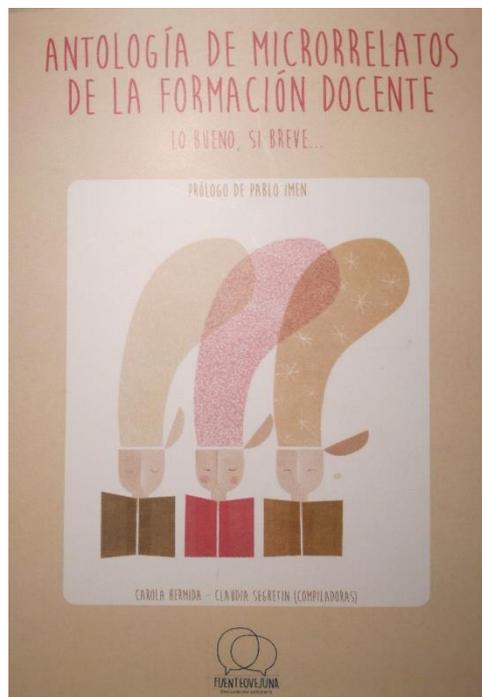


Castro, M. (diciembre, 2019). "Palabras para sacudir las aguas: *Antología de la formación docente. Lo bueno, si breve...*". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 311- 316.

Claudia Segretin y  
Carola Hermida (comps.)  
**Antología de la formación docente.**  
**Lo bueno, si breve...**  
Mar del Plata  
Colectivo Docente Encuentro  
Fuenteovejuna  
2019  
170 páginas.



Palabras para sacudir las aguas: *Antología de la formación docente. Lo bueno, si breve...*

Mariana Castro<sup>1</sup>

Reseñar este libro implica, para mí, no pensar en un resultado, en un texto cerrado del que decir algo más o menos convocante, sino recuperar una experiencia. La experiencia de un esfuerzo colectivo, de las y los docentes que conforman la agrupación Fuenteovejuna y de todas las personas que se fueron sumando a esta idea que tiene bases sólidas y anhelos necesarios. Porque, como sus compiladoras mencionan en uno de los textos del libro, este proyecto pretende generar ondas concéntricas como la

<sup>1</sup> Profesora en Letras por la UNMdP y Diplomada en Cs. Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente ejerce en Nivel Secundario. Coordina talleres de lectura y escritura. Administra y escribe el sitio web de viajes palabranave.com y es miembro de la ONG Jitanjáfora. Correo electrónico: mcmarianacastro@gmail.com

pedra arrojada al agua calma. Y aquí se suma esta reseña, a intentar dibujar un círculo más en torno a esta acción democrática de pensar la escuela, dar lugar a la palabra, darle forma a las vivencias y reflexiones, compartirlas.

Una antología es, según la definición de la RAE, “una colección de piezas escogidas de literatura, música, etc.” Además, en su segunda acepción, se menciona la locución “de antología” como aquello que es “Digno de ser destacado”. *Antología de microrrelatos de la formación docente* es, entonces y en un gesto superador, mucho más que un compendio de historias breves que comparten el ámbito escolar y la experiencia docente.

El libro se divide en cinco secciones, aunque es posible reconocer aún más subdivisiones. El inicio lo marca el prólogo de Pablo Imen, Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Especialista en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA). Allí, haciendo uso de un lenguaje analítico, crítico e inclusivo, Imen presenta la antología desde algunas de sus dimensiones posibles: el contexto político y social, los temas abordados y las preguntas que instalan, el valor ético y estético de los textos y los usos o consecuencias que el libro habilita en tanto herramienta de lucha colectiva en favor de una educación pública, “libertaria e insurgente”. El autor acerca al fogón al pedagogo Luis Bonilla, a Simón Rodríguez, a José Martí, a Freire y a Gianni Rodari destacando el “conocimiento y pasión” que hay en este proyecto, “dos materiales fundamentales para comprender lo que nos pasa, y avanzar a nuevas construcciones y conquista.” (p. 17)

A este primer prólogo le sigue otro, más narrativo, escrito por las compiladoras, Carola Hermida y Claudia Segretin, que también son autoras de algunos microrrelatos del volumen. En este segundo texto introductorio, se despliega cronológicamente el recorrido realizado desde la gestación de la Agrupación Fuenteovejuna hasta el resultado que tenemos en nuestras manos. Pero no solo recuperan la historia de esta creación, sino que problematizan la búsqueda de sentidos que implica el gesto de escribir y refuerzan lo ya planteado por Imen en el deseo de que el libro no sea un fin en sí mismo, sino una pieza que genere consecuencias y abra nuevos interrogantes y valoraciones “en ondas concéntricas y movimientos más sutiles en las profundidades de los pliegues de la lectura.” (p. 29).

Luego de las presentaciones, llegamos al núcleo de la antología que se abre con una versión en blanco y negro de la ilustración de tapa creada por Claudia Degliuomini.

Los microrrelatos e ilustraciones se agrupan en cinco apartados, según los aspectos de la interacción entre docentes y estudiantes que presenten. Con una extensión máxima pautada desde la convocatoria en quinientas palabras, las escenas reconstruyen experiencias de intervención, observación, contemplación y reflexión docentes en torno a lo que se vive en las aulas. Los escenarios son variados: aulas, patios, gimnasios. Los participantes son estudiantes de nivel primario, secundario y superior; docentes en formación y docentes formadores; personas externas a la escuela de visita en las aulas, etc. Cada relato reconstruye un episodio, que juega entre la realidad y la ficción, para dar cuenta de una vivencia que, como sostiene el relato de Julia Cittá, deja ver que “en la formación docente no solo se transmite el saber académico sino la posibilidad de ver más allá, en la construcción cotidiana con nuestros niños y niñas, porque también enseñamos la importancia de la mirada.” (p. 43)

En este sentido, las narraciones breves que componen la antología acompañan al lector a mirar, a observar esas interacciones que son ricas en la intensidad del instante de encuentro y en lo enriquecedor de los sentidos e interrogantes que abren. ¿En dónde está el amor?, ¿de qué trabajan los profes?, ¿para qué se mueve el ser humano?, ¿cuántas prácticas son suficientes?, ¿se tomaría un mate?, ¿para qué somos transmisores de cultura?, ¿cuántos contenidos podrían lograr el ritmo?, ¿jugamos? “¡Bienvenida la pregunta!” (p. 111), dice María Eugenia Martínez en el cierre de su relato y condensa una de las premisas comunes del libro.

En las narraciones, no hay pretensión de análisis ni establecimiento de verdades absolutas, sino una genuina intención de destacar esos instantes que abren el juego para repensar las interacciones áulicas significativas. Mercedes Minicelli llama “ceremonias mínimas” a los pequeños actos a los que se les otorga un valor de grandes acciones que se conectan unas con otras generando nuevas formas discursivas y fácticas. Y agrega la importancia de recuperar la complejidad de las variables que intervienen en las relaciones subjetivas entre niños, adolescentes y adultos. “Se trata ni más ni menos que de recuperar el protagonismo de la acción, rescatando las posibilidades de sujeción de lo humano a la cultura, haciendo de lo dicho, otros decires.” (Minicelli, 2013, p.55). La acción, en la palabra, se multiplica y se deconstruye para dar lugar a la mirada analítica, el repensar de las prácticas docentes y el deseo de una escuela para todos y todas.

Somos testigos, en cada página de esta antología, de las múltiples voces de los y

las docentes que eligen recuperar lo vivido, lo imaginado, lo pensado, para transformarlo en palabra, en aprendizaje, en problema. La memoria es la recuperación del pasado, pero tiene lugar en el presente de cada texto y nos invita, entonces, a detenernos en eso que muchas veces es apuro, planificación frustrada, inconveniente, improvisación, sentimiento, distancia atroz con la teoría estudiada, conmoción; para construir significado.

*Antología de microrrelatos de la formación docente* reconstruye la mitología del espacio escolar de enseñanza y aprendizaje, y la multiplica para que el lector, cercano o no a las aulas, se vea en la obligación de barajar y dar de nuevo. Estas historias se insertan en un contexto complejo, social y políticamente hablando, y nos corren de la mirada penosa y desilusionada sobre la escuela para instalar la idea (y el hecho) de que una escuela pública, abierta, crítica, democrática y liberadora es posible, justa y necesaria. La palabra, entonces, el relato, es el lazo que nos une a esta nueva y esperanzadora mirada, a este esfuerzo y a esta lucha.

Michèle Petit sostiene que “Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos -aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos-, el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior.” (Petit, 2015, p.23). Estos relatos, entonces, son tan bien recibidos como necesarios.

Los y las docentes y docentes en formación construyen, con microrrelatos e ilustraciones, el imaginario de la escuela contemporánea en este primer capítulo. En el segundo, son tres escritoras y un escritor de renombre quienes aportan sus textos. Mária Averbach, Mario Méndez, Mercedes Perez Sabbi y Silvia Schujer también son parte de esta antología con cuentos que recuperan experiencias escolares y las resignifican.

Finalmente, encontramos en este libro un recorrido bibliográfico compuesto por textos literarios que exploran, también, la mirada sobre la escuela, la docencia, la educación formal e informal. Este recurso fue construido por Elena Stapich, Marianela Valdivia, Rocío Malacarne y Mila Cañón como miembros de la ONG Jitanjáfora. Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura, agregando un eslabón más a la cadena que construye el esfuerzo verdaderamente colectivo y plural de esta producción.

En Anexo, se incluyen la “Carta de presentación Encuentro Fuenteovejuna” y una “Noticia de las autoras y los autores”.

“Lo bueno, si breve...” anuncia el subtítulo del libro. El refrán popular aparece para despertar una sonrisa, como la mayoría de los relatos que componen la antología. Una sonrisa de lucha, de esfuerzo colectivo que se ve materializado. Una sonrisa que se sostiene en el abrazo compañero, en la fe de que una escuela mejor es posible, en la acción concreta de pensar la palabra, de narrar la realidad para aprender a mirarla, de avanzar para lograr objetivos. La sonrisa del trabajo respetuoso. Respeto por los saberes, la profesión, las interacciones áulicas, el público lector y, sobre todo, las y los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Pampillo, G. (comp.) (1999). *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.

