

---

Nieto, F. (junio, 2020). "La trama de los cuerpos. Reseña de *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*, de Valeria Sardi". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 227- 233.

Valeria Sardi

**Escrito en los cuerpos. Experiencias  
pedagógicas sexuadas**

Buenos Aires

Grupo Editor Universitario

2019

101 páginas



---

La trama de los cuerpos. Reseña de *Escrito en los cuerpos. Experiencias  
pedagógicas sexuadas*, de Valeria Sardi

Facundo Nieto<sup>1</sup>

Entre los investigadores en Didáctica de la Lengua y la Literatura, posiblemente sea Valeria Sardi quien mejor leyó La trama de los textos, uno de los libros fundacionales de la didáctica específica. En efecto, podría afirmarse que fue Sardi quien más agudamente advirtió que la censura política, la del campo de los lenguajes y la de reflexión teórica

---

<sup>1</sup> Profesor en Letras, Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Doctor en Educación. Investigador docente adjunto en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de General Sarmiento, a cargo de las asignaturas *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* y *Residencia II en Lengua y Literatura*, y docente titular del Profesorado Universitario de Letras en la Universidad Nacional de Hurlingham, a cargo de la materia *Didáctica de la Literatura*. Correo electrónico: fnieto@campus.ungs.edu.ar

habían sido ya en gran medida erradicadas gracias a numerosos y valiosos aportes de la investigación en las últimas tres décadas y que, sin embargo, el cuerpo, “otro de los censurados en el discurso de la enseñanza” (Bombini, 2005, p. 28), había recibido muy poca atención. Detectada esta falta, Sardi emprendió con admirable tenacidad una serie de acciones fundamentales para cubrir una vacancia. Entre otras tareas, coordinó y compiló cuatro libros: *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la educación sexual integral* (2017); *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (2017); *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura* (2019), y *Texturas literarias* (2019); creó además una colección: “*Travesías didácticas de la lengua y la literatura*” (Grupo Editor Universitario) y, finalmente, escribió un libro propio sobre el tema: *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas* (2019).

*Escrito en los cuerpos* se propone explorar prácticas de lectura, escritura y oralidad llevadas a cabo por docentes en ejercicio, docentes en formación y estudiantes universitarios y de nivel medio, concebidos como cuerpos generizados. En este sentido, el trabajo de Sardi está articulado en torno a la hipótesis de que es la dimensión sexogenérica y afectiva de alumnos y profesores la que determina las formas en que los sujetos se apropian de la palabra leída, hablada y escrita en los diversos espacios de formación. Dicho de otro modo, en los ámbitos de enseñanza de la lengua y la literatura, las producciones discursivas, especialmente aquellas ligadas de un modo u otro con saberes disciplinares, se corporizan en una identidad sexogenérica y, a su vez, generan efectos corporales específicos, singulares y situados. De ahí que las voces de docentes y de estudiantes que el libro incorpora a través de formatos diversos (autorregistros, entrevistas, textos ficcionales y metaficcionales) sean concebidas como el producto de cuerpos modelados por experiencias personales, subjetivas y sexuadas.

El libro se divide en tres capítulos: “Leer”, “Escribir” y “Hablar”. El primero lleva a cabo un recorrido por perspectivas teóricas que problematizan la relación entre cuerpo y lectura. Al respecto, Sardi denuncia la presencia hegemónica de teorías que apostaron a des-corporizar y des-sexualizar las prácticas de lectura; desde esta tradición, la lectura se pensó como una práctica silenciosa e individual y como un mero acto intelectual y cognitivo, propio del ámbito académico, asociado a la comprensión y al análisis ascético de los textos. La autora opta entonces por recuperar una perspectiva

opuesta, conformada, entre otras líneas, por la sociología de la lectura y los estudios poscoloniales y feministas, que le permiten construir una epistemología corporal de la lectura en tanto práctica generizada, afectiva, sensual y emocional. Con esta biblioteca, examina el autorregistro propio de una experiencia de lectura del cuento “El hombre sirena”, de Samanta Schweblin, llevada a cabo en un taller de enseñanza de literatura con perspectiva de género para alumnos de sexto año del nivel medio; el análisis verifica el rasgo corporizado y generizado de las experiencias de lectura, en primer lugar, a través de los saberes sexuados que los alumnos ponen en juego al leer los cuerpos de los personajes y, en segundo lugar, en los efectos somáticos del texto, esto es, en los gestos, voces y movimientos a través de los cuales, en sus intervenciones, los cuerpos de los jóvenes se vuelven cuerpos hablantes. Es así como se manifiestan los “incidentes de género” que la docente busca provocar en el aula, intercambios que, en última instancia, posibilitan la construcción de conocimientos disciplinares generizados.

El segundo capítulo, “Escribir”, explora las formas en que las experiencias somáticas se entretajan en textos ficcionales producidos en espacios de formación docente. La primera de estas experiencias, desarrollada en un seminario de literatura para niños en un Profesorado de Lengua y Literatura de la ciudad de Buenos Aires, consistió en la escritura de versiones de Caperucita Roja; la segunda, realizada en el marco de un curso de capacitación docente para profesores de Lengua y Literatura que trabajan en el ámbito universitario, implicó la resolución de una “consigna de escritura de género”, actividad que posibilitó que la escritura surgiera “más claramente como una experiencia sexuada” (p. 63); para ejemplificar, una de las consignas fue: “Elegir una de las siguientes palabras y elaborar una constelación (...). Las palabras son: vestido, labio, pollera, mamadera, pito” (p. 64). Tanto el análisis de los textos como de los metatextos en los que los autores revelan sus decisiones escriturarias evidencia que la experiencia biográfica singular de un cuerpo generizado cobra significativa visibilidad en la ficción: “los textos escritos por las estudiantes mujeres estuvieron atravesados por la problemática de la violencia de género (...) y, como contrapartida, la búsqueda de empoderamiento femenino o, al menos, la resistencia frente al sistema patriarcal” (pp. 44-45).

El último capítulo, “Hablar”, se ocupa de analizar entrevistas a docentes en formación de un profesorado universitario de Letras; en ellas, los entrevistados

comentan diferentes aspectos relacionados con los intercambios orales que se desarrollan en las aulas, entre alumnos y docentes y de alumnos entre sí. Para Sardi, las prácticas de enseñanza no pueden comprenderse sin colocar en un lugar central el cuerpo de los sujetos involucrados en ellas. En este sentido, el capítulo propone revisar los matices de las puestas en escena a través de la gestualidad docente, las particularidades de “la gramática universitaria de los cuerpos”, los contrastes entre la dinámica de los cuerpos de estudiantes universitarios y la de los alumnos del nivel medio, y los sistemas de distribución de voces y silencios en función de criterios de legitimidad.

Pero Escrito en los cuerpos no se limita a exponer los resultados de una investigación académica con pretensiones de neutralidad científica. Tal como anticipa en la introducción, a la autora le interesa cartografiar su percepción de los cuerpos en el territorio del aula a partir de su propia biografía corporal. En este punto, el libro puede leerse como una producción performática: la de una “mujer cis blanca, de clase media, sin hijos por elección, vegetariana, poeta, ensayista, docente en el nivel superior e investigadora en una universidad pública” (p. 10). Esta inscripción permite situar las reflexiones teóricas de Sardi en la historia de su propio cuerpo, modelado por las lecturas de una niña que aprendió a leer a los seis años y cuyo primer libro fue Azabache; las de la adolescente tensionada entre la bibliografía obligatoria y las lecturas extraescolares; las de la actriz y estudiante de teatro; las de la alumna de Letras que aprende a leer con lápiz en mano; las de la profesora novel que se encuentra con modos de leer propios de la escuela, y las de la formadora de formadores en instituciones públicas. Pero el texto también nos coloca ante el cuerpo de la escritora, investigadora y docente que, repentinamente afectado por fuertes dolores, comienza a funcionar como un obstáculo: con ironía somática, el dolor físico le pone límites materiales a quien vive de (y desea) leer y escribir durante horas y permanecer largo tiempo de pie dando clases, y obliga a la mujer que enuncia a reorganizar sus tiempos de trabajo y descanso. A su vez, en la búsqueda de alivio, el cuerpo se convierte en objeto de manipulación y experimento por parte de otros cuerpos que le aplican técnicas medicinales tradicionales y alternativas. El cuerpo de la enunciativa se expone a estiramientos, acomodamientos y tratamientos kinesiológicos, del mismo modo en que queda expuesto ante los lectores, que pueden comprender, de este modo, el derrotero

biográfico que condujo a convertir la dinámica áulica de los cuerpos en obsesión y en objeto de estudio.

