

Cecilia Bajour  
Gustavo Bombini  
Alicia Cantagalli  
Marcela Carranza  
Mirta Gloria Fernández

EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN

# EL POSTÍTULO

DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL



**gobBés**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Coordinador General:

**Dr. Gustavo Bombini**

Coordinadoras Académicas:

**Prof. Cecilia Bajour**

**Prof. Alicia Cantagalli**

Profesoras Tutoras:

**Prof Cecilia Bajour**

**Prof. Alicia Cantagalli**

**Prof. Marcela Carranza**

**Prof. Mirta Gloria Fernández**

**Prof. Grisel Pires Dos Barros**

Docente Adscripto:

**Juan Groissman**

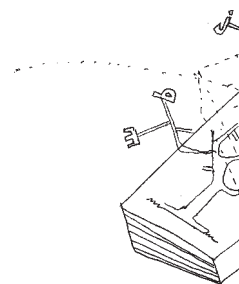
Editora: **Claudia López**

Diseño: [www.plantabajac.com.ar](http://www.plantabajac.com.ar) / Ilustraciones: Carolina Santantonin

EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN

# EL POSTÍTULO

DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL



---

*Es necesario que las voces de la lectura asciendan  
y que haya alguien que las escuche.*

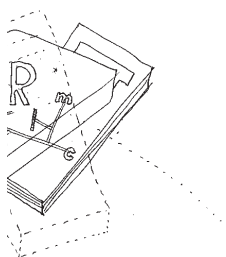
**Jean Hébrard**

---

---

# I N D I C E

PAG




---

## **Primera parte: caracterización del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil** **6**

La historia del Postítulo	6
El Postítulo como dispositivo de capacitación	7
Plan de estudios	8
Organización del trabajo	10

---

## **Segunda parte: construcción metodológica** **14**

La escucha como didáctica	14
La selección de textos literarios	18
La evaluación	23

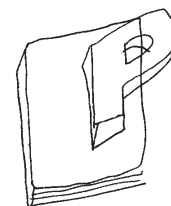
---

## **Tercera parte: relato de un recorrido posible** **26**

Fascinarse y desear	27
El encuentro con la teoría	28
La escucha y la tarea de metagestión	29
Contra los procesos de exclusión	31

---

Notas	34
-------	----



## PRIMERA PARTE: CARACTERIZACIÓN DEL POSTÍTULO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

### LA HISTORIA DEL POSTÍTULO

La creación de una oferta de capacitación con modalidad de Postítulo, en el año 2002, cuyo contenido es la literatura infantil y juvenil reconoce, dentro del CePA, una historia que merece ser recuperada. Se trata de distintas acciones desarrolladas en otros formatos que fueron marcando una línea previa para la instalación plena de la temática y la valoración de la formación literaria como contenido cultural y como experiencia fundamental en la formación docente.

La literatura como campo disciplinario y producto cultural específico, desde el punto de vista de las prácticas docentes en las escuelas y de la formación de docentes, tiende a desdibujarse, en muchos casos, en el contexto de otras prácticas lingüísticas que se presentan como jerarquizadas en las experiencias de alfabetización y de enseñanza de la lengua. Leer el periódico, leer textos instructivos o textos de las distintas disciplinas de estudio son prácticas sin

duda fundamentales en la formación de los alumnos pero, en muchas realizaciones concretas en la experiencia cotidiana de las escuelas, suelen desplazar a la literatura como un discurso poco funcional para la formación de un usuario de la lengua. En este sentido, el Postítulo y todas aquellas acciones de capacitación centradas en la literatura infantil y juvenil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen) parecen cumplir una función reparadora de cierta ausencia sobre la cual la capacitación puede proponer una suerte de “justicia curricular”, es decir, reponer aquellos contenidos culturales que la escuela parece dejar de lado en vistas de otras urgencias.

De este modo, desde el año 2000, se comenzaron a reforzar aquellos espacios en la oferta que ponían a la literatura, no solo infantil, como principal objeto de lectura y enseñanza. Cursos regulares fuera de servicio (“Un curso de novela”, “Del amor, la pasión y otros desvaríos”, “Sobre hadas, ogros y brujas”, “El libro-

álbum: una nueva forma de leer en la escuela”), los Ateneos (“Cómo se lee la nueva literatura infantil contemporánea”, “Literatura y Escuela Media” y “La lectura ¿una cita deseada?”) y una Cátedra Abierta (“Nuevas miradas sobre la literatura infantil y juvenil contemporánea”) fueron espacios de alta convocatoria que concitaron gran interés por parte de docentes de distintos niveles del sistema educativo.

En el caso de las Cátedras Abiertas interesa destacar esta modalidad de capacitación -que retoma una tradición universitaria- ya que permitió la asistencia de actores vinculados a la producción del campo de la literatura infantil y de la lectura como especialistas: escritores, narradores e ilustradores. Acaso sea ésta una clave interesante para señalar, presente en las Cátedras Abiertas y retomada en el Postítulo, ya que parece tener un tipo de impacto diferente al de la modalidad clásica. Esta interacción continua entre especialistas, el capacitador y el objeto -más allá del ámbito escolar y de la propia capacitación- propone una visión más dinámica del campo y desmiente, seguramente, representaciones cristalizadas de la literatura asociada, seguramente, a textos tradicionales y autores puestos en bronce.

En respuesta a este interés reconocible en los maestros, profesores y bibliotecarios de la Ciudad de Buenos Aires, y a partir de un pedido explícito de un grupo de docentes interesados en buscar otras formas de continuidad del recorrido temático iniciado en las Cátedras Abiertas, la Coordinación del CePA decide la creación del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil. El lanzamiento de los Postítulos, en tanto novedoso dispositivo de capacitación, forma parte de una política educativa en materia de Formación Docente Continua, que busca crear oportunidades de especializarse o actualizar la formación inicial en un tiempo más prolongado que el

curso, el ateneo o la cátedra.

Para la creación del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil se convoca a las dos responsables de la Cátedra Abierta, las profesoras Cecilia Bajour y Alicia Cantagalli, para la Coordinación Académica, y a la reconocida especialista Maite Alvarado, para la coordinación General. Este equipo trabajó durante algunos meses en la formulación de la propuesta académica y en la redacción del Plan de Estudios.

A la hora del lanzamiento del Postítulo, debido al fallecimiento de Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Coordinador del Subnúcleo Lecturas y Escrituras del CePA, se hace cargo de la Coordinación.

Cecilia Bajour y Alicia Cantagalli actúan, además, como Profesoras Tutoras de dos de las cuatro comisiones que operan durante la primera y segunda cohorte, junto con las profesoras Marcela Carranza y Gloria Fernández. Al iniciarse la tercera cohorte, se suma al equipo una egresada de este Postítulo: la profesora Grisel Pires dos Barros, quien tiene a cargo una quinta comisión. El equipo docente se amplía, en el mismo año, con la presencia del profesor Juan Groisman, también egresado de este Postítulo.

## EL POSTÍTULO COMO DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN

Definir el Postítulo como dispositivo de capacitación supone tomar como punto de partida otro tipo de experiencias que lo preceden y de las cuales, acaso, retome alguno de sus rasgos pero que, sin duda, se propone como una modalidad marcadamente diferenciada en el horizonte de las ya recorridas en el campo de la capacitación docente.

En primer lugar, porque asume la forma de una carrera: propone un Plan de Estudios compuesto de una serie de módulos con contenidos

específicos, una cursada que alterna clases teóricas y clases prácticas, un modo de administrar la bibliografía, unas estrategias específicas para la evaluación, una identidad de grupo construida por la pertenencia a determinada cohorte, el otorgamiento de un título, se encuentran entre las más destacadas de sus diferencias.

En segundo lugar, porque en esta modalidad se acentúa la especificidad de un objeto sobre el cual busca garantizar una cierta profundidad en su abordaje en términos de lectura de *corpus* y de recorrido de problemas teóricos y crítico literarios.