---

Colussi, R. (diciembre, 2019). "Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 317-322.

Paula Labeur

**Edipo rey de Sófocles intervenido**

**por Paula Labeur**

Versión en español de *Edipo rey* por

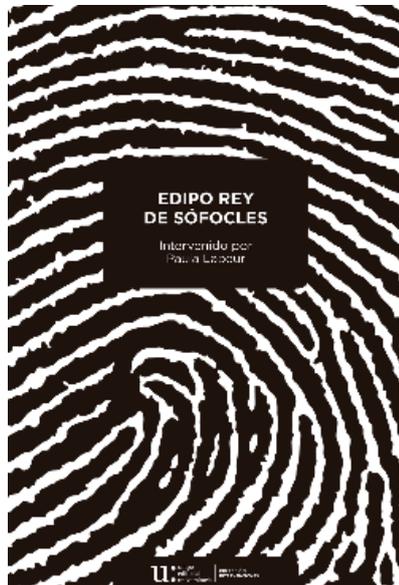
Gonzalo Carranza y Paula Labeur

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

UNIFE Editorial Universitaria

2018

104 páginas



---

*Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur*

Romina Colussi<sup>1</sup>

Este es un libro inaugural en varios sentidos. Tal vez el primero sea el de iniciar la colección *Intervenciones* de la editorial universitaria UNIFE, una colección destinada a los clásicos. Una denominación que agrupa, según las categorías inventadas por Ítalo Calvino (1999), tanto a los libros "Leídos Hace Tanto Tiempo Que Sería Hora de Releerlos" como a "Los Libros Que Has Fingido Siempre Haber Leído Mientras Que Ya Sería Hora De Que Te Decidieses A Leerlos De Veras" (p.26), como se menciona en la "Presentación" de *Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur*.

---

<sup>1</sup> Romina Colussi es profesora y licenciada en Letras (UBA). Se desempeña en formación docente en los profesorado universitarios en Letras (UBA/UNSAM/UNIFE) y en los institutos de formación docente de CABA. Publicó artículos de la especialidad en Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente (Ed. El Hacedor), en Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior (Ed. Biblos) y en Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria (Ed. Biblos). Correo electrónico: romcolussi@gmail.com

En otro sentido, este libro inaugura un nuevo modo de leer este clásico. La lectura de *Edipo rey*, en su versión íntegra, se va tramando, como las piezas de un rompecabezas, con tres tipos de intervenciones.

La primera intervención (ver figura 1) aparece en los parlamentos destacados mediante el uso de una tipografía diferente a la utilizada en el resto de la obra. Estos fragmentos resaltados podrían interpretarse como una invitación a una lectura fragmentaria para ir construyendo ¿por qué no? una primera hipótesis de lectura.

La segunda intervención puede leerse en la incorporación de los textos ficcionales y no ficcionales -editados sobre un fondo gris- que interrumpen momentáneamente la lectura del clásico. Allí encontramos, por ejemplo, los siguientes relatos: “Un caso del inspector Álvarez” que narra el primer crimen resuelto por el sistema de reconocimiento de las impresiones digitales de Juan Vucetich; “Identificaciones” donde se presentan los criterios que de manera combinada utiliza el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) para la identificación de la población de los pueblos indígenas; “El hijo y el archivo”, “La resistencia de Victoria” y “Una foto con mi papá” en los que se relata la experiencia de búsqueda y construcción de una identidad de los HIJOS, entendida, en palabras de Julián Axat, como “el conjunto de piezas sueltas que patearon las botas de los milicos al irrumpir en nuestras casas cuando teníamos pocos meses” (2018, p. 30); “El yo es un producto de nuestro relatos” un fragmento de Jerome Bruner donde la identidad se plantea como una construcción discursiva y no como cierta esencia presente en los confines de la subjetividad; “La pregunta” una viñeta humorística acerca de la identidad sexual; “En una galaxia muy, muy lejana” un fragmento del guion cinematográfico de *La guerra de las galaxias* donde Luke descubre quién es su padre; “Usted está hablando de recuerdos”, un fragmento del guion de *Blade runner* en el que se ensaya un método para distinguir a los replicantes y “Se dice de mí”, la letra de la famosa canción interpretada por Tita Merello en la que la voz cuenta lo que se dice y se oculta de su identidad. Son diez los textos que interrumpen la lectura del clásico y arman un recorrido de relatos en diálogo. Una interrupción productiva, en tanto, entrama al texto fuente con los otros textos de la cultura contemporánea, provenientes de diferentes disciplinas que escenifican el problema de la identidad como construcción sociocultural.

La tercera intervención puede leerse en las consignas que invitan a ese lector del texto clásico a producir una variedad de escrituras alrededor del “yo”. Unas propuestas

de escritura que, gráficamente, refuerzan el tema de la identidad al inscribirse en un fondo blanco enmarcado por unas guardas que representan las huellas dactilares.

Todas las consignas llevan títulos alusivos al modo en que esa identidad se irá construyendo a lo largo de las escrituras. Entre ellas, encontramos, por ejemplo, los siguientes títulos y desafíos: “Yo” invita a escribir un caligrama a partir los espacios en blanco entre las huellas dactilares escaneadas y agrandadas hasta llegar al tamaño A4; “Lugares” propone elaborar un artículo para la Wikipedia que se transformará en el guion de un documental, después de haber ensayado la mirada extrañada alrededor del barrio o la localidad ; “Fabuloso almanaque de la vida” plantea una combinación aleatoria de fotos recortadas por secciones con sus respectivos pie de foto que sorprenderán a su autor; “Ingenio de la escalera” recuerda esas escenas en las que las respuestas ingeniosas nos asaltan cuando es demasiado tarde para darlas y anima al lector a remedar esa situación escribiendo esa hipotética escena; “Trescientos setenta y dos mil ochocientos ochenta” ofrece un desafío para el trabajo retratos cuadrados animados con algún programa y musicalizados con una banda sonora particular: el nombre y los apodos del retratado repetidos en estilos y tonos variopintos; “Autoentrevista” invita a escribir la propia entrevista respondiendo a preguntas de otras entrevistas extraídas de diarios y revistas; “Salto narrativo”, una instancia para reescribir una ficción favorita que incorpore al lector como personaje de ese universo narrativo; “Una lista” propone al lector completar unos ítems favoritos y leerlos en clave de uno de los autorretratos posibles; “Lo que piensan de usted” en la que se plantea calcar una imagen del espejo para completar dentro de ese contorno lo que uno piensa de sí y por fuera, lo que piensa que se dice de uno y “Me hablan”, en la que pide reescribir, grabar y escuchar un discurso célebre para acomodarlo a la propia medida.

Son diez, también, las consignas que, como se menciona en el texto de presentación, “quieren aguijonear a cualquier lector a escribir” (p. 7). Aguijonear a escribir en una variedad de géneros y modos. El resultado: una serie de textos que pondrán en escena que la escritura es también un modo de lectura y que, a su vez, dialogarán temáticamente con los textos entramados. Aunque, en algunos casos, también textualizarán aquellos procedimientos descritos en los textos intercalados. A modo de ejemplo, se puede citar el paralelismo entre ese salto narrativo, al que invita la consigna que lleva ese título- en el que el lector resulta el personaje de su ficción favorita con el montaje fotográfico de Lucila Quieto para reunirse en una misma imagen

con su papá. Aunque, por supuesto, en este último caso no se trata de intervenir una ficción y su efecto de sentido genere una lectura diferente.

El *Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur* resulta, entonces, una invitación novedosa a leer o releer el clásico desde una mirada diferente. Una mirada que transforma la lectura de un texto íntegro en una experiencia que se va enriqueciendo porque esa lectura convoca otras que, literalmente, nos interpelan a leer levantando la cabeza, como propone Roland Barthes (1987). Una lectura que, al mismo tiempo, transforma y jerarquiza la práctica de escritura alrededor de un clásico. Una propuesta en la que leer un clásico se conjuga con leer, mirar, hablar de otros textos de la cultura. Pero, también, con experimentar mediante escrituras – a veces multimodales<sup>2</sup> que desde diversas restricciones retóricas invitan al lector a construir múltiples relatos alrededor del “yo”. Estos textos en los que la identidad del lector se va moldeando, de acuerdo con las propuestas de escritura, se entretajan con la lectura del clásico elegido y con los relatos ficcionales y lo ficcionales pertenecientes a la cultura contemporánea. La pregunta por la identidad resulta un enigma que se problematiza porque se leen y escriben otros textos que actualizan el tópico inaugurado por este clásico.

El *Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur*, siguiendo aquellas categorías inventadas por Ítalo Calvino (1999), inicia y hace realidad esta novedosa colección de “Libros Que Te Faltan Para Colocarlos Junto A Otros Libros En Tu Estantería” (p.25). Una colección que se inicia con un título que, como otras publicaciones de esta autora<sup>3</sup> sorprende con originales y convocantes propuestas de lectura y de escritura que aguijonean al docente a compartir este libro con el lector en formación, en el ámbito de escuela y/o de la universidad.

---

<sup>2</sup> Las propuestas de escritura, en algunas oportunidades, exceden lo meramente lingüístico para combinarse con otros modos de significar. Escribir en el *Edipo rey de Sófocles intervenido por Paula Labeur* se transforma en una experiencia lúdica en la que el lector manipulará una variedad de objetos (la lapicera, la fotocopia, la tijera o trincheta, la regla) y de soportes (el papel, la pantalla, el grabador, el espejo) que darán como resultado unos textos multimodales en los que la palabra se combinará con las imágenes y/o con las voces -en un discurso o en una banda sonora, por ejemplo-.

<sup>3</sup> Paula Labeur es Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Especialista en investigación educativa (UNComa). Dirigió *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes* (El Hacedor, 2010) y publicó *Leer y escribir en las zonas de pasaje* en colaboración con Gustavo Bombini (Biblos, 2017) y *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en Lengua y Literatura* en colaboración con Laura Cilento y Mónica Bibbó (Lugar Editorial, 2014). Dirige la colección *Intervenciones* y publicó recientemente *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura* en Unipe editorial universitaria, un libro digital de descarga gratuita disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>.