Por todo esto, el libro de Sardi resulta fascinante. Y, a la vez, genera polémica e invita generosamente a continuar la reflexión y a proponer nuevas preguntas. Recogemos aquí solo tres de ellas. Ante todo, resulta interesante preguntarse sobre la posibilidad de suspender la valoración etnográfica de la práctica docente de corregir interpretaciones erróneas de los alumnos como un acto punitivo o de violencia cultural, máxime si en esas interpretaciones se juegan saberes generizados. La idea de que “no es posible establecer un modo de leer correcto o incorrecto, ni tampoco instituir experiencias lectoras legítimas e ilegítimas” (p. 17) se ve desmentida cuando la propia autora, en su rol docente, reconoce la necesidad de corregir modos de leer. De hecho, luego de la lectura de “El hombre sirena”, una alumna, disconforme con el final del cuento, sostiene que la protagonista ha imaginado la existencia de tan extraño ser, y Sardi atinadamente corrige el error de lectura: “¿Por qué se lo imaginó? [...] Sería otro cuento. El cuento que leemos es este. No hay ningún indicio de que ella se lo esté imaginando” (p. 35). La corrección de Sardi-docente parece mostrar a la Sardi-investigadora que, efectivamente, hubo un modo de leer erróneo que, a través de una oportuna intervención, puede corregirse.

El capítulo “Escribir” plantea un segundo interrogante. Sardi utiliza “consignas de escritura de género” como un modo de “proponer una mirada disruptiva respecto de los saberes legitimados, apostar a los saberes locales desde una perspectiva feminista y decolonial”, para que la escritura se convierta más claramente en una experiencia sexuada y que los saberes específicos de la disciplina se vean “sesgados por la dimensión sexo-genérica” (p. 63). Sin dudas, la consigna propicia de manera adecuada la irrupción de lo autobiográfico. Ahora bien; hace unos años, Sergio Frugoni (2006), advertía acertadamente sobre los riesgos del cognitivismo en la “excesiva intelectualización del acto de escribir” a través de una especie de “tecnología de la consigna”, y proponía recuperar la “expresividad” en las prácticas de escritura, a fin de pensar la función reparadora y los aspectos identitarios—subjetivos y culturales— involucrados en los escritos en primera persona. Es posible preguntarse si, casi quince años después, no se corre el riesgo contrario: el de la tecnología de la expresividad. Nos referimos a la deliberada incorporación en los relatos, por parte de estudiantes escritores,

conocedores del oficio de alumno, de un elenco de escenas y de voces a la medida de los deseos autobiografistas de los docentes. Sardi describe así uno de los textos escritos por una docente en formación: “el cuento transcurre en un barrio del conurbano, los personajes hablan en un registro coloquial rioplatense y la historia está situada en la contemporaneidad en Argentina –con datos explícitos referidos a dos víctimas de femicidio” (p. 47). El realismo generizado conduce a sugerir ahora un retorno a Grafein.

Por último, en el capítulo “Hablar”, llama la atención el hecho de que los cuerpos de docentes y de alumnos se des-generizan sensiblemente. Ya no son cuerpos sexuados, sino agentes reagrupados según su función y, por lo tanto, ubicados en una trama donde los roles hegemónicos son los de profesor y alumno, independientemente de su identidad sexogenérica. Salvo el caso de una persona en proceso de transición identitaria y el de una alumna cis que se siente desacreditada por un compañero varón cis, la lógica de los cuerpos en el aula responde más bien a las tradiciones escolares y universitarias, al vínculo entre docentes y alumnos y a los criterios de legitimación de quien habla y calla en función de los saberes autorizados. Antes de avanzar en este argumento, tal vez convenga (ex)poner aquí el cuerpo de quien escribe esta reseña: varón cis, homosexual y sin hijos, no por elección, sino por la excesiva demora en la llegada de la adopción homoparental a nuestro país. Tal particular corporización no puede sino estar atenta, por una parte, a la ausencia de reflexión sobre los modos en que la diversidad sexual en el aula juega un papel fundamental en la distribución de voces y silencios y, por otra parte, a la preferencia de Sardi por la fórmula “patriarcado” por sobre la de “heteropatriarcado”, que permitiría examinar de manera más inclusiva esa distribución de relaciones de poder.

Se trata de meros interrogantes que propone un libro insoslayable, el de la investigadora que ha inaugurado una potente línea de investigación dentro del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en nuestro país. Y Escrito en los cuerpos, texto en el que Sardi deja impresas sus huellas somáticas (su sexualidad, sus dolencias, sus pasiones), constituye un aporte fundamental en la tarea de destruir la censura pendiente en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. Por eso escribió un libro que bien podría haberse titulado *La trama de los cuerpos*.

## Referencias bibliográficas

- Báez, J. y Sardi, V. (2019). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Lugar.
- Carou, A.; Abel, S. y Sardi, V. (2019). *Texturas literarias*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sardi, V. (coord.) (2017). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Sardi, V. (coord.). (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

---

Segretin, C. M. (junio, 2020). "Reflexiones y oficios que son pasiones. Reseña de *Miscelánea*, de Gustavo Bombini". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 234- 243.

Gustavo Bombini

**Miscelánea**

Buenos Aires

Noveduc

2018

272 páginas



---

Reflexiones y oficios que son pasiones. Reseña de *Miscelánea*, de Gustavo Bombini

Claudia Marcela Segretin<sup>1</sup>

*Miscelánea* forma parte de una colección llamada Perfiles, que agrupa autores notables. Tiene de miscelánea la organización dada por los materiales diversos que integran el libro (fragmentos de clases teóricas, ponencias, conferencias, artículos, entre otros) y de perfiles el hacerle justicia, al cabo de su lectura, al recorrido ecléctico (apasionado, sugerirá el autor en el prólogo) de los trabajos y oficios de Gustavo Bombini.

Pero antes de centrarnos en lo que *Miscelánea* trae a los lectores en general, nos gustaría señalar un efecto de lectura, en particular. Leer a Bombini en esta *Miscelánea*, para quienes son contemporáneos de ese recorrido autoral, es ver la película de la

---

<sup>1</sup> Claudia Marcela Segretin. Profesora en Letras (UNMdP), Diplomada en lectura, escritura y educación (FLACSO) y Especialista en Educación y TIC (MECyT). Integrante de las cátedras "Didáctica Específica y práctica docente" y "Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura" en el Profesorado en Letras de la UNMdP. Miembro del CELEHIS. Docente, investigadora, extensionista, tallerista y editora. Argentina. Correo electrónico: c\_segretin@hotmail.com

propia vida profesional, del propio habitar las aulas, pero de modo ordenado y enriquecido por la reflexión. El volumen actualiza las batallas teóricas y metodológicas de las cuales se ha formado parte - con variables grados de conciencia- como colectivo en ejercicio de la docencia, con algunos anclajes contextuales fuertes a partir de los 80 con la recuperación de la democracia y el quiebre dado por los cuestionamientos a las prácticas escolares de la enseñanza de la lectura y la escritura alentados por la democratización de la palabra y la llegada de nuevas teorías. Sin embargo, tal como ocurre con la presbicia para la visión, esos debates y tensiones no siempre fueron nítidos para el profesorado novel que fatigaba las aulas de la escuela secundaria en aquellas décadas. Acaso tampoco lo fueron para el estudiantado que aún circulaba en las aulas universitarias. Esa nitidez para disponerlos a la lectura es posible desde la retrospectiva de un autor clave que ha transitado los variados oficios y lugares de reflexión dentro del campo de la didáctica específica y sus vecindades: estudiante universitario, profesor de secundaria, profesor universitario, investigador, coordinador académico, coordinador de políticas públicas de lectura, editor. Un efecto entonces de esta *Miscelánea* y de los variados materiales que la componen es el de dar testimonio de esas tensiones y líneas de pensamiento y trabajo (a través de la recuperación de textos auténticos debidamente contextualizados) y disponerlas en una línea temporal.