En tercer término, y ligado con lo anterior, el Postítulo se propone la formación de un especialista al que se lo piensa con un perfil de máxima idoneidad en el tema para desempeñarse en los más diversos contextos de trabajo, empezando por la propia institución escolar y sumando otros espacios no previstos por los docentes de cualquier nivel en su recorrido profesional previo: el trabajo en proyectos de lectura en niveles educativos distintos a los de la formación de origen, así como también en espacios de educación no formal (centros culturales, centros de jubilados, hospitales, institutos penitenciarios y cárceles, etc.) y en espacios informales (talleres de lectura en asambleas barriales y en puntos de reunión de cartoneros, entre otros).

## PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios del Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil comprende seis módulos temáticos, cuya cursada incluye entre cuatro y cinco jornadas de trabajo de días sábado, y un seminario de escritura distribuido en cuatro encuentros a lo largo de toda la cursada, a cargo de un equipo de tutores a tal efecto.

Una mirada abarcadora del Plan permite ver

cómo se despliega lo que consideramos el “doble objeto” de esta propuesta. Por un lado, la reflexión sobre la especificidad de la literatura infantil y juvenil y, por otro, la puesta en práctica de experiencias de lectura que dan carnadura a las particulares maneras en que los docentes participantes se apropian de la reflexión teórica sobre literatura y lectura, tanto en situaciones concretas de lectura personal como en su papel de mediadores.

El Postítulo comienza con la problematización de la literatura infantil y juvenil, que suele ser vista por los docentes como un objeto sin aristas conflictivas, controlable, y que, por lo general, no es abordado desde su carácter literario o como perteneciente a una forma particular de la cultura. En ese primer módulo, se pone en cuestión el problema de la adaptación, no sólo como operación sobre los textos que se destinan a los niños sino en la complejidad que implica el vínculo asimétrico entre adultos y niños en la cultura infantil. También se reflexiona sobre la literatura, su lugar en un campo que tiene una historia y características propias y su relación con otras disciplinas que se ocupan de la infancia. La mirada histórica sobre las representaciones de infancia también tiene lugar, así como la consideración de la literatura juvenil como un género controvertido.

En un segundo momento, se plantea el encuentro con algunos problemas de la teoría literaria que tienen una particular expresión en la literatura para niños y jóvenes. Entran allí problemas tales como la importancia de mirar teóricamente a esta literatura en tanto objeto específico con peculiaridades que lo diferencian de la literatura para adultos, el problema de los géneros literarios, la voz y la mirada, y la reflexión sobre la poesía a partir de la problematización de las representaciones habituales sobre el género, entre otros problemas teóricos.



En estos dos primeros momentos del programa, módulos 1 y 2, los docentes pasan por un fuerte encuentro con la lectura literaria y teórica: comienzan a circular textos que se ponen en discusión en las conferencias y en las comisiones. En el módulo de teoría literaria, las conferencias suelen estar pensadas como grandes talleres de lectura literaria y teórica donde los sentidos de la teoría se arman en una intensa relación de los lectores con los textos, y no como un aparato previo que debe ser aplicado o comprobado. Aquí, la literatura para niños y jóvenes dialoga permanentemente con la literatura para adultos. Esto resulta altamente productivo para la reflexión sobre la literatura infantil que empieza a ser mirada de modos muy diferentes a los habituales.

El módulo 3 tiene como eje las lecturas y los modos de leer la literatura que se destinaba a niños y jóvenes, sobre todo en Argentina, y en las maneras en que estas lecturas ocurrían en la escuela en momentos determinados de nuestra historia. Es el caso de las versiones nacionales de *Corazón* de De Amicis y las operaciones culturales e ideológicas involucradas en esas maniobras de adaptación, las maneras en que se leía en las experiencias educativas de los anarquistas, la historia de las revistas infantiles de nuestro país o las formas de leer en la escuela media y en experiencias de educación formal y no formal en la primera mitad del SXX.

El módulo 4, que cierra esta primera etapa, se ocupa de las producciones contemporáneas de la literatura y la cultura de la infancia. En particular, se centra sobre formas y procedimientos narrativos que proponen un cuestionamiento a las formas canónicas de la literatura infantil y plantean nuevas formas de leer este objeto. Es el caso de las formas en que aparece el humor en la literatura infantil contemporánea y los vínculos particulares entre texto escrito e imagen en

un género que tiene una historia reciente en nuestro país como el libro álbum.

Una característica de esta primera etapa del Plan de Estudios es el planteo de un tránsito intenso por la experiencia de leer y reflexionar acerca de la literatura, planteo que supone una especie de “olvido” de la escuela, del hacer cotidiano de las aulas por parte de los docentes que cursan el Postítulo. Si bien esto no está puesto de manifiesto por nosotros ni es una premisa, la “urgencia” o el pedido de generar vínculos entre lo aprendido y las necesidades escolares se suspenden durante este período, aun cuando muchos docentes comentan las formas en que se van transformando sus representaciones acerca del canon escolar o de las formas de leer en la escuela.

En la última etapa del Postítulo, módulos 5 y 6, la propuesta apunta a la construcción de la experiencia pedagógica de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural. En el módulo 5, se desarrollan contenidos referidos a la lectura y a la enseñanza de la literatura en distintos niveles del sistema educativo así como también en ámbitos de la educación no formal, a la vez que se recupera la nueva mirada hacia el objeto literatura que se construyó a lo largo de los primeros módulos de la cursada como presupuesto para pensar las prácticas de lectura y de enseñanza literarias.

Por fin, el módulo 6 es el momento en que se lleva adelante la experiencia pedagógica que permitirá acceder al título de Especialista en Literatura Infantil y Juvenil. Este trabajo final consiste en la gestión y realización de un proyecto de lectura en la escuela u otros ámbitos (comedores, institutos de minoridad, hospitales, etc.). Con respecto al trabajo en la escuela, este deberá reconocer un carácter institucional de modo tal que no sea el aula a cargo del

docente el ámbito exclusivo en que se desarrolle la experiencia. A lo largo de cuatro semanas, cada docente o grupo de docentes es coordinado en instancias semanales de tutoría. Allí, en días sábados, y en pequeños grupos con compañeros, los docentes leen, escuchan y discuten los textos en los que registran las experiencias de lectura que realizaron durante la semana para su proyecto, comparten hallazgos e interrogantes y discuten sobre el armado del escrito final.

En este tramo, la escuela u otros ámbitos más allá de la escuela son ahora el foco de las preocupaciones que, como decíamos antes, habían quedado en suspenso en la primera etapa. Se despliegan, a partir de este momento, formas diversas en que es posible propiciar situaciones de lectura literaria donde la construcción de sentido compartida y la reflexión teórica son posibles gracias a las intervenciones atentas y atinadas de quienes las coordinan. La teoría estudiada y asimilada antes, encarna ahora en la riqueza de la práctica y pone en cuestionamiento de distintos modos los hábitos profesionales, institucionales y culturales en torno a la lectura. Esto aparece en las palabras de algunos maestros cuando reflexionan sobre el recorrido realizado, como el caso de esta docente de Nivel Inicial: "Creo que recién ahora entiendo el sentido que tuvo la propuesta que nos hicieron en el Postítulo: mientras que cursamos la teoría nos benefició y preparó para modificar nuestra actitud frente a los libros, como también nuestra forma de trabajar y valorar la literatura, pero si no hubiéramos atravesado la experiencia de campo, la realidad en sí misma, el contacto directo con lo que los textos nos decían, la experiencia hubiese sido incompleta y los conceptos no hubieran quedado tan claros".<sup>1</sup>

