biografía o reseña	
Tapa y contratapa	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Compromiso e interés genuino por la tarea		Resolución personal de la tarea		Satisfacción intelectual y emocional por lo realizado	
Grabación del episodio de pódcast	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

	Velocidad de lectura: ritmo, pausas, etc.		Entonación adecuada y expresividad		Volumen de voz, fluidez y dicción (pronunciación)	
Lectura en voz alta del episodio de pódcast	No logrado		No logrado		No logrado	
	Poco logrado		Poco logrado		Poco logrado	
	Logrado		Logrado		Logrado	
	Muy logrado		Muy logrado		Muy logrado	

## Referencias bibliográficas

- Amar Sánchez, A. M. (1992) *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Andruetto, M. T. (2011) *El taller de escritura creativa en la escuela, en la biblioteca, en el club*. Córdoba: Comunicarte.
- Baéz, Jesica et al. (2017). "Generizando" *la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Benjamin, W. (1987). "El autor como productor". *Tentativas sobre Brecht*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bustamante, P. (2018). "Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo". *Kapichuá*. Cemillij. FHyCS-UNaM, pp. 49-62.
- Charolles, M. (1986). "L'analyse des processus rédactionnelles: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques". *Pratiques*, Metz, N° 49.
- Depetris, M. (2022). *Libro barco*. Bahía Blanca: Museos de Bahía Ediciones.
- Enzensberger, H. M. (1978). "La literatura en cuanto historia". *Eco*, N° 201, pp. 937-946.
- Fiore, N. (2022). "A probar (con) un poema. La lectura de poesía en la escuela". Negrin, M. (Comp.) *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Fiore, N. (2024). "La ESI «crea» un sujeto secundario para una clase de literatura". Labeur, P. y Colussi, R. (Comp.) *Leer con la ESI. La enseñanza de la literatura en debate*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor
- Hobsbawm, E. J. (2006). "Vista panorámica del siglo XX". *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Larrosa, J. (2003). "Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". *Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y XXI*. En línea. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>. Visita marzo de 2024.

OMS (2000). Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por OPS y la OMS, en colaboración con la *Asociación Mundial para la Salud Sexual*, 19 al 22 de mayo en Antigua Guatemala, Guatemala.

Saer, J. J. (2014). "El concepto de ficción". *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.