El libro se organiza en cinco partes y catorce capítulos. Los precede un prólogo y, en el final, presenta una pormenorizada identificación del origen de los textos incluidos a partir de la cual es posible recomponer continuidades y también discriminar aquellas reflexiones que fueron específicamente escritas para esta publicación.

La Primera parte –“Didácticas en ciernes”- abre con un capítulo que organiza una retrospectiva de los últimos 30 años de desarrollo del campo de la didáctica de la literatura en la Argentina. Tomando como punto de partida el quiebre de los 80 entre teoría y prácticas deseadas en la escuela, el autor se ocupa sucesivamente de los talleres y de la necesaria articulación lectura y escritura; los 90 y el predominio del estudio de los textos no literarios en la escuela; la preocupación por la comprensión textual; los años 2000 y la discusión en torno al canon escolar para arribar, sobre el final, a la consideración de los espacios extraescolares de enseñanza de la literatura y a la mención de una utopía posible: la de una didáctica de la literatura. El capítulo 2 contiene una selección de fragmentos de desgrabaciones de clases teóricas (cosas dichas) dictadas en

el marco de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la UBA, entre 2005 y 2007. En estas clases insisten las referencias a los 80 y el cuestionamiento de las prácticas escolares cuyos límites de análisis estaban dados por la oración desde una gramática estructural hegemónica tensionada entonces por las nuevas teorías que se abrían paso. Un caso paradigmático de estas tensiones en el que el autor se detiene lo constituye un texto bisagra para el campo, “El problema de los géneros discursivos”, de Mijail Bajtin incluido en *Estética de la creación verbal*. Bombini contextualiza la llegada de la teoría bajtiniana con toda la riqueza y profundidad que implicaba para poder pensar en la escuela la producción de prácticas del lenguaje vitales y, a continuación, señala el modo recortado, simplificado y, por qué no, banalizado en que dicha teoría (como tantas otras) ingresó en la escuela. En otra clase de este capítulo aborda la cuestión clave de la evaluación tanto del sistema, con su “arbitrario cultural” (Bombini, 2018, p. 52) como la del aula y expone la configuración centro/periferia de los credos teóricos en la formación del profesorado. En la misma clase se ocupa de la escritura, su enseñanza y del modo en que las mismas se anudan a las experiencias de escritura que se puedan transitar durante el profesorado.

El Capítulo 3 - “Didáctica, otra vez” - retoma y desarrolla una serie de reflexiones sobre los avatares y las tensiones de la constitución del campo, desde la voz autorizada de quien ha formado parte de ese momento fundacional. El autor elige la figura de la retahíla para caracterizar esos textos recuperados y resignificados que corresponden a conferencias del 2007, 2010, 2012 y a una nota editorial en el número 6 de la revista *Lulú Coquette* (sus ideas, tópicos, obsesiones, problemas teóricos y algunas alertas) que se repiten y anudan diciendo eso y algo más en su repetición. Un algo más que se vincula con la maduración teórica de un actor del campo que ha atravesado numerosos espacios (centro y periferia) del mismo y que puede afirmar:

Las escuelas son espacios públicos, habitados por sujetos de experiencia política, atravesados por circunstancias no solo disciplinarias y didácticas, sino marcados por las huellas de sus pertenencias sociales y culturales, de sus frustraciones y sufrimientos, de sus momentos de alguna dicha y de sus expectativas. Docentes y alumnos en cualquier nivel del sistema educativo transitan espacios concretos de la vida cotidiana de las escuelas que no esperan de la mirada asistencialista o evangelizadora, ni de la interpelación teórica de ningún sector alucinado de la comunidad académica en su deseo de ratificar su propio lugar prestigioso de enunciación. (p. 73)

El capítulo final de esta primera parte es una ponencia leída en el 2002 en las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. En aquella ocasión el autor presentó el trabajo que desde mediados de los 90 se realizaba en la cátedra Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Letras (UNLP) incorporando la perspectiva etnográfica en la formación del profesorado y dando cuenta de la nueva centralidad que tomaba la escritura en la producción de géneros (tradicionales, nuevos, multimodales) relacionados con el complejo proceso de prácticas docentes. Si bien en esta última década esa perspectiva se encuentra bastante difundida y acaso generalizada durante las prácticas, en aquel 2002 no era ocioso advertir acerca de las diferencias entre ser estudiante y ser practicante, insistir en la necesidad de prever la práctica, resaltar la importancia de la escritura para construir conocimiento sobre la práctica educativa y diferenciar planificación de guión conjetural. De aquella conferencia, recuperada en esta *Miscelánea*, data la definición -hoy recurrente en las aulas de la didáctica del campo para los profesorados- de guión conjetural como “una suerte de relato de anticipación, de género de ‘didáctica ficción’ que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye)...” (p. 84).

Bombini se pronuncia a favor de esa producción narrativa que permita hablar de las prácticas escolares y poner en escena su multidimensionalidad y contradicción, concibiendo los espacios intersticiales “como espacios decisionales a ser llenados en la práctica” (p. 90).

La segunda parte –“Oralidad, lecturas, escrituras”- consta de cuatro capítulos. En el primero, el autor analiza el tipo de acciones denominadas plan, campaña, programa de lectura, sus características históricas y su relación con la enseñanza de la lectura en el contexto escolar formal. Propone la interesante noción de “continuum de prácticas” (que insistirá una y otra vez en esta segunda parte) para evitar caer en la trampa de dicotomías excluyentes e identifica posibles zonas de cruce e intercambio en las prácticas de lectura, desde una perspectiva histórica que recupera numerosos estudios e investigaciones de la historia literaria y cultural, de la historia de la educación o de la de los movimientos sociales.

Así, las lecturas comentadas de los anarquistas o las tertulias literarias que en España se realizaban en el contexto de la educación de adultos son propuestas como ejemplos de la vitalidad y legitimidad con que ciertas prácticas de lectura extraescolares

confrontan el modelo de enseñanza canónico y canonizante, más propio de la institución escolar.

En el mismo sentido, se recupera la práctica de los talleres literarios y de escritura, inicialmente propios de los espacios privados pero con incorporación creciente al contexto áulico, con los consecuentes desplazamientos respecto de las representaciones escolares de la escritura, de los escritores y de la lectura literaria.

Bajo la consigna de focalizar los cruces, préstamos y mutuas apropiaciones, disponiéndolos y señalando el continuum en el cual pueden ser leídos, este capítulo satisface en la tarea de presentar de modo condensado la malla en la que se teje ese continuum, con el conocimiento de quien la ha transitado y pensado.

El capítulo 6 de esta segunda parte se ocupa de la oralidad, la lectura y el conocimiento, retomando las aparentes tensiones entre las experiencias que tienen lugar en la escuela y las que acontecen “más allá de la escuela”.