## Tablas y figuras

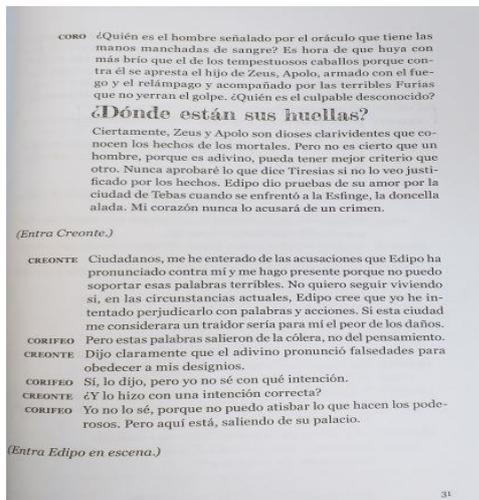


Figura 1.

## Referencias bibliográficas

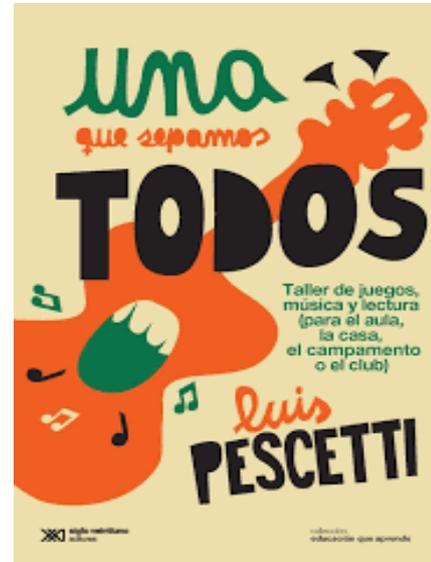
Barthes, R. (1987). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp.35-39). Barcelona: Paidós.

Calvino, I. (1999). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela.

Labeur, P. (2018). *Edipo rey intervenido por Paula Labeur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.

Pérez, N. (diciembre, 2019). "Una que sepamos todos de Luis María Pescetti: enhebrar juegos, habitar el arte". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 323- 328.

Luis María Pescetti  
**Una que sepamos todos**  
Buenos Aires  
Siglo XXI  
2018  
232 páginas



*Una que sepamos todos* de Luis María Pescetti:  
enhebrar juegos, habitar el arte.

Nelson Pérez<sup>1</sup>

El juego es la cultura de la infancia.  
J. Bruner

*Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club)* de Luis María Pescetti nos invita a un recreo infinito, a un patio sin fronteras. Un libro que ofrece al lector actividades concretas y prácticas, todas ellas ligadas a lo lúdico, para el ejercicio dinámico de la función docente en todos los niveles y en todos los ámbitos, como expresa su subtítulo. El autor santafecino (músico, escritor, humorista) presenta una valija llena de juegos, de pequeños artefactos capaces de

<sup>1</sup> Docente en escuelas secundarias y en educación de adultos en el campo de las Ciencias Sociales. Bibliotecario escolar egresado por la UNMDP. Correo electrónico: caminoabuenosaires@hotmail.com

prodigar magia y sorpresa, donde las únicas reglas a seguir son el entusiasmo, el gusto, el placer.

Si, a veces, la escases de recursos puede limitar la tarea docente, no hay pobreza más difícil de sortear que la falta de entusiasmo por parte del adulto. Esas ganas son un elemento esencial, ya que como señala el autor: "Los chicos son detectores de entusiasmo" (p. 30). Pescetti muestra un sinnúmero de recursos, canciones, rimas, chistes, que tienen siempre al juego como bandera. Porque el autor previene sobre el mayor de los peligros a la hora del vínculo con la niñez: olvidarnos de la aventura.

Pescetti alza la voz para mostrar que el universo infantil es invadido de forma constante por distintas disciplinas y paradigmas que se imponen desde el sector hegemónico de los adultos. Por ejemplo, los excesos de la pedagogía, factor que reduce la pluralidad de significados que caracterizan el arte, yendo detrás de una obstinada y predeterminada utilidad educativa. En este sentido, se puede tender un puente con las ideas desarrolladas por María Adelia Díaz Röner (2007) en *Cara y Cruz de la literatura infantil* a partir del concepto de "intrusiones", aquellas que sofocan y perturban el hecho literario, condenándolo a la servidumbre de lo didáctico. Pescetti al respecto menciona: "Se supone que a los niños hay que enseñarles, siempre, constantemente" (p. 31). Se refiere a la tendencia didáctico-formativa que busca aleccionar y formar. En consecuencia, Pescetti hace referencia al paternalismo en torno a la cultura infantil, pudiéndose vincular este punto con las ideas teóricas formuladas por Graciela Montes (1990) en *El corral de la infancia*, ese corral que encierra, que somete, que pretende domesticar a la infancia, controlar y limitar la fantasía y la creatividad. Paternalismo que se interpone entre los niños y el placer por la literatura, por la música; y en otro plano no menos importante, evita que puedan mirar de frente a los conflictos, a las problemáticas de la realidad, convidándolos sólo con un mundo edulcorado, abuenizado.

Entendemos que estas ideas formuladas por Pescetti establecen una conexión teórica con la propuesta de Bruno Bettelheim (2010) en relación a la distancia que provocan los adultos mediadores sobre determinadas representaciones de la infancia referidas a lo caótico, a lo desconocido, al dolor, las ausencias, alejando al niño de cualquier incertidumbre existencial, obturando así la amplitud de posibilidades propias

del arte. Las consecuencias son claras: el placer retrocede, la belleza se disipa. Y también lo múltiple, la emoción, lo diverso. En esta sintonía Pescetti expresa:

El niño, al igual que nosotros, no elige por lo que entiende sino por lo que le divierte, por lo que despierta su curiosidad, lo atrapa y lo emociona aunque no sepa por qué. Prefiere aquello que, aún sin comprender, lo atrae; luego verá si lo entiende y cómo, pero ahí está (p. 33).

El autor hace especial hincapié en el papel del juego, siendo transversal a todas las actividades propuestas en el libro, ya sean éstas pertenecientes a la música o a la literatura. El juego no como adiestramiento, sino como material maleable, articulándose de forma colectiva y activa, colocando al niño en un escenario favorable al acto de compartir, siempre a través de la alegría, rompiendo así con lo mecánico, con lo establecido.

Durante el juego, el niño experimenta, aprehende al mundo, la curiosidad se despierta en él y lo lleva hacia el descubrimiento de ese particular placer intrínseco del juego. La acción lúdica se asociará con la sorpresa, con la creatividad. El juego abarcado desde el lugar que posee como derecho a la identidad del niño, como parte de su espacio personal. Sostiene Pescetti: "Donde hay juego o donde el juego es bienvenido, ahí hay condiciones para la expresión de la propia voz, para el nacimiento o para el encuentro de la propia voz" (p. 217).

El juego permite resquebrajar las graníticas estructuras del sistema tradicional de educación, entendiéndose como un elemento de cambio, un potente instrumento de transformación, ya que como indica el autor: "Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría, además de valer en sí misma, es una herramienta de la libertad" (p. 39).

Estas caracterizaciones del juego se relacionan estrechamente con la acertada división interna que propone Pescetti para *Una que sepamos todos*, ya que denomina a cada una de las distintas partes de su libro como "Talleres". La palabra taller (atelier) nos remite a la elaboración manual, a lo artesanal. El libro se divide en tres secciones principales: Taller de juegos, Taller de música, Taller de lectura en voz alta. Una cuarta parte a modo de cierre se compone de charlas e intercambios de tipo formal e informal<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo el diálogo entre el autor y Daniel Goldin (bibliotecario, escritor, editor mexicano), o la conversación con un público compuesto por estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

En el Taller de lectura en voz alta, el autor desde el inicio previene: "Leer en voz alta no es un juego" (p. 155). Luis Pescetti no pretende desplazar el componente lúdico, sino ubicar a este tipo de lectura en el lugar de relevancia que posee en la formación del hábito lector, en animar la lectura, en acercar a los niños a la literatura.

La lectura en voz alta es una práctica general pero infravalorada, aunque se trata de un valor esencial en el vínculo con lo literario. No sólo los niños que aún no saben leer pueden acercarse a los libros a partir de la lectura en voz alta, sino también todos aquellos (niños y adultos) que no están familiarizados con la lectura. Es, incluso para lectores competentes, una oportunidad de experimentar un contacto diferente con los textos. Una forma de compartir la experiencia íntima del placer de leer desde la práctica grupal de lectura, donde los adultos en tanto mediadores culturales intervengan en esa construcción de sentido considerando a los niños como interlocutores válidos.

Pescetti pone de manifiesto lo imprescindible de la lectura en voz alta en esa necesaria búsqueda de generar una sociabilización de la lectura, compartiendo significados y emociones, conformando una comunidad de lectores que favorezca el encuentro, donde tome protagonismo una concepción de lectura cooperativa, más allá de la individual, construyéndose un espacio dialógico.

Si a lo largo de *Una que sepamos todos* Pescetti establece un hilo conductor ese factor no negociable es el entusiasmo. Y pone especial énfasis en la necesidad del entusiasmo cuando se trata de acercar al niño al placer de la lectura. Son fundamentales los juegos sin prejuicios al momento de leer en voz alta, para quitar la vergüenza, para acompañar, para contener y divertirse. Menciona el autor: "La fascinación de los juegos radica en su intensidad, en su vitalidad y frescura. En su vértigo" (p. 39). Propone toda una serie de actividades para llevar adelante la lectura en voz alta: la fila lectora, las notitas de amor, el mundo del revés. Todas ellas grupales, todas ellas accionadas desde lo lúdico:

Hay muchas maneras de leer bien en voz alta, pero no hay, no existe, una sola manera de hacerlo bien (...) Tal vez todo nuestro trabajo consista en eso exactamente: llevar al grupo a que entienda que cada uno tiene su manera particular, única, de leer en voz alta (p. 171).

Y es que el resultado máximo aparece cuando a través de la lectura se obtiene la participación emocional del oyente. La lectura está habitada por la afectividad y Pescetti

demuestra que la lectura es una buena forma de estar juntos, de comentar, de participar, de hablar, en un ambiente cálido y entrañable.