## ORGANIZACIÓN DEL POSTÍTULO

Decíamos que el docente que elige hacer el Postítulo inicia un recorrido caracterizado por la intensidad y la profundidad. Al inscribirse en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil decide instalarse durante casi un año y medio en un espacio de capacitación donde el vínculo entre literatura y lectura ocupa la atención central. Su vida cotidiana, tanto en lo personal como en lo profesional, empieza a estar atravesada por otras lecturas que dialogan con las de su formación y las que hoy circulan en la escuela. Comienza a tramarse algo que, en el transcurso de la cursada de la primera cohorte, comenzamos a llamar "cultura del Postítulo". Tiene que ver con transformaciones en las formas de ser lector, en las maneras de estudiar, en la posición de escucha de lo que los otros tienen para decir, en los vínculos humanos y profesionales que se generan. Esta cultura que se va conformando trasciende lo que sucede en las jornadas de cursada. Impacta en los hábitos personales, familiares y escolares (muchas de las lecturas que se proponen en el Postítulo son leídas por maridos, hermanos, padres e hijos o son "probadas" a la semana siguiente en las salas o en las aulas). Tiene incidencia, además, en el uso de los tiempos para leer, como relata esta maestra de Educación Primaria: "Termina otro día en el Postítulo. Inicio el descenso de las escalinatas y las veredas que me llevan de regreso hasta la Avenida Caseros. Subo al colectivo y encuentro un asiento vacío. Me acomodo y comienzo a leer una fotocopia del cuento 'Como un león'. Llego a mi casa cansada, distinta, sintiéndome bien".

Las jornadas del Postítulo se realizan los sábados cada quince días; comienzan a las 9 horas y terminan a las 18. Son pensadas por el equipo de coordinación y profesores tutores a partir de un recorrido donde, con distintas

variantes, se conjugan la escucha de conferencias, la lectura de bibliografía (que es presentada para ser leída con anticipación) y el trabajo en comisiones.<sup>3</sup> Para muchos docentes, la experiencia de la conferencia es inaugural, como cuenta una maestra de Educación Inicial de la primera cohorte: “Comenzó la conferencia de Díaz Röner. Era la primera vez en mi vida que asistía a una conferencia”.<sup>4</sup> Para otros, lo que ocurre en la conferencia puede desafiar el cansancio de un sábado por la mañana, como dice esta maestra: “Si el descanso de la noche no fue muy bueno en cantidad o calidad, la comodidad y semipenumbra del teatro invitaría a la moda, si no fuera que los conferencistas producen una movilización tal que no hay lugar para el sueño”.<sup>5</sup>

Cada jornada es pensada por nuestro equipo en diálogo con el especialista invitado como una “gran clase” que comienza con la lectura previa del material teórico y literario por parte de los alumnos. La participación de los especialistas es pensada no como una entrada episódica de un experto sino como un eslabón importante del entramado de esa “gran clase”. Para ello, el trabajo previo de discusión de nuestro equipo con el especialista, su conocimiento y manejo de las lecturas literarias que proponemos a los docentes y las sugerencias de bibliografía son parte de un acuerdo provechoso que se revela luego en las conferencias. Esta es una de las formas en que, más allá de los estilos diversos de los conferencistas, se intenta que la charla del especialista no se convierta en una entrada “extranjera”, sostenida en el prestigio del invitado o en su dominio de determinado tema.

Los armados de las jornadas son diversos según las propuestas del programa y las evaluaciones que los profesores hacemos de las necesidades pedagógicas de cada tema y cada grupo. En algunas oportunidades, el diseño de la jornada

prevé proyecciones de películas, exposiciones de libros o espectáculos relacionados con temáticas de la cultura infantil. Estas propuestas culturales son pensadas como textos que se retoman en las actividades a desarrollar en las comisiones.

Una voz de alerta que surge en las reuniones de trabajo de nuestro equipo, al pasar de una cohorte a otra, es el peligro del “piloto automático”, tanto en el armado de las jornadas como en la selección de lecturas literarias. La repetición de propuestas que fueron exitosas puede llevar a la inercia de conferencias y clases parecidas. Comprobamos que cuando eso ocurre se nota y decae nuestro propio interés como equipo de trabajo. Lo mismo ocurre cuando los invitados repiten la misma conferencia, aun cuando haya sido interesante en su primera versión. Creemos que una de las formas de evitar ese riesgo es el planteo del programa del Postítulo como un currículo abierto y cambiante. Las lecturas literarias cambian de una cohorte, a otra y eso hace que el armado de las clases en las comisiones tenga una dinámica que se renueva de distintas maneras año a año. También incorporamos nuevos temas o revisamos algunas formas de plantearlos. Por ejemplo, después de la experiencia de la primera cohorte comprobamos que el módulo 2, el de Teoría Literaria, tenía un carácter de bisagra en la posición de lectores de los alumnos y en la relación de ellos con la literatura tanto en el plano personal como en el profesional. Muchos manifestaban que ya no leían de la misma manera ni en sus lecturas privadas ni en las experiencias de lectura con los chicos en la escuela. Como además consideramos que es un módulo que se caracteriza por la densidad y complejidad de lecturas teóricas y literarias, decidimos agregar una clase más y convertir ese módulo en el de mayor espesor e intensidad de lecturas. Por otra parte, respondi-

mos a un reclamo de algunos alumnos de la primera cohorte para que la poesía tuviera un lugar más destacado en el programa del Postítulo. También decidimos incorporar el tema de la crítica sobre literatura infantil y juvenil en el módulo 3 que se refiere a “Historia de la lectura y los modos de leer”, como una manera de tender un puente entre propuestas académicas del Postítulo y problemas del campo que requieren respuestas complejas y renovadas. En el mismo sentido, en la tercera cohorte, incorporamos el análisis de las revistas infantiles a lo largo del siglo XX.

Una de las propuestas que fue más revisada y transformada a lo largo de las tres cohortes fue la de los seminarios. En la propuesta original, los seminarios eran optativos y sus temáticas tenían que ver, fundamentalmente, con cuestiones de la literatura infantil y juvenil que nos parecía que reforzaban algunas zonas del programa. Dentro de la propuesta de seminarios se incluyó también el taller de escritura.

Tras la experiencia de la primera cohorte evaluamos que, dada la preponderancia de trabajos escritos requeridos para llevar adelante las necesidades de la cursada (trabajos de evaluación al finalizar cada módulo, escrituras de la práctica, ejercicios realizados en las comisiones, trabajo final, etc.), una de las zonas a fortalecer era la escritura de los alumnos. Una gran cantidad de problemas en la organización y presentación de la exposición escrita, en la constitución de una voz propia que dialoga con voces de otros (bibliografía, ejemplos literarios, diálogos o dichos que aparecen en las prácticas de lectura, etc.), entre otros, nos llevaron a considerar que las soluciones no se podían restringir a las correcciones minuciosas o a las tutorías. Por lo tanto, decidimos que, en vez de plantear seminarios optativos, ofreceríamos uno exclusivamente dedicado a la escritura. En la programa-

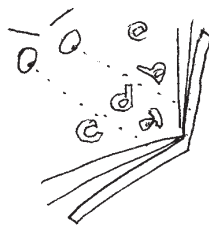
ción se buscó el cruce entre la escritura de ficción y la escritura argumentativa. Sin embargo, el hecho de que el seminario estuviera ubicado en dos semanas intensivas en el inicio de la cursada, dificultaba el acercamiento de los problemas propios de cada módulo a las propuestas del taller de escritura. Por lo tanto, en la tercera cohorte decidimos que el seminario se distribuyera en cuatro encuentros, cada uno de los cuales se haría ocupando toda una jornada al promediar la finalización de cada módulo. Las primeras evaluaciones después de probar este nuevo formato nos indican que tiene un impacto positivo en las prácticas de escritura propuestas por el Postítulo. La combinación del trabajo realizado en los seminarios con las tutorías personalizadas para los alumnos que presentan más dificultades en las evaluaciones permite una mejora considerable en la relación con la escritura y en la confianza en las propias posibilidades.