El capítulo 7 –“Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural”- es “una invitación a pensar las prácticas de lectura en contexto...” (p. 127) con la ayuda, nuevamente, de la noción de continuum, esta vez entre educación formal y no formal.

“Qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy acerca de la lectura” (p. 128) se pregunta Bombini en este capítulo que es una versión ampliada del capítulo de un libro editado en 2006. Y repasa e interroga los discursos dominantes invitando a pensar de qué modo inciden en la construcción de representaciones acerca de la lectura. A continuación, da cuenta de escenas de lectura en contextos diversos que reclaman diversidad en “las artes del hacer” y “las artes de leer” (el plural es inherente a la perspectiva sociocultural sobre la lectura). Complementariamente, recupera los aportes de Elsie Rockwell respecto de la dimensión biográfica del acceso a la lectura y la escritura e insiste aquí en la necesidad de enriquecer el debate didáctico incluyendo esas escenas de lectura y esos aportes teóricos que vienen a “...relativizar el monopolio universal de la escuela, a la vez que muestran contextos y modos de apropiación posible de la cultura escrita en los que se detectan las diversas tácticas que desarrollan los sujetos.” (p. 133).

Las reflexiones de este capítulo son abonadas con ejemplos provenientes de experiencias llevadas adelante desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) en diferentes regiones del país, acciones de extensión universitaria, educación

penitenciaria de adultos y menores, espacios urbanos de lectura dirigidos a colectivos específicos como el de los hijos de los trabajadores cartoneros del tren blanco. También investigaciones internacionales como las de Sarland en Inglaterra; Peroni, Petit y Privat en Francia o Carvajal Barrios en Colombia: “Todas ellas nos alertan acerca de que las preguntas sobre la lectura no se responden únicamente desde la teoría literaria o la lingüística ni solo desde la pedagogía. Se trata de una construcción disciplinaria compleja que habilita múltiples perspectivas.” (p. 137).

En este continuum de pensamiento y acción que es *Miscelánea*, algunas anécdotas y escenas de lectura insisten una y otra vez. ¿Descuido del editor? ¿Obsesión del autor? De ningún modo. Se trata -como anticipa el prólogo- de escenas que pueden ser recuperadas desde diferentes perspectivas por su productividad y su valor explicativo para pensar las prácticas de lectura en la escuela y en el más allá de la escuela que se resignifican mutua y simétricamente: la lectura es un objeto de enseñanza escolar y también es una práctica efectiva en la vida de sujetos y comunidades. Así, el autor se pregunta “...a qué teorías recurrir, cómo seleccionarlas, cómo recortarlas, para qué usarlas, tanto en la planificación como en el análisis de estas prácticas.” (p. 139). Y postula el aporte que estas experiencias y aquellas investigaciones hacen para una teoría empírica de la lectura, con ayuda de los métodos de investigación etnográficos. Dicha teoría vendría a poner en cuestión la preeminencia de aquellas otras de raigambre cognitivista, más propias del ámbito escolar, que instituyen para los lectores y las lecturas ciertas categorías del tipo lector entrenado, habilidad lectora, lector implícito y también evitaría caer en reduccionismos.

En “Lectura, escritura y multimodalidad” (Capítulo 8), una ponencia leída en 2017 en el contexto de un encuentro académico vinculado con la enseñanza del diseño, se abordan las complejas relaciones, representaciones y discursos que se organizan en torno a la tríada cultura letrada, cultura digital y escuela. Se examinan algunas simplificaciones y generalizaciones asociadas a dichos discursos para postular la necesidad de no oponer los términos de dicha tríada ni concebirlas desde la subsidiariedad de unos sobre otros. Hay en este capítulo una apelación a la “imaginación didáctica” (p. 153) para ensayar nuevos modos de relacionarse con el conocimiento retomando tres rasgos distintivos de las TIC: multimodalidad, ubicuidad y producción social de la información y el conocimiento.

La tercera parte de esta *Miscelánea* - "Historias de la enseñanza"- reúne dos capítulos. El capítulo 9 tiene su origen primero en la tesis doctoral del autor que luego se transformó en un libro emblemático para el campo. En el mismo, Bombini procura mostrar los trazos gruesos, la evolución, las tensiones y reformas, el espesor de una historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria que aparece inevitablemente entrelazada a la propia historia del sistema educativo en general y de la escuela secundaria, en particular. Se pregunta cómo contar esa historia dando cuenta de toda su complejidad. Una intencionalidad que demandaría, según Bombini, el trabajo con fuentes muy diversas como documentos oficiales, productos editoriales, programas de estudio, pero también bitácoras de profesores y entrevistas a docentes en actividad y jubilados, producciones estudiantiles que den cuenta de cierta perspectiva en la enseñanza entre otras que permitan reconocer lo que en este artículo el autor denomina, recuperando a Bourdieu, "aspectos específicos del habitus del profesor de literatura" (p. 171).

En el mismo capítulo Bombini resalta la riqueza performativa de incluir esa historicidad de la práctica de enseñanza (que en el caso de las disciplinas escolares dialoga estrechamente con la historia de las disciplinas de referencia) como parte de la formación de grado o posgrado del profesorado. Así, el autor realiza un recorrido que va desde la secundaria fundacional, pensada para educar a la *élite* gobernante, a la secundaria modernizada de una sociedad marcada por la inmigración para incluir, en el final, la demanda educativa de nuevas formas de ciudadanía. Para esta historia Bombini no sólo abreva en las prescripciones curriculares, también echa mano de relatos de profesores notables que transformaron sus experiencias de la práctica, desde un registro autobiográfico, en sendos libros caracterizados como ensayo didáctico. El autor analiza el valor de estas producciones y lo que ellas específicamente aportan para comprender las decisiones que tales docentes tomaban en su práctica: el modo en que esos profesores de las primeras décadas del 1900 esbozaron desde la práctica unas ideas acerca de la enseñanza de la literatura desligadas del orden curricular conservador de su época y de notable actualidad y productividad para seguir pensando la didáctica del campo. Concluye: "Su perspectiva, entonces, considera a la literatura no como una disciplina escolar sino como una práctica cultural instalada en el interior de la escuela." (p. 189)

En los dos capítulos que conforman la parte 4 de Miscelánea - “Literatura infantil: algunos pendientes” - el autor ofrece un listado de problemas de investigación que, respetuosos de una “especificidad múltiple, inespecífica en un punto” (p. 197) constituyen interesantes líneas a indagar. En todos los casos se trata de una enumeración que elude y denuncia definir la literatura para niños por sus destinatarios o por factores extraliterarios.

En el capítulo 11 se ocupa de las tensiones e imposiciones que emanan de la circulación de esta literatura en el contexto escolar y también del variopinto tramado profesional que se teje en relación con ella: bibliotecarios, talleristas, feriantes, especialistas, funcionarios, entre otros, como un argumento más a favor de reclamar un lugar para esta literatura como objeto de investigación académico.

El capítulo 12 refuerza la anterior proposición de la LIJ como zona de vacancia en la investigación para insistir en una línea de la misma que historicice esta literatura más allá de una historia reciente. Por esto, Bombini revisa las múltiples razones del desprestigio del análisis historiográfico y también enuncia de forma exhaustiva las líneas de investigación que en Latinoamérica y Argentina han recuperado esta perspectiva (más vinculada a cierto canon y/o figura autorial). No obstante, se detiene específicamente en algunas producciones, -la Historia Crítica de Noé Jitrik, la revista *Filología*- que han realizado un aporte significativo a la perspectiva histórica de la LIJ de la mano de especialistas como Ma. Adelia Díaz Ronner y Ana María Barrenechea.