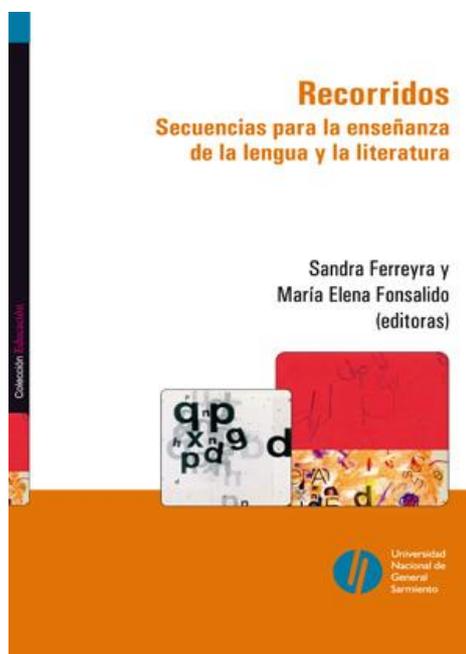
En *Una que sepamos todos*, Pescetti propone jugar. Jugar con ganas, jugar con las palabras, usarlas como pelotitas saltarinas, pasarlas, compartirlas. Invita a adentrarse en los talleres para poder logra el vínculo con la poesía, con las melodías, con las rimas que pueden encontrarse en lo más simple, en lo cotidiano. De esta manera podemos explorar el mundo, y qué mejor que hacerlo con otros, para ir más allá de lo posible.

## Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires, Barcelona: Crítica.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Díaz Röñner, M. A. (2007). De qué trata esta literatura y por qué importa saberlo. En: *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar.
- Montes, G. (1990). Realidad y fantasía cómo se construye el corral de la infancia. En: *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Pescetti, L. M. (2018). Una que sepamos todos: taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bergese, M. C. (diciembre, 2019). "Itinerarios y mapas posibles en la enseñanza de la lengua y la literatura en el libro *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura*, de Sandra Ferreyra y María Elena Fonsalido". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 329- 333.

Sandra Ferreyra y  
María Elena Fonsalido (editoras)  
**Recorridos**  
**Secuencias para la enseñanza**  
**de la lengua y la literatura**  
Los Polvorines  
Universidad Nacional de General  
Sarmiento  
2011  
172 páginas



Itinerarios y mapas posibles en la enseñanza de la lengua y la literatura en  
el libro *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la*  
*literatura*, de Sandra Ferreyra y María Elena Fonsalido

María Carolina Bergese<sup>1</sup>

El libro *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura* es el resultado de las experiencias reunidas durante las III Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, realizadas en la Universidad Nacional de General de Sarmiento, en junio de 2009. En éstas, además de las tradicionales mesas de ponencias, también se

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante graduada cen la cátedra Literatura y Cultura Latinoamericana I de la UNMDP, integrante del CELEHIS y del grupo de Investigación Latinoamérica: Literatura y sociedad, dirigido por la Dra. Mónica Scarano. Correo electrónico: bergesecarolina@gmail.com

presentaron talleres, pensados para abordar modos de enseñanza novedosos de temas recurrentes en las aulas de Lengua y Literatura. Esta modalidad práctica se sustenta sobre una teoría sólida que privilegia el hacer del estudiante. Las propuestas fueron adaptadas como “secuencias didácticas”, es decir, organizadas lógicamente para ser trabajadas en el aula. El volumen, entonces, reúne estas secuencias derivadas de los talleres y ofrecen una gran variedad de actividades que van de la poesía al teatro, con acciones concretas para llevar a la práctica con los alumnos.

Al observar el índice, notamos que está dividido en tres partes: “Para la comprensión”, “Para la producción” y “De la comprensión, hacia la producción”. La disposición nos indica claramente hacia dónde se organizan los trabajos de las secuencias, por lo tanto, nos anticipa los objetivos y nos conduce a un tipo de lector vinculado a la educación y a la práctica áulica.

En el primer apartado, nos encontramos con tres trabajos. Se abre con la publicación denominada “Enseñanza del léxico: neología y lexicografía”, de Andreína Adelstein y Marina Berri. En ella presentan el diccionario como un objeto de reflexión lingüística, susceptible de ser analizado desde múltiples perspectivas: discursiva, semiótica, icónica, etc. El objetivo es brindar estrategias que colaboren con la enseñanza del léxico por medio del diccionario. La secuencia se organiza en tres bloques: el primero se centra en el diccionario y las variedades de la lengua; el segundo se basa en el concepto de polisemia, y el último se vincula con la morfología y la neología. Cada uno de los trayectos propone, en primer lugar, un abordaje teórico; luego, las actividades concretas para llevar al aula (incluidos los textos y las consignas) y, finalmente, algunas indicaciones para las discusiones, planteos y reflexiones que conlleva la propuesta.

El segundo texto, denominado “Una didáctica para la poesía”, de María Elena Fonsalido, parte de los prejuicios que se encuentran a la hora de abordar la poesía como tema de nuestras clases. Su apuesta es la lectura de poesía en el aula, su abordaje formal y la recuperación de los clásicos. Aquí el corpus cumple un rol central, ya que selecciona para su recorrido tres poemas cuidadosamente elegidos, incluso en el orden sugerido de lectura: “Soneto de la carta”, de Federico García Lorca; “La noche” (frag.), de Ernesto Cardenal y “Canciones en las que canta el alma la dichosa ventura que tuvo en pasar por la oscura noche de la fe... a la unión del Amado”, de San Juan de la Cruz. La autora propone una consigna de cuatro puntos que, si nos quedamos solo con ella, nos

parecería un tanto tradicional, ya que apunta a la métrica, la determinación del destinador/destinatario, el tema y los recursos retóricos. Sin embargo, cuando justifica cada una de ellas y va analizando las posibles resoluciones, cobra un sentido más profundo. Por lo tanto, en esta secuencia el rol del docente es fundamental para que las respuestas no sean mecánicas y para que cada uno de los elementos a analizar sean verdaderos constructores de significado.

El último de los artículos del primer apartado se titula “La lectura de textos argumentativos: algunas estrategias para la intervención pedagógica”, de Susana Nothstein y Elena Valente. En este caso, se plantea la enseñanza de fuentes predominantemente argumentativas, lo cual exige el dominio de ciertas claves. La secuencia se centra en un ejercicio de comprensión y escritura, que toma como modelo el texto de Umberto Eco titulado “Papel del intelectual”, artículo publicado en el periódico *Hoy*, en el año 2002. En primer lugar, se presentan doce actividades de diversas modalidades y niveles de complejidad, que apuntan a la comprensión lectora y, en segundo lugar, se planea una consigna de escritura que tiene como propósito resumir la cuestión abordada en el texto y las razones que sostiene el autor. Pero aquí no concluye la propuesta, sino que presupone una instancia de puesta en común y evaluación de la propia lectura a partir de la escritura. El objetivo es que el alumno evalúe críticamente su producción y para ello se ofrecen ciertas pautas para revisar sus textos y llegar así a una autonomía mayor en su proceso de redacción y corrección, con el fin de elaborar una reescritura superadora.

En el apartado “Para la producción” nos encontramos con dos artículos que toman como eje dos géneros particulares: el dramático y el narrativo. El texto de Sandra Ferreyra, “La enseñanza de la escritura dramática”, comienza planteando los problemas que aparecen al momento de llevar el teatro al aula, como la separación entre el polo literario del texto y el polo teatral de la representación. La autora, en este caso, decide abordar la dramaturgia desde los textos narrativos, siguiendo los lineamientos de José Sanchís Siniestra. En esta secuencia se busca, entonces, la teatralidad potencial de los textos narrativos. Se parte del análisis narratológico que disocia historia y discurso de un cuento, con el objetivo de buscar formas teatrales de articular la fábula con la acción dramática. La propuesta toma como ejemplo el cuento “El eclipse”, de Augusto Monterroso, y distingue cinco momentos vinculados a las distintas instancias de análisis

y producción: la temporalidad y la espacialidad, los personajes y el discurso, la figuratividad y el mundo posible, la escritura dramática y la revisión. Cada una de las consignas propuestas apuesta a una mirada integral del texto e indaga no solo sobre el cuento, sino el contexto de la historia y va llevando gradualmente a la escritura de breves escenas hasta llegar al producto final.

El segundo texto de esta sección “La narrativa de enigma: una lógica alterada”, de Teresita Matienzo, homenajea a Ricardo Piglia, ya que toma como eje de su secuencia el texto “Teoría sobre el cuento” (1986), donde desarrolla su hipótesis de que todo cuento contiene dos historias. La propuesta es colocar a los estudiantes en el lugar del escritor que encuentra el tema de su cuento en la vida cotidiana, para luego comenzar a escribir. La actividad está dividida en distintas partes, sujetas a ser alteradas, como anticipa su autora. El disparador es la famosa nota de Chéjov recuperada por Piglia: “Un hombre, en Montecarlo, va al casino, gana un millón, vuelve a su casa y se suicida”. En esta sección cobra gran relevancia la interacción permanente con los alumnos, ya que, por medio de preguntas clave, se lograría tender puentes con las teorías, por ejemplo, con la estructura del suceso que postula Roland Barthes o con el concepto de verosímil. La lectura de algunos segmentos de textos clásicos como *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde*, de Stevenson, o *La metamorfosis*, de Kafka, le permite pasar de la pura lógica del ejemplo a los casos literarios, con el objetivo de tener modelos para luego llegar a la producción escrita. La secuencia busca que cada uno encuentre en la vida cotidiana esas situaciones insólitas al estilo de la chejoviana y que éstas sean un motor para escribir sus propias historias. Al final del artículo cuenta con un apéndice que sintetiza la actividad y es plausible de entregarse directamente para introducir la tarea.