Cuando hablamos de “armado de la jornada” nos referimos a un trabajo artesanal que es uno de los factores que contrarrestan el peligro de la inercia y que hacen a la unidad de enfoque del Postítulo. Es en las reuniones del equipo de coordinadores y profesores tutores donde diseñamos todo lo que ocurrirá cada sábado. En esos encuentros, con las distintas experiencias y estilos de quienes participamos, aparecen las formas particulares en que el programa es leído por nosotros, cohorte tras cohorte. Allí discutimos en forma minuciosa las propuestas de trabajo en las comisiones en consonancia con lo que pasa en las conferencias o propuestas alternativas. Estas reuniones son vividas por nuestro equipo como una instancia de desarrollo profesional, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico. Son encuentros en que se cruzan lecturas, discusiones teóricas sobre problemas del campo, cuestiones de la didáctica específica, experiencias y evaluaciones de lo realizado

sábado a sábado.

A este trabajo se sumó, con diversas variantes en las distintas cohortes, la incorporación de alumnos adscriptos. En todos los casos, se trató de alumnos con un desempeño interesante en lo académico y en la visión del trabajo docente que colaboraron en tareas de registro, intercambio codo a codo con los alumnos para estar cerca de sus necesidades, propuestas y problemas y colaboración con los profesores tutores en la coordinación del trabajo en las comisiones.

Más allá de los contenidos específicos que se ponen en juego en cada uno de los módulos, y de los modos en que esos contenidos son trabajados en las diversas modalidades de conferencias, clases, talleres y tutorías, atravesar la experiencia del cursado del Postítulo propone a maestros, profesores y bibliotecarios una transformación cultural en sus propios hábitos de trabajo; acaso diferentes a los que se pusieron en juego en su formación inicial o en otras ofertas de capacitación. La intensidad y el desarrollo a lo largo de un año, la presencia de invitados del campo pedagógico y cultural, de espectáculos, de películas sugeridas o incluidas en las jornadas, la disponibilidad de dos puestos de venta de libros a cargo de personas con una amplia trayectoria y conocimiento de la literatura infantil y juvenil, las listas de libros sugeridos para su lectura en las vacaciones, proponen un modo de transitar la experiencia de formación en el marco de un horizonte cultural ampliado que impacta directamente en los modos de leer, de relacionarse con el conocimiento y, en lo inmediato -cuando encaran los proyectos de lectura para la aprobación final-, de imaginar la práctica de enseñanza.





## SEGUNDA PARTE: CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

### LA ESCUCHA COMO POSTURA PEDAGÓGICA

En el análisis de distintas experiencias de lectura realizadas en el marco de nuestro Postítulo, uno de los temas recurrentes fue el modo en que se destacaba, ya sea explícita o implícitamente, el rol de la escucha como vínculo pedagógico entre docentes y alumnos en situaciones de enseñanza de literatura. Aparecía tanto en nuestra posición de capacitadores como en las formas en que los docentes-alumnos se veían a sí mismos como mediadores de lectura.

Empezó a llamarnos la atención que, cuando los docentes reflexionaban sobre las experiencias de lectura que llevaban adelante, aparecía una nueva manera de posicionarse frente a sus alumnos, a lo que ellos traían y decían. Señalaban que estaban comenzando a escucharlos de otro modo. Este descubrimiento tenía muchas coincidencias con nuestras discusiones y decisiones metodológicas a la hora de pensar

tanto el armado como el efecto de cada uno de los encuentros. De la misma manera, también nosotros sentíamos que estábamos desarrollando una postura de escucha que se podría caracterizar por una tensión -muchas veces incómoda en relación con los hábitos con que nos fuimos formando pero sumamente desafiante- entre dos decisiones: la necesidad de suspender los prejuicios (o al menos revelar o dar a entender su carácter de provisorios) acerca de lo que un texto "debe" significar para los lectores y la de habilitar, a través de la puesta en circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos.

No se trata, entonces, de una escucha sin consecuencias, sino que se trata de una escucha cargada de interrogantes teóricos que no son meramente autorreferenciales ni pretenden ser totalitarios, sino abiertos al diálogo con los modos de los docentes de construir sentidos en los textos literarios. Tampoco se trata de una escucha terapéutica ni de la que tiene lugar en intercambios amistosos, aunque curiosamente

pueda tener algunas coincidencias con esas formas de escucha, más allá de las profundas diferencias ideológicas o tácticas en las intenciones. Coincidencias que pueden tener que ver con la importancia dada a la palabra del otro, a la valoración subjetiva de lo que el otro puede construir por medio de su mirada, su discurso y su experiencia.

Si bien la escucha que intentamos vislumbrar en su carácter pedagógico podría ser capturada en el gesto de callar momentáneamente para dar lugar a la palabra del otro, no consiste exactamente en eso. No es solo una forma correcta o cortés de quien respeta los turnos conversacionales. Sabemos que esto, a veces, es solo una ilusión, una puesta en escena de la escucha: alguien escucha para luego ejercer algún tipo de control o para confirmar y reafirmar una verdad previa, inamovible. En esas situaciones parece que lo que uno piensa o dice ya está previsto en la decisión del otro, aun cuando el otro crea o exprese que ha tendido un puente entre él y nosotros. En relación con esto, es interesante traer lo que plantea Bajtín en su análisis de cómo se expresa la subjetividad en los enunciados: “no se debe interpretar la comprensión como traducción de una lengua ajena a la propia”. Si relacionamos este planteo con nuestro tema, la escucha supondría no disolverse en el otro, sino dialogar con otra cultura: encuentro de dos culturas que “no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente”.<sup>6</sup> Lo dialógico -sostiene Bajtín- supone una articulación que incorpora las voces del pasado, la cultura y la comunidad. Y en tanto determina pluralidad y otredad, se opone a la voz monológica que impone el discurso del poder: la norma y la autoridad.

Desde esta visión dialógica de la escucha, podríamos afirmar que se trata fundamental-

mente de un vínculo de dos conciencias que se reconocen. Sobre todo, lo que importa en la relación pedagógica es la forma en que el que escucha atiende a las circunstancias únicas y particulares en las que una voz, la voz escuchada, tiene lugar.

Si pensamos esta atención a la singularidad desde el punto de vista político, la escucha es una práctica que suele sorprender en contextos laborales y familiares heridos por muchos años de formas diversas de autoritarismo y operaciones de exclusión. Ser escuchado, sentir la palabra propia valorada por otro es vivido en muchos casos como una situación extraordinaria, como algo excepcional. Esta dimensión política tiene consecuencias en la elección de los lugares y tipos de experiencias de campo que los docentes del Postítulo deciden realizar al hacer su trabajo final, ya que muchos deciden llevar a cabo su proyecto en lugares vulnerados por la exclusión económica y social, donde la escucha también suele estar negada.

Lo dicho hasta ahora acerca de la escucha podría hacerse extensivo a cualquier relación pedagógica. Pero, en este caso, nos interesan especialmente las formas en que se construye una relación de escucha en la lectura literaria y con la teoría. Nos referimos tanto a situaciones de lectura durante encuentros de capacitación como, por ejemplo, a las experiencias de lectura que llevan a cabo los docentes en terrenos diversos y que registran para sus trabajos de campo.

La pregunta que nos formulamos es si la literatura (y podríamos también pensar en los distintos lenguajes artísticos) tiene algo que produzca una relación con el conocimiento en donde la escucha pedagógica tiene un lugar especial y deja huellas en quienes son participantes de actos personales y sociales de lectura.

Algunos de los intentos de definir la literatu-

ra, aunque siempre inasibles y provisorios, parecen darnos algunas respuestas a este interrogante. En uno de esos acercamientos a una definición, Beatriz Sarlo plantea que la literatura se caracteriza por la densidad formal y semántica, por ser “un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas que nos afecta de un modo especial”<sup>7</sup>, que llena a los lectores de preguntas. Desde ese punto de vista, en la literatura subyacen todas las potencialidades de la escucha ya que es un discurso inestable, enemigo de las respuestas únicas que obturarían el diálogo (y en consecuencia, la escucha).