Dada la complejidad propia del campo, el autor sostiene la insoslayabilidad de todo el acervo de la tradición cultural que se traduce en algunas líneas de trabajo específicas que se han llevado adelante: lo pedagógico y el mercado editorial (Cepropalij, UN Comahue); los estudios sobre la infancia (Sandra Carli, UBA); las relaciones con la industria editorial y la ilustración (Istvan Schritter); los cruces con el psicoanálisis (en trabajos de Mirta Gloria Fernández, UBA) y otros que el mismo Bombini imagina y nombra. De este recorrido extrae dos conclusiones: por un lado, que el trabajo de historización de la LIJ debe ser necesariamente interdisciplinario y por otro, que dicho objeto invita a establecer conexiones con otros objetos propios de la cultura de la infancia (teatro, títeres, juegos y juguetes entre otros). Así, poner en relación texto más contexto sería la apuesta teórica más potente: “...pensar la literatura infantil en

términos de discursividades que se enredan, que arman red y que permiten dar cuenta de la complejidad de fenómenos culturales aun escasamente explorados.” (p. 216)

La quinta y última parte - “Oficios” - consta de dos capítulos especialmente escritos para este libro, aunque uno de ellos retome intervenciones/publicaciones anteriores. El capítulo 13, “Avatares de la gestión (en tres tiempos)”, da cuenta de los desempeños del autor en el campo de la gestión de políticas y programas de lectura en tres momentos y a partir de reflexiones que transitaron géneros diversos: una nota editorial de un periódico de lectura (MEN, 2000), una conferencia en el marco de unas jornadas sobre lectura (2010) y un texto producido en 2016, tiempo antes de renunciar a la coordinación en el MEN. Estos tres textos convocados en este capítulo muestran la evolución de un pensamiento acerca de la lectura que se entreteje con las experiencias del Bombini especialista, didacta, investigador y finalmente, gestor.

La conferencia, de conmovedor homenaje inicial a quien fuera amiga, maestra e interlocutora, Ma. Adelia Díaz Ronner, da cuenta de algunos sesgos, algunas incompletudes y simplificaciones propios de las políticas públicas vinculadas con la lectura y la producción de materiales. También alerta sobre las pujas y tensiones que se dan en la gestión y expone su propio y discontinuo recorrido en este campo como muestra de ello. La conferencia es una invitación a traspasar el exitismo cuantitativo y el activismo de políticas de coyuntura para pensar/estudiar (eventualmente, resistir) las políticas de lectura desde una complejidad aprehensible a partir de otros paradigmas:

Son los marcos teóricos de los enfoques socioculturales, antropológicos, de la historia de las prácticas sociales de lectura y escritura, son las herramientas metodológicas de la etnografía escolar, de la investigación biográfica-narrativa, de la didáctica de la lectura y escritura desde donde construir un nuevo conocimiento... (p. 233).

Del tercer texto del capítulo vale la pena destacar el acento que Bombini pone en la mediación como complemento de las políticas de lectura, luego de realizar el relevamiento y la defensa de las políticas de generación y distribución de materiales (diversos, multimodales) para las escuelas. Sobre el final del capítulo el autor formula algunos desafíos vinculados con las políticas de lectura en base a su experiencia en el campo. Desafíos que vale la pena tener presentes en un contexto histórico nacional en el que se inicia una nueva gestión para el PNL.

*Miscelánea* concluye con el capítulo 14 - “Insospechado diario de un editor” - en el que Bombini repasa su contacto con el mundo editorial nacional, algunos editores emblemáticos (Enrique Pezzoni, Ma. Adelia Díaz Ronner, Graciela Montes) y los modos en que interactúan los intereses editoriales con los escolares. Se sirve para esto también de sus incursiones en la edición de libros en carácter de creador y director de la colección Libros para nada (El quirquincho) y de la Editorial El Hacedor, germen de libros insoslayables para el profesorado como *Leer para escribir* (Cortés y Bollini) y *El nuevo escriturón* (Alvarado) y de revistas como *Lulú Coquette*.

Sin embargo, el colofón del capítulo final lo pone su experiencia de coordinación de un proyecto editorial estatal, de carácter pedagógico, anclado en el Ministerio de Educación durante el mandato del Ministro Alberto Sileoni. Proyecto signado por la determinación de garantizar derechos y por la inclusión educativa (de la mano de otra política de inclusión: la AUH) que convocó a numerosos profesionales de diversas disciplinas (pedagogos, especialistas, ilustradores) para generar nuevos materiales y que permite al autor expresar, advertir, ya en el cierre de *Miscelánea*: “Hay que hacer memoria de aquellas políticas que se desarrollaron para garantizar y para ampliar derechos y, especialmente, de aquellas políticas sobre las que, en los últimos años, se retrocede.” (p. 255)

Una voluminosa bibliografía final completa esta *Miscelánea*, de lectura insoslayable para docentes del campo interesados en revisar esta etapa de su constitución desde la perspectiva de uno de sus actores. Pero también una pieza clave para ofrecerla modularmente en la formación de nuevas generaciones de docentes con el propósito de, como se afirma en el prólogo, “...transformar lo que es necesario y urgente, atento a lo emergente, evitando incurrir en ninguna de las formas de la ortodoxia paralizante o complaciente.” (p.13).

Martignone, H. (junio, 2020). "Educando con viñetas: Reseña de *La historieta va a la escuela. Trabajar con cómics en el aula, la biblioteca y el hogar* de Libertad Margolles, Perla Calvet y Silvina Marsimian". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 244- 250.

Libertad Margolles; Perla Calvet;

Silvina Marsimian

**La historieta va a la escuela.**

**Trabajar con cómics en el aula,**

**la biblioteca y el hogar**

Buenos Aires

Lugar Editorial

2018

206 páginas



Educando con viñetas: Reseña de *La historieta va a la escuela. Trabajar con cómics en el aula, la biblioteca y el hogar* de Libertad Margolles, Perla Calvet y Silvina Marsimian

Hernán Martignone<sup>1</sup>

El libro de Margolles, Calvet y Marsimian<sup>2</sup> funciona como una breve pero completa introducción, por un lado, a la historia y al lenguaje de las historietas; por otro, al

<sup>1</sup> Hernán Martignone es Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es docente (Departamento de Lenguas Clásicas) e investigador (Instituto de Filología Clásica) en dicha Facultad, donde dirige un proyecto FILO: CyT sobre historieta y mundo clásico. Buenos Aires, Argentina. hmartignone44@gmail.com

<sup>2</sup> Valga la aclaración de que Calvet y Marsimian son responsables de dos de los capítulos específicos sobre didáctica de la historieta (7 y 8), mientras que el resto del texto es obra de Margolles.

abordaje pedagógico de ese medio artístico y expresivo respecto de su inserción en los tres ámbitos a los que alude el título. El énfasis está puesto sin duda en el aula, aunque hay cuestiones específicas que conciernen tanto a la biblioteca (el último capítulo, por ejemplo) como al hogar, espacios importantes en la experiencia educativa. Pero es el texto en su conjunto el que se presenta como un intento de combatir ciertos prejuicios y desconocimientos que todavía perviven en dichos ámbitos, así como en amplios sectores de la sociedad.

*La historieta va a la escuela...* resulta una lectura amena que, con mucha claridad, explica y muestra, como corresponde a un volumen sobre cómic, donde la imagen es esencial el apasionante universo del llamado noveno arte, al tiempo que propone un recorrido que por momentos se vuelve un catálogo razonado de obras y artistas fundamentales y, en muchos otros, una invitación a la reflexión. O, en palabras de la autora, una “especie de manual de primeros auxilios para ingresar al mundo de las historietas” (p. 132). La estructura elegida para desarrollar su objetivo consta de cuatro secciones “La historieta. Orígenes y evolución en Estados Unidos, Europa, Japón y Argentina”; “Aprendiendo a leer historieta”; “Escuela e historieta”; “Historietas para niños y jóvenes”, que a su vez se dividen en capítulos.