La última sección, “Desde la comprensión, hacia la producción”, incluye dos temas muy recurrentes en las clases de Lengua y Literatura: la literatura gauchesca y la crónica periodística. Mónica García, en “Taller de didáctica de la literatura: un modo de leer la literatura gauchesca”, decide tomar el clásico tema de la literatura argentina en el marco del segundo centenario de la Revolución de Mayo. La secuencia parte del canto X de *El gaucho Martín Fierro*, con el objetivo de salirse de la lectura lineal del texto y centrarse en el interrogante: ¿cómo hacer legible la literatura gauchesca para un lector adolescente actual? Luego de la extensa guía propuesta para trabajar ese canto, se planea trabajar con las clásicas reescrituras de Jorge Luis Borges, con el fin de poner foco

en la construcción de la otredad. A su vez se formulan tres consignas alternativas de escritura, tomando como base diferentes textos que releen la cuestión del gaucho en relación con la identidad argentina.

Por último, se cierra el libro con el artículo de Dante A. J. Peralta, denominado “Narración, descripción, argumentación y discurso referido: la lectura y la escritura de crónicas periodísticas”. El autor selecciona este género, porque le permite ahondar de manera articulada diferentes nociones, como las que enuncia en el título del trabajo. La secuencia incorpora un texto modelo de crónica para distinguir diferentes niveles: el funcional, el situacional, el semántico y el formal. En cada una de las consignas presentadas se postula la respuesta esperada así como los comentarios teóricos que suscitan las actividades. La propuesta final es la producción de una crónica, siguiendo una serie de datos ofrecidos por el docente y aplicando lo aprendido, pero en forma gradual.

En síntesis, el libro *Recorridos* aporta una variedad de secuencias didácticas sobre temas clásicos de las aulas de Lengua y Literatura argentinas, de un modo novedoso, aunque a veces caigan en ideas tradicionales, le aportan un marco teórico sólido desde donde sustentarlas. En cada una de ellas se destaca el nivel riguroso de las consignas planteadas, en las que se le asigna un rol central al docente como guía en los recorridos trazados. Cabe destacar que las secuencias son pensadas para que los lectores docentes puedan aplicarlas, adaptarlas y transformarlas, con el fin de posibilitar una apropiación de acuerdo con los contextos áulicos. En conclusión, esta compilación es una interesante mirada sobre la relación, a veces problemática, entre la práctica docente y la teoría literaria. En este sentido, se encuentra una concepción del aula como verdadero taller de comprensión y producción, en donde práctica y teoría se retroalimentan para dar forma a una serie de actividades que invitan a ser transitadas.

López, L. (diciembre, 2019). "La fórmula secreta: seguir el plan de la anti-receta". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 334- 339.

María Florencia Ortiz (coordinadora)

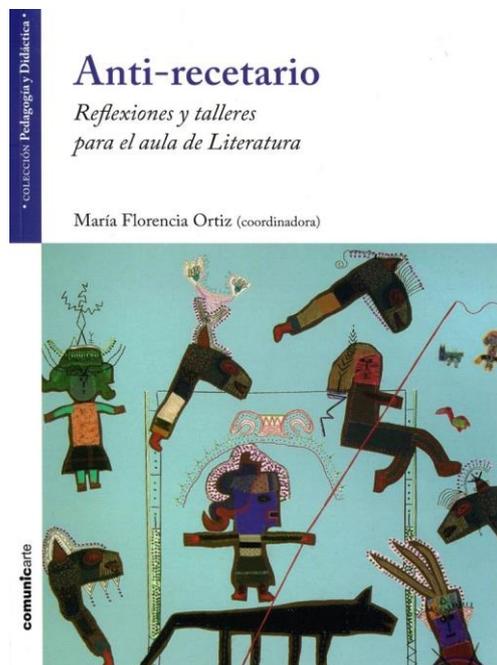
**Anti-recetario. Reflexiones y  
talleres para el aula de Literatura**

Córdoba

Comunicarte

2018

184 páginas



**La fórmula secreta: seguir el plan de la anti-receta**

Lucrecia López <sup>1</sup>

Pensar la mediación de la literatura no suele ser algo fácil. Pensar y activar la manera en la que niños, niñas y jóvenes se acercan a lo literario es algo que suele preocupar a quienes enseñan y tienen la intención de trabajar en la autonomía y construcción de lectores de literatura: de qué manera habilitamos espacios para lograr ese objetivo. La escuela se presenta como el lugar privilegiado para que se dé ese encuentro, en palabras

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Letras Modernas, Correctora Literaria por la UNC. Especialista en Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria. Profesora adscripta al equipo de investigación La Literatura Infantil y Juvenil como problema de la Enseñanza de la Literatura –Cátedra de Enseñanza de la Literatura -FFYH UNC a cargo de la Esp. María Florencia Ortiz. Docente capacitadora de PROPALE –Programa de Promoción de animación en lectura y escritura- Secretaría de Extensión -FFYH UNC. Docente de nivel secundario en Ipem 183 Pedro B. Palacios de Córdoba Capital. Artículos publicados en Revista Escribas -Escuela de Letras UNC-, en Revista Educación, Formación e Investigación de la DGES del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Correo electrónico: lucreletras@gmail.com

de Graciela Montes, es *la gran ocasión* para que el vínculo nazca, se fortalezca y dé sus frutos (Montes, 2006). Surgen muchas ideas y suposiciones sobre lo que ocurre en un aula de literatura, preguntas que acompañan las prácticas de los y las docentes.

El libro que tengo ante mí no es una guía acabada sobre qué hacer con la literatura en el aula, cómo enseñarla, qué dar de leer. Desde el título mismo sabemos que allí no encontraremos una guía, un paso a paso de lo que se puede o no hacer con lo literario.

*Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura* es una reciente publicación de editorial Comunicarte y forma parte de la colección Pedagogía y Didáctica. El libro es el resultado de un trabajo colectivo y colaborativo de un grupo de docentes de Córdoba que enseñan literatura “en nivel superior, la mayoría en nivel secundario, otras con experiencias vinculadas con la primaria, en escuelas de gestión pública, otras privadas, en el interior y en capital [de Córdoba]” (Ortiz, 2018, p.13). Son nueve profesoras que hicieron un paréntesis en su labor cotidiana, en la vorágine del día a día y se tomaron un tiempo para pensar, compartir inquietudes, experiencias y lecturas. Aquí radica una de las cuestiones más interesantes de la obra: si bien se trata de varias voces, éstas están perfectamente enlazadas, cohesionadas, por lo que se leen como una sola. La unidad que transmiten en el discurso nos hace olvidar que hay nueve mujeres detrás de ese texto, hallamos una sola voz que nos abre a un abanico de posibilidades con lo literario y a múltiples reflexiones. Tal como sostiene María Florencia Ortiz –coordinadora de este libro- en la introducción

(...) la publicación forma parte de un proceso colectivo de producción del conocimiento que es posible en el ámbito de la universidad pública que habilita estas prácticas y adquiere verdadero sentido solo si logra abrir el juego de voces hacia otros mediadores y evitar el aislamiento de nuestro oficio (p. 15).

Desde las primeras páginas el libro se abre al lector para que éste se adueñe de lo que allí encuentre y lo haga propio. La obra convida con propuestas, son sugerencias de procedimientos susceptibles de ser modificados, maleables y adaptables a diferentes realidades áulicas e institucionales.

Palabra a palabra, el texto nos invita amablemente a pensar, nos regala ideas de lo que es posible, pues lo que encontramos en cada página es el resultado de la experiencia concreta y cotidiana de lo que estas profesoras han vivido en sus aulas, pero

fundamentalmente, las autoras dejan en claro que las propuestas están al servicio de quienes quieran utilizarlas, y obviamente, pueden [deben] ser modificadas; ya que “lo que se pone en juego en cada taller, clase, conversación literaria es el cómo de una práctica que se piensa siempre contextualizada y asentada en ideas sobre el propio objeto de estudio y su enseñanza” (Ortiz, 2018, p. 66).

Estamos frente a un texto teórico útil y necesario para quienes trabajan en el aula, para docentes mediadores de literatura y formadores de lectores; pero yo apuesto a más. Esta obra está trazada con un lenguaje simple, pero aun así, profundo. Palabras suaves, sin giros rebuscados, conquistan a quien esté interesado en conocer un poco más sobre lo que ocurre en la escuela con los libros y sus lectores, y esto excede a quienes habitan la escuela.

*Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura* está estructurado en dos partes bien diferenciadas e igualmente importantes. En primer lugar, nos encontramos con un conjunto de seis artículos de reflexión sobre cuestiones surgidas de la labor docente. Se presentan experiencias cotidianas en el aula, por ejemplo la elaboración de una antología literaria sobre poesía que incluyó la encuadernación artesanal de las producciones; encontramos reflexiones y una mirada crítica hacia los profesorados y/o institutos de formación -el rol de los y las que forman mediadores y las carencias que suele tener el sistema-; las autoras se detienen en cuestiones controversiales en la escuela, como la evaluación y las múltiples posibilidades que existen para concretarla; la circulación de los libros-álbum en la formación de lectores de primaria y la transición de los y las estudiantes cuando pasan de la primaria a la secundaria.

Cada artículo presenta cuestiones que están en el centro de la escena de la tarea docente, dependiendo el nivel y los intereses de cada quien; esto da cuenta de la lectura que han realizado sobre la actualidad de la escuela: no se habla porque sí, estas docentes conocen la realidad de lo que sucede con la literatura en las aulas porque están dentro de ellas. Son investigadoras, lo que les da una mirada amplia sobre el estado de la cuestión. Línea a línea muestran sus fortalezas con respecto a algunas prácticas concretas, pero no dejan de hacer alusión a las dificultades con las que suelen toparse en el día a día (aulas de numerosos alumnos, el bullicio natural de una clase), son conscientes de que la escuela posibilita encuentros y también condiciona a los

participantes. Hacer explícitos estos escollos convierte a los seis textos en reflexiones terrenales y no en platónicos supuestos; escriben sobre lo que sucede y les pasa a las y los profesores de literatura.