Algunas decisiones de la práctica pedagógica en torno a lo literario, sin embargo, nos demuestran que el solo contacto con los textos literarios no garantiza la relación intersubjetiva, dialógica, que hace posible la situación de escucha. Si retomamos la idea de que hay situaciones en las que alguien intenta imponer su prelectura o una verdad establecida de antemano al que escucha o al que lee, la diversidad de sentidos que se plantean en las lecturas queda cerrada por esta actitud dogmática. De hecho, hay formas de leer literatura que obstinadamente hacen oídos sordos a la diversidad de interpretaciones y conducen a reconstruir un sentido predeterminado. En la actualidad, en las producciones literarias para niños y jóvenes, y en algunos modos escolares de ser leídas ocurren muy a menudo estos reduccionismos. Ejemplo de ello son tanto los textos y colecciones que arman sus mundos ficcionales sólo para poner de relieve un valor (transformado en contenido transversal por la escuela), como la inducción a leer en una clave única, muchas veces “políticamente correcta” o conservadora, textos que, por el contrario, se caracterizan por visiones del mundo inestables o transgresoras.

La elección de textos que desafían de distin-

tas maneras los sentidos cristalizados o la tendencia al estereotipo es un camino para que las voces diversas aparezcan y sean tenidas en cuenta. En esto tiene un lugar importante la intervención del mediador cuando posibilita que algo interesante suceda en la lectura colectiva de un texto. “Levantar” un comentario de un lector supone una actitud de escucha que, a su vez, es formadora de escuchas.<sup>8</sup>

Un ejemplo posible de la escucha que valora al otro y colabora con él en su construcción de significados literarios es el que registró Lidia, una bibliotecaria de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, en su trabajo final en el Postítulo.<sup>9</sup> Su proyecto se basó en la lectura compartida de libros álbum del ilustrador inglés Anthony Browne con chicos de primer y tercer grado en la biblioteca escolar donde trabaja. Varios de los textos de este autor, como *Zoológico*, *El libro de los cerdos*, *Voces en el parque*, se caracterizan por narrar, en un juego dialéctico entre palabra e imagen, historias que representan, con un humor fuertemente irónico, situaciones de la vida contemporánea. Estas situaciones se ven enriquecidas, como suele suceder en los libros álbum, por un empleo original y polisémico de múltiples recursos retóricos del lenguaje plástico que dialogan con el texto escrito. Las alusiones, muchas veces paródicas, a obras plásticas u otras manifestaciones culturales como películas o textos literarios, son recurrentes en este autor. Este uso abundante de la intertextualidad se ve sobre todo en obras de Browne como *Las pinturas de Willy*, *Willy el soñador* o *El túnel*, entre otras.<sup>10</sup> Todo, en estos libros (diseño, tipografía, uso del color, perspectiva, etc.), invita a la producción de sentidos. Varios de ellos fueron usados en este proyecto de lectura.

En algunos fragmentos del diario de clase de esta bibliotecaria, es posible advertir el lugar dado a la escucha tal como la venimos descri-



biendo: “Hoy empecé a trabajar en tercer grado con *Voces en el parque*. Al entrar a la biblioteca, un nene me dio por escrito sus opiniones sobre los libros leídos en clases anteriores. Le pedí que las leyera en voz alta. Decía: ‘*El libro de los cerdos* me intrigó porque cuando está el padre en un sillón se le veía forma de cerdo’; ‘*El túnel* me intrigó mucho porque cuando la chica encontró a su hermano estaba convertido en piedra’. ‘Intriga’, pensé... ¡Qué nombre tan apropiado para la sensación que producen estos libros! Decidí preguntarle a los demás: ‘No son fáciles’, acordaron. ‘Dejan muchas cosas sin decir’- dijo una nena. ¿Y entonces?- pregunté. ‘Entonces hay que pensar...’- dijo. Es evidente que el hecho de tener que llenar los hiatos que el texto deja los ha movilizó, la necesidad de encontrar un sentido a un texto no unívoco confrontando diferentes interpretaciones les ha producido inquietud y, claramente, lo diferencian de los cuentos convencionales”.

La forma en que esta bibliotecaria presta atención y da relieve a una palabra como “intriga” está estrechamente relacionada, no sólo con la lectura profunda de los textos de Browne que la predispone a tener una escucha más atenta y mejor sustentada, sino también con la valoración de las formas particulares que tienen sus alumnos de hipotetizar sobre sus efectos, más allá de que no usen una terminología específica para hacerlo. Las preguntas que invitan a socializar sentidos muestran la importancia dada al sello particular con que los chicos nombran sus hallazgos.

Otro ejemplo muy interesante de esta actitud de escucha flexible y atenta a las construcciones teóricas se refiere a la lectura con chicos de primer grado del libro *Voces en el parque*, que se caracteriza por presentar una misma historia, un paseo por el parque de una madre con su hijo y su perro, por un lado, y un padre con su

hija y su perro, por otro. La historia es contada desde cuatro puntos de vista diferentes. Esta lectura ya había sido hecha con chicos de tercer grado. Dice Lidia: “Si bien al igual que los chicos de 3º grado asociaron las imágenes con los sentimientos de los personajes, no pudieron comprender la simultaneidad de las historias. Decían: ‘Cada uno fue a un parque diferente’. Y entonces, ¿cómo se encontraron los perros y los nenes?- pregunté. Pero volvieron a responder apelando al hechizo. Resulta evidente que la hipótesis que ellos manejan es que las historias deben ser contadas cronológicamente y recorren al pensamiento mágico para explicar todo hecho que no responda a esos cánones”. En este ejemplo, se destaca el oído fino que le permite registrar la resistencia (quizás propia de la edad) a pactar con una estrategia narrativa que se aleja de las formas convencionales de narrar a la que están habituados los chicos más pequeños. No hay intención de forzar sentidos, de llevar a una interpretación supuestamente “correcta”, sino que, por el contrario, se advierte el interés por comprender el por qué de la resistencia.

Estos registros, junto con variadas situaciones de lectura literaria, tanto en contextos de capacitación como en otras circunstancias donde la lectura ocupa un lugar central, nos invitan a preguntarnos por el equilibrio delicado entre escucha e intervención. ¿Cómo se determina el momento para la relación teórica en una situación de construcción colectiva de los sentidos de una lectura? ¿Cómo se propicia la relación autónoma con los textos literarios donde, por un lado, se habilite la escucha de todos los sentidos y, por otro, se problematizan y sistematizan las reglas de construcción? ¿Es posible evaluar el enriquecimiento en la capacidad de escucha propia y de nuestros alumnos? ¿Cuáles son las formas más interesantes para registrar esta evaluación?

Estos interrogantes abren búsquedas que pueden encontrar respuestas en múltiples miradas y paradigmas disciplinares. Entre ellos, los aportes de la etnografía aparecen como un camino interesante para indagar sobre el tema de la escucha en la relación pedagógica por el lugar dado a la voz del otro en la construcción de interpretaciones sobre las prácticas, en este caso, de lectura. Por otra parte, es muy productiva la lectura de Bajtín, tal como lo habíamos planteado, y su concepto de dialogismo: la escucha presupone un diálogo que impide que las voces estén solas.

Pensar la escucha como una categoría pedagógica nos puede poner en alerta para evitar que algunas voces excluyan a las otras. La valorización de la escucha se contrapone, entonces, al gesto de desatender a las voces que se manifiestan en la lectura, a veces con palabras, a veces con sonidos que se cruzan en el aire, a veces desde los diversos modos del silencio.

## LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Una de las cuestiones decisivas en las experiencias de lectura y de enseñanza literaria es la de la selección de los textos que habrán de leerse. Si la posición de escucha a la que nos referíamos antes refleja el cómo de la construcción metodológica, la cuestión de la selección de las lecturas constituye el qué de esa construcción. Se trata de un problema de la escuela, que se liga con lo curricular, en el sentido de la posible prescripción de un canon o no, pero también con agentes cercanos e influyentes en la escuela como es el caso del propio mercado editorial que, desde su lógica e intereses específicos, se presenta como un productor de cánones y de criterios para la selección de textos a ser leídos en la escuela.