En el prólogo titulado “Propuestas”, Susana Itzcovich señala que la lectura de historieta es una lectura compleja, diferente de la literaria, con la que suele ser comparada (y perder en dicha comparación, en general por prejuicios). Ataca la idea de la historieta como puerta de entrada a la literatura o como “pasatiempo previo a la lectura de libros” (p. 5) y afirma su naturaleza artística. Su complejidad de lenguaje híbrido, verbal e icónico, es mucho más que *texto con dibujos*, sintagma en el que la imagen sería un mero acompañamiento de las palabras, algo que está ahí para facilitar su acceso a ellas. Por su parte, en la “Presentación”, Margolles indica que el libro se dirige “a padres, docentes y todos aquellos que trabajan con la lectura” y que la historieta debe seguir siendo incluida en los programas escolares “como un medio más de lectura” (p. 11), que además resulta muy atractivo para los y las estudiantes. Asimismo, se enfrenta con una serie de preconceptos o prejuicios que ha sufrido ese lenguaje, como su descalificación por ser considerada en gran medida una forma de expresión marginal y popular. El objetivo es que docentes, gestores culturales y bibliotecarios puedan abordar y hacer conocer este lenguaje, ya que transmite ideas e

historias de una manera única y tiene una tradición propia y rica tanto en la Argentina como en el mundo.

Dentro de la primera sección (la de carácter histórico, capítulos 1 a 4), el capítulo 1, “Orígenes de la historieta”, realiza un recorrido que se extiende desde sus inicios a fines del siglo XIX en los Estados Unidos, en los medios gráficos, pasando por el género superheróico, para mostrar sus diversas líneas evolutivas y obras y autores principales. Como la mayoría de los capítulos, se halla copiosamente ilustrado con páginas y viñetas de diversos cómics, lo cual ayuda a evidenciar la variedad de estilos y grafismos que puede haber para narrar distintas situaciones (ficcionalas o no). Esta propuesta inicial es interesante y sirve para organizar y jerarquizar la múltiple información al respecto que se encuentra dispersa en libros, muchas veces de difícil acceso, o en páginas de internet. El derrotero finaliza en 1992 con *Maus. Relato de un superviviente*, de Art Spiegelman, que trata sobre el holocausto judío y fue la primera historieta en recibir el prestigioso premio Pulitzer.

En el capítulo 2, “La historieta en Europa”, Margolles destaca las potentes industrias de Francia y Bélgica, con sus álbumes conocidos como *bandesdessinées (BD)*; presenta personajes, publicaciones y autores cruciales como Tintín, *Pilote* o *Le Journal de Spirou* y la dupla Goscinny-Uderzo, creadores de Astérix, hasta llegar a *Persépolis* de Marjane Satrapi y *Titeuf* de Zep (bien distintas ambas: una autobiográfica, la otra humorística). Además, incluye un apartado dedicado a España “porque compartimos la lengua y siempre nos han llegado y siguen llegando los ecos de sus creaciones y traducciones al castellano” (p. 41). El tercer capítulo aborda “La historieta en Japón”, ya que el *manga* nombre con el que se la conoce también en Occidente y ya figura en el *Diccionario de la Real Academia Española* es un fenómeno imponente a nivel global. Después de comentar su origen, se dedica a presentar manifestaciones afines como el *animé*<sup>3</sup> y el *cosplay*<sup>4</sup>: la primera suele adaptar mangas ya existentes o crear mundos ficcionales nuevos; la segunda se nutre de la imagen de los personajes para llevar a cabo caracterizaciones completas de ellos, asociadas a lo performativo (en sentido artístico), y es realizada por parte de aficionados y profesionales, llamados *cosplayers*.

---

<sup>3</sup> Término con el que se designa la animación procedente de Japón.

<sup>4</sup> Acrónimo de *costumeplay*.

El capítulo cuarto está consagrado a “La historieta en la Argentina” y, tras un repaso de sus primeras manifestaciones vinculadas con los medios gráficos, recorre década por década desde los dorados años cuarenta y cincuenta (época de difusión masiva) hasta arribar al siglo XXI, con dos apartados temáticos consagrados a “Mujeres e historieta” y a las “Nuevas tecnologías”. En cuanto al primero, resulta fundamental para hacer notar la historieta no es un ámbito exclusivamente masculino, según se lo presenta a veces, y que la gran Maitena no es la única historietista de la Argentina: otras la precedieron y otras muchas también producen hoy en día grandes obras, como Caro Chinaski (*Hija de vecina*) o Lauri Fernández (*El pozo*), por citar a dos de las mencionadas por Margolles. Respecto del segundo, cabe decir que esas tecnologías afectan tanto la forma de producción (con herramientas digitales) cuanto la forma de difusión y consumo (*blogs*, redes sociales). Como ya señalamos, el texto siempre va acompañado de abundante cantidad de imágenes para ayudar a difundir obras y a fijar conceptos: la autora no olvida que la historieta tiene una fuerza icónica impresionante y connatural a su esencia mixta (hecha de palabras y de dibujos).

En la segunda sección (“Aprendiendo a leer historieta”), su único capítulo (5. “Qué es la historieta”) plantea una serie de preguntas (¿es literatura? ¿es un género? ¿hay una definición?) que irá respondiendo o, llegado el caso, presentando con la complejidad que revisten, como en el caso de la definición, siempre controvertida y cambiante. Mencionaré dos de las más conocidas que cita la autora, de dos historietistas y teóricos: una breve, de Will Eisner, “arte secuencial”; una más extensa, de Scott McCloud, “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector” (p. 112). Además de mencionar los nombres que recibe la historieta en diferentes lenguas y países (entre otros, *fumetto* en italiano, *quadrinhos* en portugués, *tebeo* en España, *comic* en los Estados Unidos, esta última muy usada en países de habla castellana como sinónimo de historieta), arma un vocabulario/glosario con términos esenciales álbum europeo, *comic book*, novela gráfica, etc. y las formas y elementos que la componen cuadro, globo, pastilla de texto, onomatopeya, etc.. En cuanto a los temas que puede abarcar, afirma que hay una gran variedad para todas las edades, lo cual constituye una verdad no demasiado difundida, ya que es habitual asociarla solo con el

género de superhéroes y con el humor o considerarla un medio que apunta al público infantil.

En la tercera sección (denominada “Escuela e historieta”; capítulos 6, 7 y 8) se agrupan los capítulos específicamente dedicados a la vinculación de noveno arte y educación, aunque todo lo anterior es fundamental para librarse de ciertos prejuicios y abordar el trabajo en el aula con mejores herramientas al momento de leer y de disfrutar una historieta. En el capítulo inicial de esta sección, “La escuela le abre la puerta a la historieta”, es interesante ver cómo la relación entre escuela e historieta fue desarrollada por tres mujeres con sendos materiales didácticos cuando este lenguaje híbrido de palabra y dibujo no era moneda corriente en el espacio áulico. Mabel V. Manacorda de Rosetti produjo en el año 1976 –en la colección Cuadernos pedagógicos N° 33– el texto *La comunicación integral. Imagen – Lengua – Literatura. La historieta*, donde señala la historieta como una forma de modernizar la educación. En los años ochenta, Gladys A. Coviello publica su obra *Didáctica de la historieta* (1988), narrando sus trabajos y experiencias entre los años 1981 y 1986. En 1993, Libros del Quirquincho edita *La historieta: ¿para qué?* de Perla Suez, que busca explicar a los adultos, por ejemplo, por qué la historieta resulta un lenguaje atractivo para los adolescentes.