Es necesario destacar los consensos y postulados teóricos que las unifican como equipo de trabajo e investigación, pues las autoras piensan el aula como un espacio diferente al hacer convencional. Los y las docentes de literatura deben constituirse como mediadores, es decir, tienen que dar lugar a una relación horizontal con sus estudiantes a partir de la construcción de herramientas y prácticas literarias, lo que implica un rol activo por parte de los participantes. Aquí surge otro de los núcleos de esta publicación: las autoras dejan en claro su posicionamiento con respecto a lectores y literatura. Ellas sostienen que leer es un derecho, la literatura es un derecho y no un privilegio, por lo que más allá de la temática que abordan en sus artículos, queda clara cuál es su intención y así lo expresan: "(...) todo se trató siempre de la conformación de sujetos sensibles y críticos, intérpretes, ejecutores y creadores de la cultura: enlazando, la literatura y nuestra mediación" (p. 41).

Al comienzo establecimos que el título del libro nos anticipa que allí no encontraremos recetas, ni métodos, ni guías de lo que se puede o no hacer con la literatura en el aula. Sin embargo, la segunda parte, rompe con el postulado de la anti-receta, puesto que hallamos una serie de diecinueve talleres de escritura pensados para diferentes niveles educativos; son instancias de encuentro con lo literario donde lo que prima es la idea de vivir la literatura como experiencia. El texto literario se convierte en una puerta de ingreso a nuevas sensaciones, a mundos variados y desconocidos; en estas propuestas el cuerpo es atravesado por olores, imágenes, sonidos, sabores; los sentidos son potenciados por la palabra poética, eso es lo que se busca con cada intervención, con cada puesta en escena. Los talleres de escritura que las autoras ofrecen rompen con la estructura del aula: sillas y mesas han de moverse para dejar que surja un escenario lúdico de vallas y trampolines; el docente ha de dar lugar al mediador para activar y acompañar el tiempo y el espacio que la escritura necesita.

Niños, niñas y jóvenes tienen que tener la posibilidad de encontrarse con el mundo de la literatura desde este lugar. Es preciso que conozcan y vivan ese espacio dentro del aula y este libro ofrece varias situaciones de cómo hacerlo.

Un glosario al inicio y dos secuencias didácticas al final completan y complementan esta publicación que transita entre lo teórico y lo práctico, entre la escritura y sus posibilidades, entre la reflexión y la acción.

Cuando una obra teórica nos cobija desde sus primeras líneas, cuando las reflexiones y experiencias que presenta hacen que el lector se identifique con ellas, entendemos –entonces- que es un libro necesario en el campo de la enseñanza de la literatura y la mediación. No queda más que adentrarse en las páginas del libro y apropiarse de ella, tal como dice María Teresa Andruetto, en el prólogo de esta publicación, estamos frente a “un libro cuya lectura nos ayuda a pensar sobre nuevos modos de mejorar las prácticas docentes y múltiples modos de conversación en torno a los libros” (p.12).

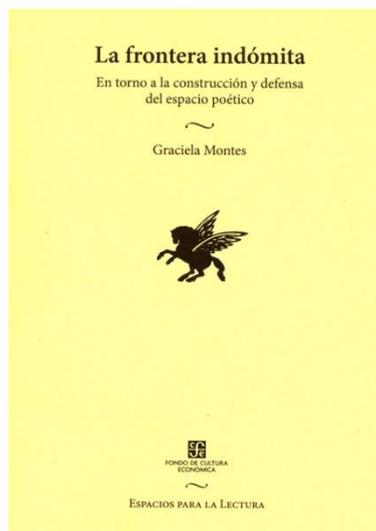
## Referencias bibliográficas

- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. M.E.C.yT., Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación.
- Ortiz, M. F. –Coord. (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Córdoba: Comunicarte.

Molina Aquino, G. (diciembre, 2019). "La literatura como territorio en Graciela Montes. 20 años de construcción, defensa y ensanchamiento de fronteras. Reseña de *La frontera indómita*". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 340- 352.

Graciela Montes  
**La frontera indómita. En torno a la  
construcción y defensa del espacio  
poético.**

Ciudad de México  
Fondo de Cultura Económica  
2017 [1º Ed. 1999]  
119 páginas



La literatura como territorio en Graciela Montes. 20 años de construcción, defensa y ensanchamiento de fronteras. Reseña de *La frontera indómita*

Gabriela Molina Aquino <sup>1</sup>

**Fantasia indómita más allá del corral**

Yo por mi parte, siempre supe que ahí estaba el territorio de la libertad, que me ensanchaba la vida.

Graciela Montes

A veinte años de su primera edición, buscar en nuestra mapoteca *La Frontera indómita* de Graciela Montes, sigue siendo un llamado de atención a nuestros modos de leer y mediar el juego de la ficción con los jóvenes y niños. Este libro forma parte de la

<sup>1</sup>Profesora en Letras (UNT). Se desempeña como docente en el nivel medio y coordina los Talleres Literarios para niños "Supernova" en la provincia de Tucumán. Forma parte del equipo de investigación "Teatralidades de la memoria" de la Dr. Rossana Nofal en el IIELA-FFyL-UNT. Correo electrónico: galuzz\_@hotmail.com

colección *Espacios para la lectura* del Fondo de Cultura Económica, en la que convergen, de manera multidisciplinar, discusiones e investigaciones en materia de lectura, escritura y pedagogía. Estos ejemplares aparecen en la estantería de los actores del campo, pero a su vez también están montados para la recepción del público en general. En este caso, el libro de Graciela Montes, se organiza en ensayos breves tramados a través de los conceptos de infancia, ficción, lectura, narración y espacio poético. Montes ya nos incomodaba de preguntas y respuestas sobre la literatura y las infancias desde su ensayo inaugural *El corral de la infancia* (1990), pudiendo suponer que aquella discusión tomará otros matices con *La frontera indómita* (1999), para plantear nuevos debates y una tesis ensanchada. Este libro nos llama a pensar la literatura, el arte y el juego como *territorio*, como espacialidades complementarias que a veces achicamos o “encerramos en islas”. Estructuralmente se organiza en una serie de conferencias que van a partir de 1991 a 1998, resguardadas en una voz de la oralidad. Una lectura como, diría Montes (1999), que nos pone en otro lugar y nos sacude, porque a pesar de sus veinte años, solemos volver a los mismos interrogantes, buscando puertas para ir a jugar, para nuestros lectores, a nuestras mediaciones y nuestra escritura, en una política por la promoción de la lectura aún inacabada, y por suerte, indómita en los ensayos de Montes. Sus páginas convocan a “los interesados en la cultura y en los niños”, construyéndose bajo la voz de una militancia por la lectura, hablando en fragmentadas conferencias y usando un registro más democrático y dialógico. Las partes vienen con “gesto de modestia y doméstica” (p. 12) como dice Montes (1999), trae viejos lobos feroces, Aristóteles y abuelas cuenteras. Cada ensayo toma un título y una fecha determinada, en un estilo breve y narrativo. Todos van problematizando, a partir de cuentos, canciones, juegos y bibliotecas citadas, la lectura y la escritura, en relación a la infancia, la experiencia poética, los corrales, la escuela, el mercado y el lenguaje del juego.

La voz de Montes (1999) en cada ensayo, se posiciona ante la problemática de la literatura y su recepción como “cuestiones personales” (p.12) sobre todo en su experiencia de la lectura y la escritura propias, desde la experiencia del arte, desde la escritora, desde el juego, por fuera de la pedagogía, desde el personaje del niño; pero para pensar y discutir el circuito de los bienes culturales. El libro se organiza en once ensayos de carácter poético, narrativo y comparativo sobre los discursos de infancia que

circulan en nuestras tradiciones pedagógicas y literarias, ya sea desde Lewis Carroll a la lectura oral, a la escuela o los rituales de juegos infantiles. Muchos ensayos se constituyen en especie de comentarios a estos discursos que Montes cuidadosamente irá analizando y conduciéndolos a una nueva lectura, para configurar su concepto de “frontera indómita”.

Para empezar, quisiera hacer una historia al revés, un cuento de atrás para adelante. Me interesa reseñar este libro empezando por el final, ya que en el último ensayo hace hincapié sobre el concepto de “libertad”-preocupación reiterativa en Montes- en el escenario concreto y tangible de los libros con sus lectores: mercado, editoriales, aulas escolares ¿Qué nos interesa repensar de este contexto? Quisiera tomar la respuesta de Montes, invitándonos a una travesía desde y hacia la “frontera”, al borde de la palabra: la literatura. Esta última conferencia responde a un cuestionamiento acerca de “Políticas y estrategias para la promoción de la lectura”<sup>2</sup> pero ella prefiere contestar las inquietudes de los participantes con otra pregunta, porque antes de “promoción”, la autora dice que es necesario identificar dónde está “la lectura clausurada” (1999, p. 108). La literatura para Montes se construye en un espacio específico, generalmente asociada al libre tiempo, al juego, a la palabra liberada. Entonces más que preguntarnos acerca de cómo la literatura debería promocionarse a sí misma, hay que reflexionar sobre las cárceles de la palabra, sobre los circuitos cerrados o abiertos de los bienes culturales (Montes, 1999), para retomar las estrategias liberadoras de la palabra que ofrece la literatura, como una política cultural. Esto último condensaría una preocupación transversal de este libro y que Montes irá retomando en cada ensayo según distintos contextos de lecturas y escrituras.

Este ejemplar trama una voz en primera persona que va construyendo un personaje de escritora-lectora, el cual propone una reflexión sobre el concepto de ficción como un lugar, es decir, analiza el acto ficcional como un lugar-territorio que llamará “la frontera”. De este modo, los momentos de libertad y seriedad que se implican en el juego y el territorio, serían claves para organizar políticas de propagación de la lectura. En este sentido, Montes (1999) propone que la propagación de la misma está asociada al ensanchamiento de circuitos culturales y capitales simbólicos, por lo

---

<sup>2</sup> No se especifica el contexto, sólo firma *Buenos Aires, 1993*.

tanto, el acertijo en este libro deviene en visibilizar los circuitos cerrados de la literatura, esta “lectura clausurada” (p.108), de corral, de censura y silencio. Este concepto de “corral” tiene que ver con su primera definición en el libro *El corral de la infancia* (1990), donde la fantasía pareciera plantear siempre un espacio peligroso, y por esto, la infancia requiere de un control vigilado por los adultos (1990, p. 16-27). Por lo tanto, Montes retoma este concepto de vigilancia y restricción de la fantasía, pensada en el circuito cultural de la lectura. Sintetizada en una propuesta de pensar en los claustros y las islas de la fantasía limitada, antes que las acciones-estrategias de propagación, en el sentido de mirar más profundo el terreno social donde sucede y no sucede la lectura. “La máquina que todo lo controla” en términos de Foster (p.108), Montes (1999) la interpretará<sup>3</sup> como la maquinaria del mercado y la escuela. Estos últimos dos elementos, parecieran personajes antagonistas en las reflexiones de Montes y que merecen atención, ya que “escuela y mercado” promocionan lecturas cerradas, disminuidas y simplificadas.