Partamos de la siguiente escena de lectura:

"ME ENCANTÓ, PERO HAY ALGO QUE NO ENTENDÍ: ¿LA ESCOBA SE QUEMÓ?

LA ESCOBA NO SE QUEMÓ PORQUE SI LA ENTERRAN..., ENCAJARON EL PALO EN LA TIERRA... QUEDÓ DEBAJO DE LA TIERRA, ADENTRO DE LA TIERRA Y EL FUEGO SE QUEDA AHÍ, ARRIBA, ENTONCES NO SE QUEMA.

CON SU MAGIA QUE LE DEJÓ UN POQUITO DE MAGIA LA BRUJA, NO SE QUEMÓ PORQUE ESTABA ABAJO.

LA PINTARON DE BLANCO PARA ASUSTAR A LOS VECINOS. CON LA VIUDA, LA ESCOBA ERA BUENA.

LO QUE PASÓ ES QUE A LA NOCHE EL FUEGO SE APAGÓ Y LA ESCOBA SE ESCAPÓ.

LES PREGUNTO CÓMO SE HABÍA ESCAPADO. VOLANDO, DICE UNA DE LAS NENAS.

NO, HIZO UN CAMINITO POR DEBAJO DE LA TIERRA Y SE FUE.

(...) ERAN DOS ESCOBAS, UNA ERA DE LA OTRA BRUJA (ALUDIENDO A LA SEGUNDA BRUJA QUE APARECE EN EL RELATO). LA OTRA ESCOBA ERA DE LA BRUJA QUE SE CAYÓ EN LA CASA DE LA VIEJITA, PORQUE SI ERAN DOS BRUJAS, HABÍA DOS ESCOBAS. ENTONCES UNA SE QUEMÓ Y LA OTRA NO.

ME GUSTÓ PORQUE ERA UN CUENTO DE BRUJAS, ES UN CUENTO DE TERROR.

NO, ESTE NO ES UN CUENTO DE TERROR PORQUE A MÍ NO ME DIO MIEDO, ¿NO VES QUE LAS BRUJAS ERAN BUENAS?"

(SILVIA RODRÍGUEZ<sup>11</sup>. LECTURA DE *LA ESCOBA DE LA VIUDA*<sup>12</sup> EN SALA DE CINCO AÑOS. 2004)

El libro seleccionado por Silvia Rodríguez para leer a pequeños de cinco años podría decirse que es un libro "difícil". Sin embargo, es precisamente esta "dificultad" la que favorece

múltiples lecturas en la resolución de la anécdota. “¿Qué sucedió finalmente con la escoba?”, se preguntan los niños y buscan diversas respuestas. Es posible que alguien piense que los niños no comprendieron correctamente, y considere sus diversas interpretaciones como erróneas, como un fracaso en la comprensión del texto. Las interpretaciones “herejes” o “raras”, como las que ejemplifica esta cita, serían descartadas, frente a una lectura oficial, la del adulto, que se supondría correcta y a la que los niños deberían acercarse.

Lo que sin duda no podrá objetarse a esta escena de lectura es la ferviente y activa participación de los niños en la construcción personal de significados, sus posiciones de lectores comprometidos con la historia, el rico intercambio de interpretaciones entre los miembros de esa pequeña comunidad de lectura.<sup>43</sup>

A los cinco años, los niños ya poseen representaciones acerca de la literatura que les está destinada. Muchos de estos supuestos de “lo que es para niños”, provienen de su contacto con los textos infantiles en la escuela.<sup>44</sup> Dice Silvia Rodríguez: “Cuando saco el libro de mi maletín los niños ven la contratapa y dicen: es un cuento de brujas porque tiene una escoba... Preguntan cómo se llama el libro. Leo: *La escoba de la viuda*, ¿viuda?, ¿la escoba no es de la bruja?, ¿es de la viuda?, ¿qué es viuda? Los niños se sorprenden al comprobar que su primera anticipación con respecto al título del libro no era del todo correcta”.

Si bien la historia de Van Allsburg parece responder a un modelo literario conocido por los chicos, el cuento maravilloso, desde el título mismo hay una serie de trasgresiones a este modelo. Los colores sepia de las ilustraciones y su estilo hiperrealista, con rostros que llegan a lo siniestro; el contraste entre una historia cercana al humor e ilustraciones “dramáticas”; el com-

portamiento poco corriente de los personajes en relación con el estereotipo y un final apenas esbozado, que obliga al lector a reconstruir parte de lo sucedido, son algunos de estos elementos trasgresores.

A menudo en el Postítulo, cuando las tutoras armamos las mesas de libros para la lectura en las comisiones, entre los textos seleccionados consideramos la presencia de aquellos que, como *La escoba de la viuda*, permiten replantearnos a los adultos mediadores nuestras representaciones acerca de cómo “debe ser” un libro para niños y, a su vez, qué imagen de niño/lector tenemos en mente cuando determinamos los límites entre lo adecuado y lo inadecuado en la literatura infantil y juvenil.

El “no entendí, pero igual me encantó” del pequeño lector de la cita nos sitúa en un modo de acercarse a la literatura que no siempre la escuela habilita. No es necesario (ni es posible) entenderlo todo en un texto literario, y esta apertura a la ambigüedad, a la posibilidad de gozar con una narración, con un poema, con una obra teatral, aún sin haberlo podido abarcar completamente con el entendimiento, se hace indispensable en nuestro rol como mediadores y lectores.<sup>45</sup>

Clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo abundan para impedir que los niños aborden textos que, supuestamente, no están destinados a ellos ya sea por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales. Sin embargo, la historia misma de la literatura es rica en situaciones de encuentro entre los niños/jóvenes y los textos no destinados a ellos. *Robinson Crusoe*, *Las mil y una noches*, *Los Viajes de Gulliver* o los cuentos populares de la tradición oral, entre muchos otros textos, no fueron pensados ni escritos para niños y, sin embargo, pasaron a formar parte de la biblioteca infantil universal durante siglos.

Según Perry Nodelman, en su texto "Todos somos censores"<sup>16</sup>, la selección de libros según las edades de los niños es una forma de censura con consenso entre los mediadores. Estos modos de seleccionar libros se orientan a partir del criterio de que niños de cierta edad no están "preparados" para leer ciertos textos lo que, según Nodelman, es sumamente antipedagógico. Los niños reales pocas veces pueden ser descritos con generalizaciones acerca de las capacidades o los intereses que deben tener a edades específicas.

Si, como decíamos en nuestro ejemplo, debemos pensar en ofrecer a los niños libros desafiantes que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos, nuestra propuesta se aleja indefectiblemente de un principio muy generalizado en el ámbito pedagógico que reza más o menos así: "empezar desde los saberes previos del alumno". Según señala el pedagogo Kieran Egan<sup>17</sup> existen cuatro razones por las que este principio puede ser cuestionado. Primero, "no existe la manera de saber cuándo comienza este proceso (...) cuándo se sabe qué es lo que el alumno sabe...". Segundo, "reducir la cuota de novedad de lo que se enseña no resuelve el problema del aprendizaje, y si pudiésemos manejar cierta novedad, por qué no podemos manejar más". Tercero, y a nuestro entender de especial relevancia en la elección de los textos: "... se asume que el pensamiento de los niños es simple, concreto, y se articula con su propia experiencia local. Pero (...) los niños -prosigue Egan- también poseen imaginación y emociones y éstas también los conectan con el mundo". Cuarto, "... nadie entiende el mundo en relación al principio de la asociación gradual de los contenidos".<sup>18</sup>

Elegir los libros porque el mundo representado responde a lo, supuestamente, "cercano" al niño, significa descartar un gran número de tex-

tos, autores y géneros por resultar, supuestamente, "ajenos" al niño. A nuestro entender, el movimiento no debe ser centrípeto sino centrífugo: se trata de partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles. Esto permite abrir el canon de lecturas introduciendo toda clase de géneros, autores nacionales poco difundidos, autores extranjeros, clásicos, libros que refieren a objetos culturales como obras pictóricas o arquitectónicas, cuya inclusión en un libro infantil puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural al que todos deberían tener acceso. Y no temer a las ediciones y traducciones hechas en el extranjero; el no conocer un vocablo no es un impedimento real para leer un texto y siempre es bueno tener más palabras para nombrar al mundo.