En el capítulo séptimo (“La historieta en el nivel inicial y la escuela primaria”), Perla Calvet se propone “investigar y describir la relación de la escuela con la historieta a partir del papel que le asignan en el Nivel Inicial y en la Educación Primaria los respectivos diseños curriculares” (p. 133) tanto en la Provincia como en la Ciudad de Buenos Aires, pero también “establecer una comunicación con profesionales de la educación” para poner en marcha “decisiones didáctica que potencien la utilización de la historieta” (p. 134). Su trabajo consistió en estudiar el lugar que ocupa la historieta en bibliotecas educativas y en proponer, en colaboración con docentes, actividades específicas para la lectura y la creación de historietas dentro del aula, con resultados muy interesantes. Además de desarrollar las mencionadas cuestiones, comparte el proyecto presentado a un grupo de docentes, imágenes de las producciones de alumnos de nivel inicial y primario y una entrevista al docente Matías Ronco sobre su experiencia respecto del trabajo con historietas. Ronco cuenta muy bien cuáles son los aportes expresivos que brindan a sus estudiantes y al desarrollo de estos en el proceso de aprendizaje, al tiempo que destaca sobre todo el disfrute que produce su lectura.

Silvina Marsimian, por su parte, en “Historieta, adolescencia y escuela” (capítulo 8), relata su experiencia en el curso de ingreso del Colegio Nacional de Buenos Aires, con la coordinación de Rosalía Montes, ya que incorporaron en las guías de Lengua historietas de Quino, Caloi, Sendra, Crist y Almeida. La aparición de personajes como Mafalda de Quino o Matías de Sendra despertó la curiosidad de los chicos, su deseo de leer y su buena disposición para el estudio. Y no solo las aprovecharon para enseñar temas de comunicación o géneros literarios, sino que dedicaron un capítulo para analizarlas como lenguaje específico. El texto de Marsimian muestra algunas de esas actividades y una propuesta completa para trabajar con un episodio de la historieta *El Hipnotizador*, de Pablo De Santis y Juan Sáenz Valiente (adaptada como serie televisiva con el actor Leonardo Sbaraglia), que ejemplifica cómo historieta y literatura pueden enriquecerse mutuamente si se las pone en relación. Aquí es fundamental entender que historieta y literatura son dos lenguajes diferentes, con sus especificidades y posibilidades propias, y que como tales deben ser abordadas. Dentro del mismo capítulo, en el apartado “Experiencias de la otra orilla”, Margolles habla acerca de la historieta uruguaya en experiencias como las de Bandas Orientales y Bandas Educativas, proyectos que han abordado la historia del país vecino a través del noveno arte y han expandido sus intereses temáticos a áreas como lengua, matemática y otras ciencias. Además, se menciona la importancia de la AUCH (Asociación Uruguaya de Creadores de Historieta) y del evento Montevideo Cómics, que no solo brinda un espacio de visibilidad, sino que también ha publicado en sucesivas ediciones obras de autores noveles y rescates de clásicos.

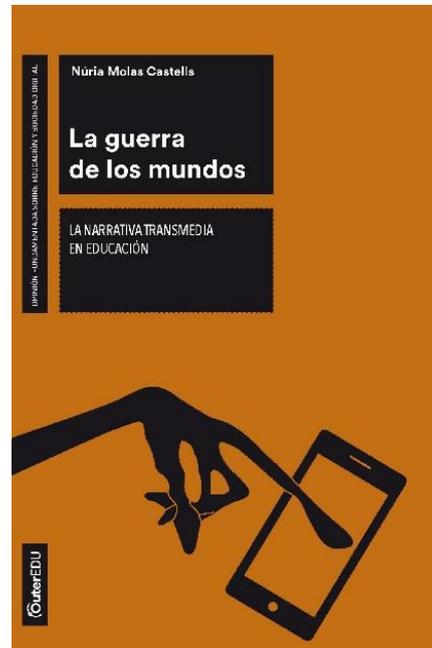
El capítulo final, “¿Y qué leemos?” (único de la sección “Historietas para niños y jóvenes”), propone una lista con algunos títulos de historietas y sugiere para qué edad se recomienda cada uno. Dicho listado fue confeccionado con la colaboración de Roberto Sotelo, bibliotecario en la biblioteca Juanito Laguna, y César Da Col, dibujante, quienes son miembros del colectivo Banda Dibujada. Este grupo se dedica a la difusión de la historieta infantil y juvenil dicta, por ejemplo, talleres en escuelas primarias y secundarias y entrega anualmente los premios Banda Dibujada en diferentes categorías. En su página web ([premiosbandadibujada.blogspot.com](http://premiosbandadibujada.blogspot.com)) se pueden conocer las obras nominadas y premiadas por su calidad desde 2012. El libro concluye con la Bibliografía

general, que incluye textos y páginas de internet para seguir indagando en las cuestiones planteadas.

*La historieta va a la escuela. Trabajar con cómics en el aula, la biblioteca y el hogar* presenta, en definitiva, un panorama general y correctamente acotado de un lenguaje, el de la historieta, que tiene una rica historia no solo en el mundo, sino también y especialmente en la Argentina; a la vez, realiza un importante aporte para el acercamiento a la historieta como medio artístico de expresión y parte de la educación en diferentes ámbitos y niveles.

Belber, L. (junio, 2020). "Producir, consumir, narrar: la narrativa transmedia como práctica de enseñanza y proceso de aprendizaje. Reseña de *La guerra de los mundos*". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 251- 257.

Núria Molas Castells  
**La guerra de los mundos: La  
narrativa transmedia en educación**  
Barcelona  
Editorial UOC  
2018  
127 páginas



Producir, consumir, narrar: la narrativa transmedia como práctica de enseñanza y proceso de aprendizaje. Reseña de *La guerra de los mundos*

Lucía Belber<sup>1</sup>

¿Qué es la narrativa transmedia? ¿Qué son los mundos narrativos? ¿En qué sentido implican nuevas formas de enseñanza y nuevos modos de aprendizaje? ¿Cómo la podemos implementar en las aulas? ¿Cómo incluirla en nuestras clases? Estas son algunas de las preguntas cuyas respuestas podemos descubrir transitando el camino de lectura que nos propone Núria Molas Castells en su reciente libro.

<sup>1</sup> Estudiante de Profesorado y Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el 2017 es alumna adscripta a Didáctica General, materia del ciclo pedagógico de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Actualmente ejerce la docencia en el Nivel Secundario. Correo electrónico: [luciabelber@gmail.com](mailto:luciabelber@gmail.com)

La autora nos sumerge en un camino de mundos narrativos transmedia que se inicia con la reflexión en torno de la experiencia de adaptación radiofónica de Orson Welles basada en el libro *La guerra de los mundos* de H. G. Wells, novela de ciencia ficción publicada en 1898. El 30 de octubre de 1938 este artista reprodujo en su programa de radio –transmitido en Nueva York, Estados Unidos– fragmentos entrecortados y adaptados de la novela del escritor. Lo que sucedió fue una experiencia que la autora llama transmedia: los oyentes que sintonizaron la radio luego de la presentación de la novela realmente creyeron que se trataba de una invasión de extraterrestres provenientes del planeta Marte. Los oyentes transitaron la historia como una experiencia vital: los límites entre la ficción y la realidad se difuminaron. Ante la confusión, el pánico se sembró en Nueva Jersey, lugar donde supuestamente se estaba dando la invasión.

El excelente ejemplo que la autora utiliza como disparador del libro e introducción nos da la idea de la importancia de las historias en nuestras vidas. Tan importantes son que podemos llegar a vivirlas como reales a través de experiencias que van más allá de la lectura en una hoja de papel.

Dividido en una introducción y cuatro capítulos, este libro es una invitación a conocer y explorar nuevas formas de enseñanza que se adaptan a los estudiantes que hoy transitan nuestras aulas. Desde esta perspectiva, podemos entender a la narrativa transmedia como un elemento facilitador del aprendizaje ya que en los últimos tiempos se han modificado las formas de transmisión de las historias y, por ende, las formas de lectura.