### **Cuenta cuentos de palabras mágicas**

Ahora volvemos al reverso, al primer ensayo del libro, a la infancia, al comienzo, antes de los corrales de la escuela y el mercado editorial, volvemos a las historias y sus narradores orales, los cuenteros, los poseedores de las palabras mágicas. Para Montes (1999) todo tiene que ver con los cuentos en tanto “cuestiones viejas no saldadas” (p. 16) ¿Cuándo se produce en ellos lo imaginario? En esta reflexión Montes nos hace volver a Scherazade para responder, a la fabricante de cuentos, pero también a Aristóteles y a la abuela. Esta última, María Chan, fue tejiendo en la infancia de la autora, las prácticas de la ficción y lo poético. Esta abuela era la contadora de cuentos durante la infancia de Montes, y mediante su alegoría iremos tramando el análisis de la creación artística en el primer ensayo de este ejemplar.

El espacio poético que Montes (1999) irá construyendo, conquistando y discutiendo como escritora-lectora, tiene un punto de inicio. De esta forma, convoca a nuestros narradores niños y sus mediadores, posicionando a la infancia como creadora de mundos posibles y artísticos. Montes nos llama a reflexionar en nuestros talleres

---

<sup>3</sup> Montes toma la metáfora del cuento *The Machine Stops* de E. M. Forster First, publicado en “Oxford and Cambridge Review”, en Noviembre de 1909.

literarios de infancia para desmontar que el armado de lo artístico como un simple desliz romántico, ya al que producir tanto estímulo, pareciera reducido solo a un modus de alegría y gratitud. La autora va a insistir a lo largo del libro en la seriedad del encuentro imaginativo, donde este encuentro-juego de la ficción es también un acto serio, libertario y transformador. Este punto es importante para entender los modos de leer y hacer literatura en Montes, en su búsqueda por organizar el hecho artístico. En este punto, el libro no sólo pone de manifiesto teorías de la ficción sino también de la creación, ambas siempre conviviendo en el territorio de la frontera. Ese “Lazo inaugural” (p. 19) de la creación artística, del juego ficcional y del viaje hacia “la frontera”, es el que irá moldeándose a lo largo de la vida de Montes, formando escritores y lectores. Ese lazo comienza como un relato oral, nacido en una tarde de cuentos con la abuela o en una celda para Scheherazade:

Creo en la ficción. Creo que construir ese artefacto que es un cuento o una novela (o un cuadro o una cantata) en el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano, pleno de sentido. El artista, el poeta, es sobre todo artífice, el que, con arte hace algo nuevo, algo que antes no estaba. “Creador”, una palabra que hizo carrera en occidente, puede parecer más romántica, pero resulta, a mi modo de ver, menos ponderada. Prefiero pensar en un artífice. También en artífices soñadores y ambiciosos, como Dédalos, el competidor de los dioses. El artista es constructor, el hacedor de ficciones, pero siempre hay algo que busca atrapar con su artificio. (Montes, 1999, p. 25-26)

La niña que se sienta oír los relatos de la abuela, se encuentra en un pacto de ficción. Este pacto se define como un territorio al que se puede entrar y salir con libertad, ir y volver en la narración. El primer lector de la infancia es el lector oral, y al igual que Scheherazade haya en ese fluir de palabras una oportunidad para demorar su condena, para ensanchar su libertad. En comparación con este artificio infantil aparecen las metáforas de “corrales culturales”<sup>4</sup>: las escuelas y el mercado, porque a diferencia de este último, la narración oral de la abuela era gratis. En este sentido, no hay que perder de vista el personaje de la abuela que también obtenía una felicidad de las excursiones imaginarias. No así en sus otros espacios de la vida, ya que en la narración oral “conquistaba un espacio” para hacerse una mujer libre y justiciera:

---

<sup>4</sup> Véase este concepto desplegado por la misma autora en su libro anterior: Montes, Graciela (1990) *El corral de la infancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Ella misma inauguraba ese otro espacio y se otorgaba, y me otorgaba, la posibilidad de habitarlo. Era la constructora o reconstructora (es igual) de un viejo cuento. Lo que me ofrecía habitar era ficción, es decir construcción en el vacío (...) El plan del artista, que no es un plan natural sino poético, es decir de otro orden. Eso que sucedía entre las dos era una construcción imaginaria en la que ella, mi abuela, ponía el artificio, la sabiduría del artesano de cuentos, y yo ponía lo que Coleridge le pedía al lector o al escuchador de cuentos, “that willing suspension of disbelief”, la deliberada-consentida, gustosa-suspensión de la incredulidad. La aceptación, la entrega. Era una especie de pacto. Entre las dos permitíamos que la ficción existiese y ganábamos en horizontes. (Montes, 1999, p. 22)

Los pactos de ficción son ejes que recorren el libro, buscan explicar ese ensanche de mimesis que sucede en la experiencia poética. Aristóteles y su abuela coinciden en la *poiesis/artificio* como condición sine qua non del artista. Esa es la respuesta liberadora de este texto: el artista y el lector, en su pacto se mueven juntos hacia la frontera indómita, como el niño que ya puede captar ese cometido desde el juego. A su vez, este libro pareciera estar organizado como un juego de alegorías. El personaje de Montes-escritora (1999) discute en este ejemplar con una voz narradora pero más allá de la autobiografía: “el don de la ficción, tan útil, tan humano, está en crisis. Como si hubiera perdido el foco” (p. 27). Arte y artista no son un juego menor, un encuentro inofensivo o “un loquito” que nos invita a evadirnos de la realidad, es un momento de responsabilidad y de cambio de territorio: “Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida” (p. 28). La ficción permite un espacio nuevo y de libertad que sucede por el cruce de fronteras: “Frontera de una ficción que es artificio y verdad al mismo tiempo (...) Yo por mi parte, siempre supe que ahí estaba el territorio de la libertad, que me ensanchaba la vida”. (Montes, 1999, p. 29)

### La literatura: un territorio de frontera

Un lugar y un tiempo que se abren como hueco para dar ocasión al juego, y cierta extrañeza, cierta inquietud, como de quien va a entrar en territorios desconocidos.

Graciela Montes

El concepto de *frontera indómita* que da título al libro, irá conectando todas las discusiones, y se desplegará con mayor profundidad en el ensayo número cuatro. Para empezar, es importante tomar primero la construcción de *juego* que Montes (1999) irá

analizando para desarrollar su propuesta de literatura como territorio. Suponemos que un libro puede leerse como una invitación a jugar con ciertas tradiciones en las que cargamos el “deber de la literatura” como animación y diversión, es decir: “placer” deslegitimándonos de ciertas lecturas por pesadas e incómodas (p. 77-86). De esta forma separa, problematiza y analiza el punto de contacto entre: “placer de leer”, “juego” y “ficción”

La ficción se parece al juego, o más bien para Montes (1999), ambos momentos se hayan en la frontera, creando cosmos y reglas: “Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, *se está en otra parte*. Se cruza -la frontera” (p. 34). El niño tiene un impulso que le permite jugar e imaginar infinitamente, sin objetos, en cualquier espacio, con reglas de invención y sus propias linternas mágicas. Los niños son lectores y escritores, artistas capaces de crear en el vacío, por eso es importante pensar en los circuitos culturales que podrían detener esta fuerza: “El artista, más que en expresarse, tiene interés en hacer, en la obra, del mismo modo en que el que juega tiene toda su energía puesta en el universo del juego y se entrega por completo” (p. 39). En este sentido, Montes (1999) va hilando su concepto sobre ficción y literatura, parecido a un juego, de este modo, “el juego narrativo” es también un territorio, un hábitat, un “otro país” al cual ingresar: “Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto. (...) a los que se vuelve una y otra vez, ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están ahí, esperando”. (p. 33). Lo mismo que pasa con cualquier tipo de arte para Montes (1999), aunque diferenciados:

Esta independencia del juego-y del arte- es una primera isla en que hacer pie. El territorio del juego, el territorio del arte, aunque ligado de mil maneras a la subjetividad de quien juega o crea, tiene su autonomía y sus reglas. Las reglas del juego. (p. 35)

Para entrar en este territorio se necesita un lapso, una cierta hora vacía y un rincón (hora de la siesta, ocio, vacaciones, sótano, bajo la mesa, en el jardín), y además un pasaporte especial para cruzar umbral, en este caso, el pasaporte de la lectura: “La ocasión. La extrañeza. Un caos que se vuelve cosmos y del que nos hacemos responsables. Grandes trastornos del tiempo. Culminaciones, cierres. Algunos nudos que parecen formar parte también de la trama del arte.” (p. 38)

Retomando esta idea del “lugar” al que pertenecen la ficción, la literatura y los mundos imaginarios, decimos que “Hablar de literatura sin tener en cuenta ese contexto elemental puede conducir a muchos equívocos, y sobre todo a muchos vacíos. Es ese el contexto el que le otorga sentido a lo que hacemos”. (p. 50) La literatura, según Montes (1999), “Pertenece, estoy convencida, a la frontera indómita, allí precisamente tiene su domicilio”. (p. 50)

A este concepto de “espacio”, la autora (1999) lo retoma de una lectura de Winnicott<sup>5</sup>, psiquiatra inglés, en la teoría acerca de la subjetividad del niño: “la tercera zona” es un territorio potencial, donde el niño crea (p. 51). A él pertenecen los rituales consoladores y objetos transicionales para compensar la ausencia de la madre, en general “la cultura” en sí. Es un territorio en contaste conquista y no acabado: “siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal. (p. 52)