Como señala Michèle Petit<sup>19</sup>, resulta erróneo pensar la selección de los textos en términos de "necesidades" o "expectativas". ¿Cómo saber las verdaderas expectativas y necesidades de los lectores? Es frecuente que los mediadores intenten atraer a los lectores a través de textos que, supuestamente, tienen algo que ver con ellos. Sin embargo, los niños y los jóvenes a menudo se sienten atraídos por lo exótico, lo extraño, por aquellos mundos lejanos y enigmáticos que en modo alguno remedian sus propias vivencias.<sup>20</sup>

El gesto de apertura "hacia lo desconocido" (sin descartar lo conocido, ni mucho menos) puede encontrar escollos muy concretos en la oferta editorial. Existe una tendencia en los criterios que guían las publicaciones a apostar por lo que ya ha sido probado y ha dado muestras de éxito a nivel de las ventas. Por otra parte, desde hace unos pocos años en nuestro país, pequeños grupos editoriales han comenzado a producir textos que ofrecen interesantes alternativas e,

incluso, buscan cubrir “vacíos”, como los relativos a la publicación de libros álbum e historietas para niños. A esto se suma la tarea de editoriales, de mayor envergadura y con distribución en nuestro país, que ofrecen libros y colecciones que dan cuenta de un especial cuidado tanto en el texto, como en las ilustraciones y la edición. El conocimiento del catálogo de estas editoriales menos conocidas se vuelve imprescindible en la formación de los alumnos del Postítulo y en su futura tarea como especialistas. Si la escuela es el mercado cautivo para las editoriales, esto le otorga a la institución, pero en particular a cada uno de los docentes que la conforman, una enorme responsabilidad, a la vez que interesantes posibilidades. ¿Qué sucedería si los docentes conocedores de una amplia bibliografía comenzaran a exigir otros criterios de edición?

El primer tema abordado en el Postítulo, “El lector infantil y juvenil y el debate sobre la adaptación”, indaga acerca de las representaciones que tenemos los adultos del destinatario infantil y juvenil. En el caso de la literatura infantil, la relación entre productores y consumidores del texto es asimétrica: se trata de un adulto y de un niño con desiguales condiciones de poder y de saber. La adaptación busca superar tal asimetría, ajustar el mensaje al horizonte del receptor. Pero este lector no está dado, en el texto, por lo que los niños reales y concretos son, sino por las representaciones de lo que son los niños en una sociedad, cultura y momento histórico dados.

Esta situación, que puede extenderse a toda la literatura para niños y jóvenes, llega a niveles de mayor evidencia en las maniobras de adaptación realizadas sobre clásicos infantiles o textos de la literatura adulta (*Robinson Crusoe*, *Alicia en el país de las Maravillas*, *Pinocho*, *Los viajes de Gulliver*, los cuentos de Andersen, etc...) a versiones de circulación masiva como los cuentos que se venden en kioscos, supermercados y las pelí-

culas/libros de la marca Disney. Muchas de estas adaptaciones, las más comerciales y por ende las de más fácil acceso, producen verdaderos “mutantes” de los textos originales o de versiones antiguas, de acuerdo a parámetros fundamentados en la repetición y el estereotipo. El cotejo y análisis de diversas versiones de un mismo texto les permite observar, a los alumnos del Postítulo, los cambios efectuados durante la adaptación, descubrir los efectos de sentido que tales modificaciones conllevan y preguntarse por la idea de lector que el texto adaptado construye.

Veamos lo que dice una maestra de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, María Julia:

HE DECIDIDO LEERLES A LOS CHICOS DE 6º GRADO TODO EL “ARSENAL” DE ADAPTACIONES DE *CAPERUCITA ROJA* (...) ME INTERESA QUE DESCUBRAN LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE CADA VERSIÓN, QUE DESCUBRAN EL POR QUÉ DE LOS CAMBIOS Y FINALMENTE QUE ESTABLEZCAN LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PARODIA (QUIZÁS EN UN FUTURO ME ATREVA A PROPONERLES QUE ELABOREN UNA PARODIA ELLOS).

COMIENZO LEYENDO LA VERSIÓN DE ROBERT DARNTON<sup>21</sup>. CUANDO ANUNCIO QUE VOY A LEERLES *CAPERUCITA* UN PAR DE “VÁNDALOS” (CHRISTIAN Y ALVARITO) ME MIRAN CON SUFICIENCIA Y CON SORNA ME DICEN: “¿CAPERUCITA?”. SOSPECHO –CONOCIENDO EL PAÑO– QUE SE CONSIDERAN “MÁS ALLÁ” DE ESTOS CUENTOS PARA CHIQUITOS. EL RESTO SE SIENTA Y SE DISPONE A ESCUCHAR.

UN MOMENTO CLAVE –EN EL QUE CAPERUCITA SE COME LA CARNE DE SU ABUELA Y APARECE EL GATITO– ME PERMITÓ LENTIFICAR LA LECTU-

RA, HACER UNA PAUSA Y OBSERVAR LAS REACCIONES. A ESTA ALTURA, CHRISTIAN Y ALVARITO ESTÁN CON LA MIRADA CLAVADA EN MÍ Y ATENTOS A LA LECTURA IGUAL QUE EL RESTO DE LOS CHICOS.

(MARÍA JULIA ARRONDO. TERCER CICLO PRIMARIA. 2005)<sup>22</sup>.

María Julia elige leer a sus alumnos las diferentes versiones de *Caperucita*, desde la de los campesinos franceses del siglo XVIII a las parodias de Roald Dahl y Finn Garner<sup>23</sup>, porque tiene un propósito pedagógico: quiere que los chicos descubran los cambios de las diversas adaptaciones y versiones, y que puedan definir los efectos de sentido que esos cambios provocan. A su vez, los chicos poseen sus representaciones acerca de la literatura "adecuada a su edad", pero las antiguas -nuevas para ellos- versiones, así como el enfoque dado a la lectura, logrará acercarlos a *Caperucita* desde otro lugar, desde una mirada extrañada: la de lectores expertos, descubridores de saberes literarios. Lo viejo, conocido y antiguo se torna desafiante, novedoso y enigmático.

La tensión entre lo formativo y lo estético es uno de los problemas que atraviesa la literatura destinada a niños y jóvenes, y por lo tanto afecta directamente la selección de textos. En su artículo "El tesoro de la juventud", Alvarado y Massat definen la especificidad de la literatura para niños en esta tensión entre lo estético/literario y lo apelativo/formativo.<sup>24</sup>

La literatura infantil y su relación con otros campos es otro de los temas abordados en el Postítulo. La propuesta consiste en reflexionar sobre las "intrusiones"<sup>25</sup> de otras disciplinas como la pedagogía, la psicología, la ética y la moral, sobre lo literario infantil.

El tutelaje pedagógico sobre la literatura

destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes y que, con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los textos. Dentro de esta variante utilitarista de la literatura para niños, donde los textos cumplen una función exclusivamente instrumental, en estos últimos años la llamada "educación en valores" dio lugar a una variante "políticamente correcta" de la vieja intersección entre los libros infantiles y la moral. Si el uso moral de la literatura favorece la selección de los textos en función de su no ambigüedad en el mensaje, debemos pensar en el criterio contrario: seleccionar textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor, y no un pasivo receptor de contenidos ya digeridos de antemano.