El primer capítulo, titulado “Alrededor del fuego: el poder del relato”, nos invita a descubrir los modos a través de los cuales aprendemos durante toda nuestra vida. Aquí se aborda la importancia de las historias desde el principio de los tiempos, considerando que, más allá de la escuela formal, aprendemos muchas cosas a través de narraciones, pues desde que somos pequeños escuchamos relatos.

Las historias forman parte de la cultura popular, a través de la cual nos construimos como personas y nos relacionamos con otros. Somos los únicos seres capaces de contar y crear relatos, y lo hacemos diariamente para comunicarnos y para vivir en sociedad. Además, se abordan las historias desde un punto de vista psicológico: las personas pensamos en estructuras secuenciales, similares a la narrativa. Algunos

autores afirman que la mente tiene una estructura narrativa y que así le damos significado a lo que experimentamos. La narrativa, de esta forma, permite situar y organizar el conocimiento.

En el segundo capítulo, titulado “La narrativa transmedia”, la autora se centra en las definiciones de este término y las distintas acepciones que puede abarcar. Esta sección resultará central en la conformación del libro. Molas atraviesa distintas definiciones que han surgido en los últimos años, para finalmente asentar su análisis en una de ellas. Una de las definiciones básicas en las que se ancla la toma de Jenkins. De este modo, se parte de la base que define a la narrativa transmedia como “un proceso según el cual los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (2018: 32).

De este modo, hablar de narrativa transmedia no es nada sencillo puesto que el término abarca múltiples propuestas. La autora hace énfasis en algo que resulta clave para la lectura de este texto: el término no debe considerarse como un concepto cerrado porque es variable, inestable y evoluciona constantemente. Así, a través de la recopilación de definiciones de distintos autores –Jenkins, Dena, Gómez, Scolari, entre otros–, Molas Castells llega a la conclusión de que no es posible centrarnos en una única definición de narrativa transmedia.

Es necesario destacar que lo novedoso de esta narrativa con respecto a la tradicional y lineal es que la audiencia puede ser parte de ella como productora; puede crear materiales que acompañen a la historia, que la continúen o la modifiquen, abriendo distintas líneas de lectura y escritura a través de diferentes medios.

Lo que sí podemos hacer, dice la autora, es definir las características básicas de una narrativa transmedia, partiendo de este sinfín de definiciones recopiladas y de algunos ejemplos. Estas características son: convergencia, ubicuidad y actividad. Las tres se combinan en este tipo de relatos: la idea de la convergencia hace referencia a los distintos medios en los que puede aparecer; de esta manera, se considera este tipo de narraciones como una “madeja que entrelaza diferentes hilos narrativos explicados a través de varios medios, dispositivos o plataformas” (38). La ubicuidad se refiere a la capacidad del texto de hacerse presente en cualquier lugar y momento por la disposición del usuario. Además, implica actividad debido a que se considera al usuario no

solamente un productor sino también un consumidor. Este tipo de narrativas busca una gran participación por parte de los consumidores, de modo que estos puedan llegar a ser también productores, que se puedan involucrar en el texto y que puedan crear contenido significativo.

Durante el capítulo III –denominado “Una propuesta para entender la narrativa transmedia en educación”– se aborda específicamente la narrativa transmedia en el ámbito educativo. El siglo XXI trae consigo la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La narrativa transmedia compete a ambos procesos. En el caso del aprendizaje, es necesario detenernos en la idea de que este ha cambiado: no podemos entender al aprendizaje de nuestros alumnos de la misma forma que se lo entendía un siglo atrás. Es necesario innovar en estas cuestiones y aquí entran en juego los nuevos modos de narrar. La necesidad de incorporar nuevos modelos de aprendizaje viene de la mano de entender que este no es algo aislado en la vida de los estudiantes, sino que es necesario entenderlo como un proceso integrado en la vida de las personas.

De este modo, la narrativa transmedia habilita la posibilidad de incorporar en el aprendizaje lo social, lo emocional y transformarlo en un proceso significativo, situado y en el que la producción del estudiante es central. La particularidad de la narrativa transmedia es la inmersión que transitan aquellos que la experimenten. Para explicarlo, Molas Castells utiliza la metáfora de la orquestación: esta consta de distintos escenarios que se constituyen de diversas actividades.

Otro de los argumentos para implementar la narrativa transmedia en educación es la posibilidad que ofrece de crear trabajos colaborativos y establecer vínculos emocionales y de implicación. Ambas partes del proceso (estudiantes y profesores) deben implicarse y participar de manera activa en el proceso de narrativa. De este modo, tenemos en cuenta el aprendizaje por la actividad, la participación y la creación. El estudiante es un sujeto activo que interactúa con sus compañeros. Esto se enmarca en los aportes de Vigotsky y Piaget en relación con el constructivismo y socioconstructivismo. Esto quiere decir que a través de elementos como la socialización y el lenguaje, que son parte de la narrativa transmedia, se pueden construir nuevos aprendizajes superando los saberes previos.

De esta manera, el aprendizaje que se produce a través de la narrativa transmedia tiene tres características principales: es personalizado, activo y situado. Es

personalizado y se centra en el estudiante porque los consumidores actúan a la vez de productores. Por este motivo las narrativas transmedia son dispositivos dispersos en distintos medios que permiten interpretar el contenido de forma cooperativa, relacionarlo con otros contenidos y completar el mundo narrativo a través de distintas producciones que dialoguen. Es activo porque se basa en la experiencia y la experimentación de los estudiantes; por último, es situado porque es necesario anclarlo en la realidad y relacionarlo con el mundo que nos rodea para poder apropiarnos de las ideas/conceptos.

Dada esta propuesta en la que el foco está puesto en el estudiante, el papel del docente cumple también un lugar fundamental dentro de la narrativa transmedia. Este ya no es la fuente de conocimiento que debe transmitir todo lo que sabe al alumno sino que está allí para coordinar y guiar la reflexión de los estudiantes. Debe acompañar, incitar al cuestionamiento de la realidad para motivar a sus estudiantes a indagar en nuevas formas de aprendizaje, a transitar un aprendizaje activo.

Por último, el cuarto capítulo –titulado “¿Y ahora qué? Algunas líneas de futuro”– analiza el papel de la narrativa transmedia en la actualidad y en el futuro educativo. Parece ser que el término transmedia está de moda pero ¿podremos incorporarlo en la educación? Sin dudas, es más difícil que en el uso cotidiano o de marketing. Porque la escuela tradicional se resiste a las innovaciones y porque no siempre tenemos los medios para llevar a cabo propuestas que impliquen innovación tecnológica. Claramente, no podemos afirmar que la narrativa transmedia es capaz de solucionar los problemas educativos, pero sí la podemos considerar un recurso importante al momento de buscar alternativas, sobre todo si consideramos que el aprendizaje debe ser activo, situado y experiencial. La autora concluye afirmando que la narrativa transmedia se ha establecido como una moda pero que es el trabajo de nosotros, los docentes, arraigarnos a ella y transformarla en un vehículo para el aprendizaje.

Transitar las páginas de Núria Molas Castells nos permite reflexionar sobre el lugar que, como docentes, podemos darle a las innovaciones tecnológicas. Pensar en las historias como una forma de aprender y una forma de enseñar, atravesarlas con los recursos que nuestros alumnos utilizan día a día y pensar a nuestros alumnos como productores y consumidores a la vez nos permitirá renovar y actualizar el sentido de la enseñanza. Este texto es una invitación a pensarnos y repensarnos constantemente

como educadores, a anclar nuestras prácticas en el presente y soltar de una vez por todas las ataduras del pasado.

## Referencias bibliográficas

Molas Castells (2018). *La guerra de los mundos: La narrativa transmedia en educación*.

Barcelona: UOC.

Piaget (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.

Vygotsky (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wells (1898). *La guerra de los mundos*. Barcelona: Austral.