La literatura está instalada en esa frontera, “tercera zona”. Pero ¿por qué indómita? Tiene que ver con la tesis de Montes (1999) de escaparle a esos “corrales”, es decir, a los circuitos que dificultan la propagación de bienes culturales, ya que traspasar la frontera y encontrarse con la ficción, se convierte en un territorio de la libertad:

La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que esté al servicio del puro yo ni del puro-no yo. La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. (p. 52)

Al respecto de este tema, Montes (1999) constantemente llamará la atención a la educación, a la formación de lectores; preguntándonos si los mediadores somos capaces de buscar las herramientas para ensanchar estas fronteras, de brindar las linternas y abrir las puertas de la experiencia ficcional por fuera de manuales de textos, géneros escolares anquilosados que en nada propician al cruce de territorio. Desafiándonos a mirar nuestros propios encierros en rituales vacíos y sin sentido, hasta qué punto los niños y jóvenes acceden a una literatura de corral en el sistema de

---

<sup>5</sup> Donald Woods Winnicott (1896-1971). Montes toma de este autor *Playing and Reality*, 1971., para citar sobre el concepto de “espacio y “tercera zona”.

enseñanza formal. Esta reflexión nos pone en analogía con la literatura porque la ficción necesita a su vez esa pequeña hora vacía en ese rincón. Tanto para el artista como para el lector, la literatura demanda tiempo y corporalidad. La reflexión de Montes (1999) insiste en ese otro *modus* para la experiencia artística. Sin embargo, no pensar en la ficción como sinónimo de la locura o del artista loco, sino al respeto por una tercera zona que oscila entre la realidad y la creación desde el vacío.

Esto no significa que la literatura sea una experiencia totalmente indiferente al yo o al no-yo, a la realidad psíquica o a la realidad exterior. Claro que no: justamente, es frontera y, por lo tanto, transición, pero no se reduce jamás a los términos que la enmarcan porque es un *hacer* independiente, que tiene sus propias reglas y su propio espacio. (p 53)

Entonces se trata de un territorio con reglas y códigos, pero del que se puede entrar y salir, tal como sucede en el juego de los niños. De este modo, la literatura es frontera, pero también indómita en palabras. Empieza con el balbuceo y hasta la divina comedia de Dante, la gama dependerá de las variantes canonizadas en la cultura. La educación formal es la que decide el acervo cultural de la literatura, pero Winnicott se preguntaría “dónde poner el acervo” ¿cuáles actuaciones propician este territorio? Para eso hay que ensanchar nuestra frontera indómita, “nuestra zona de libertad” como mediadores:

...enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura *ingrese en la experiencia* de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores, aunque no sólo ellos. (Montes, 1999, p. 55)

Es así que Montes pregunta a los lectores si su propia frontera podría estar encogida por distintos factores de alienación cultural o laboral. Por ejemplo, un docente de literatura que vive la enseñanza de la misma como una acción tecnocrática en la obediencia curricular, y no como cuestión de frontera/arte. En este sentido, reflexiona sobre este achicamiento de frontera en la escolarización, en el utilitarismo-capitalista y la domesticación desde fantasmas que confunden “enseñar literatura” con “el placer de leer”:

El de la frivolidad es un fantasma más *light*. Se inició con un eslogan que en su momento fue muy saludable, el del “placer de leer”. Se trataba de una exhortación “blanda”, que nació al parecer para contrarrestar los efectos “duros”

del fantasma anterior. Rápidamente se lo asoció con “comodidad” y con “facilidad”, oponiéndoselo al “trabajo”, el “esfuerzo” (y el “displacer”) propios de las prácticas de escolarización.” (Montes, 1999, p. 57)

La ecuación que preocupa en los ensayos es el fantasma tradicional de la escolarización vs. el fantasma de la futilidad novedosa, aplastados por la fuerza del fantasma del mercado. Entonces este ejemplar hace hincapié también en esta problemática de la formación de lector, de los caminos de almohadones mal interpretados donde “el placer” se asocia al juego, y quizás a consignas vacías de “blandos almohadones” contra los pupitres duros. Lo anterior refiere a la frivolidad de algunas prácticas didácticas que tienen a confundir el juego como fin de la literatura:

Y comenzó a remplazarse una auténtica *experiencia de la literatura*, es decir el ingreso imprevisible del acervo a la propia frontera indómita, por un repertorio variado y pintoresco de consignas de juego y actividades más o menos estructuradas, con las que se buscaba cubrir el vacío. (Montes, 1999, p. 58).

### **La lectura como casa: construcción y defensa del espacio poético**

“La literatura como casa” (2019) se refiere a la entrevista que contestó Montes a Mario Méndez en el marco de la 45ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires<sup>6</sup>. La tomaremos con una imagen de cierre para resumir y concluir los aspectos más importantes con respecto a este libro que pueden ayudarnos a reflexionar y replantear nuestras prácticas de lectores y mediadores. Esta apropiación de “casa”, de territorio, que Montes nos enuncia, es fundamental para repensar nuestras propias exploraciones y conquistas del territorio literario. Suponer este discurso como una apropiación, un hogar, un territorio al que somos capaces de circular libremente y con intimidad.

En primer lugar, reiteramos en el concepto de literatura para Montes (1999), como algo que demanda un otro tiempo, casi como el juego, un espacio (sillón) o una postura, como una casa. Asociada al tiempo libre y la libertad o espacios de personas, la ficción requiere reglas para aceptar: “La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, ofreciéndose, no honrado y disponible, que siempre se puede empezar de nuevo” (p. 63) La lectura hace la relectura y de esta deviene la narración. Por otra parte, la literatura es también cuerpo a cuerpo, por lo que libro elabora alegorías del personaje

---

<sup>6</sup> El viernes 10 de mayo de 2019, para dar un inicio de lujo al 21º Congreso internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, la Fundación El Libro convocó a Graciela Montes, quien en el marco de la 45ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires fue entrevistada por Mario Méndez.

de la abuela o su hijo, con un mediador entre el libro y el cuerpo. Montes retoma a su vez los escenarios cotidianos de la infancia y su carácter oral: “¿Es posible separar la literatura de sus circuitos: de los cuerpos, de los objetos, de los contextos materiales, rituales y simbólicos? ¿de los escenarios donde se actualiza?” (p. 67) Hay que hacer memorias de esos cuerpos para pensar las mediaciones de la frontera.

En segundo lugar, la palabra también es para Montes (1999) incómoda y movilizante, como el ilustrativo ejemplo de una niña-Montes leyendo malas palabras del diccionario (p. 70-71). La lectura y la escritura son indómitas, y hay que mediarlas atravesando audazmente por la cuerda floja. Leer no es fácil ni almohadón, es una empresa ardua y arriesgada. “Lector al acecho. Uno de esos lectores perturbables y perturbadores que hacen que la escritura valga la pena.” (p. 75). Montes nos invita a retomar las palabras de Barthes, el placer no ligado al almohadón sino más al gozo: “leer es develar un secreto” (p. 83). Esto para no caer en el “grave e imperdonable” concepto de juego como sinónimo de lectura placentera. Alimentando una educación con modos vacíos de experimentar la literatura. Las mejores zonas no son las serenas sino todo lo contrario, leer es complicado y aventurero: “Sorpresas, zancadillas, fisuras, palabras no esperadas, novelas de caballería que se vuelven parodia, mensajes cifrados, claves ocultas escondidas detrás de los textos, desafíos, cadencias, bromas.” (p. 75). La cuestión social de la lectura genera incomodidad, pero un lector es alguien que está incómodo. Por eso, este ejemplar habla a los mediadores en los contextos educativos, un llamado de atención para repensarse en tradiciones culturales muy ligadas al achicamiento de fronteras.

En tercer lugar, decimos que este contexto escolar es reiterativo “¿El contacto con la literatura en la escuela induce, prepara, ensancha, promueve, energiza, despierta el contacto con la literatura en la vida diaria?” (p. 87) A la escuela le sorprende la literatura y no sabe dónde colocarla, es “sapo de otro pozo” y su gran conflicto aparece en “cómo homogeneizar la literatura”. Este problema se observa en operaciones de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado y de lo gratuito a lo aprovechable, de lo global a lo fragmentario, de la pasión a la acción. De esta forma, Montes (1999) nos llama a visibilizar las mediaciones de la lectura en el circuito de claustro-escuela: “La escuela tiene sus rituales y en ellos se encierra” (p. 111), sin

concretarse con otra literatura adulta y actores en ella completamente diferenciados y desconocidos del contexto escolar.

Por último, Montes (1999) nos invita también a reflexionar sobre los libros como objetos del mercado, sobre el escritor que cae en el símil de tortuga: “Hacer y vender. Consumir y obligar a consumir” (p. 99). Junto al mito contemporáneo de “novedad”. La defensa y resistencia del escritor: escribiendo mejor, sobre todo, leyendo. En este sentido, la pregunta por la lectura es una pregunta por la circulación de la cultura. Ligada a su vez a bienes materiales, producción y consumo existente: el mercado. Las editoriales y la escuela fomentan la clausura, es decir, la fantasía limitada. De esta forma, la autora supone que un verdadero lector se pasea sin pertenecer a ningún canal-mercado, planteando la pregunta sobre las posibilidades culturales de este tránsito: “¿Quién impulsa a estos lectores niños o jóvenes? “¿Qué puentes naturales ofrece la sociedad a sus miembros para que puedan convertirse en dueños” o al menos “usuarios desenvueltos” de su cultura?” (p. 114). La respuesta y el desafío quedarían para nosotros, después de abrir la mapoteca y liberar nuestros territorios, ensanchar las fronteras.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Roger C. (2010). La lectura: una práctica cultural. En Bourdieu, P. El sentido social del gusto. Elementos para una semiología de la cultura (p.253-273). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montes, Graciela (1990) *El corral de la infancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Programa Bibliotecas para Armar (2019) La lectura tiene una cualidad de casa, de lugar donde estar, de alguna manera, resguardado [<http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com>] Recuperado de <http://bibliotecasparaarmar.blogspot.com/2019/05/graciela-montes-la-lectura-tiene-una.html>