Refiriéndonos al trabajo con distintas versiones de *Caperucita*, llevado adelante por María Julia, hablamos de un propósito pedagógico en la selección de los textos por parte de la docente. Y es aquí donde quisiéramos detenernos para finalizar estas reflexiones. Una escolarización "dura" de la literatura, como la que ejemplificamos antes, ha llevado a pensar en su "desescolarización", y ha dado lugar a su movimiento contrario: la llamada "lectura por placer". Placer no es lo contrario de conocimiento y es la escuela precisamente el ámbito apropiado para que los lectores descubran el "placer" de comprender los complejos y sutiles mecanismos de significación puestos en funcionamiento por cada uno de los textos literarios durante su lectura.<sup>26</sup>

La selección de textos, y ahora nos referimos especialmente al ámbito escolar, debe considerar las posibilidades de lectura que ese texto brinda. ¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro exige o favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados? Para saberlo, nuestra mirada debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, “escuchar” al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica. Esto implica un cambio de enfoque del mediador respecto a los textos destinados a los niños. Ya no se trata de atender exclusivamente al tema, al mensaje, al argumento como “verdades” a transmitir mediante la lectura, sino de indagar cómo determinado contenido surge del entramado de procedimientos artísticos-literarios. La selección de los textos se convierte, entonces, en la invitación al desafío de “aprender a leer” ese texto particular; a ser detectives rastreadores de indicios, especialistas en desactivar y activar esa máquina poderosa que es un texto literario.

## LA EVALUACIÓN

Una de las características de la modalidad de evaluación puesta en juego en el Postítulo es la atención a la singularidad en el proceso de aprendizaje desarrollado por cada uno de nuestros alumnos. Esta característica no invalida la existencia de evaluaciones conjuntas y homogéneas, pero sí atiende al hecho de propiciar un doble juego entre autoconfianza y trabajo personal que debe estar presente en toda escena de enseñanza, a partir de instancias de evaluación distintas a una cultura de la evaluación basada en la subestimación (del otro y propia), la asimetría autoritaria en el vínculo entre evaluador y evaluado, la idea de “eficacia” como logro, el componente de “la nota” como habilitante o

inhabilitante, etc. Se trata de instalar una nueva construcción sobre la situación de evaluación en la que se perciba que hay un propósito compartido. Se trata de propiciar una relación dialógica en torno a la cuestión de evaluar que trascienda incluso la relación de a dos entre profesor y alumno e involucre solidariamente al colectivo que comparte una comisión.

Uno de los dispositivos con los que se encuentran los alumnos en el Postítulo es la posibilidad de la reescritura de sus trabajos de evaluación desde una posición constructiva en la relación planteada entre profesores y alumnos. Quienes no aprueban la primera escritura de un trabajo de evaluación no tienen nota sino que se les indica la reescritura junto con una corrección minuciosa y un comentario detallado de los temas y puntos a revisar. La nota se pone recién en la segunda instancia y, en el caso de necesitar otra reescritura, se hace también con seguimiento del tutor.

Al principio, se vive la tensión entre la tradicional cultura de evaluación antes descrita y esta nueva propuesta. En algunos casos, el encuentro con la propuesta de reescribir es vida de manera frustrante, hasta el punto de que hay alumnos que deciden no seguir cursando el Postítulo ya sea porque no toleran una situación que viven como “desaprobación”, ya sea porque la propuesta de reescritura implica un esfuerzo y no están dispuestos a abordarlo. Esto ocurre aún cuando se dedica una atención considerable a la explicitación de la concepción de evaluación que sostenemos, pero es indudable que un cambio cultural en este sentido no se produce de forma inmediata o “por decreto” y requiere del afianzamiento de una relación entre profesores y alumnos y la comprobación de que esta modalidad es una práctica real y no sólo la enunciación de buenas intenciones. Esa tensión inicial que describimos antes y que suele produ-

cirse en la devolución del primer trabajo, el que corresponde al módulo 1, se diluye luego, gracias al conocimiento mutuo de profesores y alumnos y al crecimiento de una relación de confianza.

A las devoluciones de los escritos se les dedica un tiempo importante dentro de la jornada de trabajo en comisiones. En un primer momento, se realiza una comunicación colectiva de los hallazgos y problemas encontrados, con las aclaraciones teóricas que sean necesarias. En un segundo momento, se atiende a las consultas personales. A los alumnos que tienen que reescribir, se les ofrecen tutorías con sus profesores de comisión en horarios por fuera de las jornadas de cursada. Nuestra experiencia es que quienes participan de las tutorías tienen mejoras considerables en la escritura y en la aclaración de problemas teóricos y consolidan la sensación de confianza en sí mismos y en la propuesta de trabajo del Postítulo. En muchos casos, estimulamos la ayuda solidaria de los alumnos que tienen un mejor desempeño, aunque esto la mayoría de las veces se hace sin la necesidad de nuestra intervención. En síntesis, las tutorías son una de las maneras que tiene el Postítulo de atender a la singularidad y no homogeneizar la mirada evaluadora.

En relación con esto, en la evaluación de los trabajos hay una exigencia progresiva que se basa en la idea de que para muchos alumnos este tipo de evaluación es totalmente nuevo. Nos referimos a que no están acostumbrados al desarrollo de una exposición en la que tengan que cotejar cómo aparecen determinados procedimientos literarios en textos diversos o reseñar un texto atendiendo a algunas categorías teóricas trabajadas o realizar una argumentación en la que la voz propia dialogue con la bibliografía propuesta.

La experiencia con la que vienen demuestra

que la mayoría tiene dificultades para citar, para tramar un texto evitando la fragmentariedad, para evitar el salto sin transición de un tema a otro, entre algunos de los problemas detectados. Muchos alumnos comentan que están habituados a evaluaciones en las que exponen por medio de ítems, punteos, cuadros y estilos despersonalizados. Por lo tanto, este tipo de escritura, que de a poco intenta acercarse a lo ensayístico, se constituye como una experiencia inédita que supone un arduo trabajo de construcción compartida.

Tanto las consignas de los trabajos de evaluación como las actividades de escritura, fundamentalmente en los cinco o seis módulos relacionados con la práctica, estimulan la búsqueda de una voz propia en la escritura, una "escritura del yo". Esto fue tenido en cuenta en el diseño de propuestas en el seminario de escritura donde predominan las actividades en las que los alumnos, desde lo ficcional o desde lo argumentativo, exploran el uso de la voz propia. Un ejemplo de esto es la propuesta que se hizo en el primer encuentro del seminario de la tercera cohorte, en la que se pidió a los alumnos que en los días previos al taller registraran en un cuaderno citas de la bibliografía, de fragmentos de una conferencia escuchada o de un texto literario, de algo dicho por un profesor o un compañero. Las consignas proponían diversas formas de "hilvanar" lo anotado con la opinión personal o reconstruir en un texto la situación en la que se sintió el deseo de anotar determinada cita además de los motivos para hacerlo.

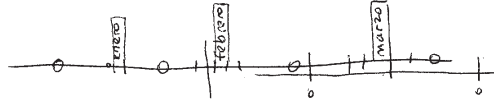
En relación con la atención a la singularidad, que caracteriza a nuestras formas de evaluar, una de las condiciones que la permiten es que en la lectura de los trabajos escritos (esto se refuerza a medida que vamos conociendo a los alumnos) tratamos de leer no sólo una respuesta a una consigna sino, fundamentalmente, los



particulares modos que tiene cada alumno de producir un escrito donde se conjugan su experiencia profesional, sus gustos lectores, su grado de asimilación de las propuestas teóricas dadas en el Postítulo, su actitud crítica, la búsqueda de información que enriquezca el escrito y sus problemáticas personales. Cuando decimos que tenemos en cuenta tanto lo profesional como lo personal lo que queremos decir es que, en la lectura de sus textos, atendemos a las peculiaridades de su formación, esto es, contextualizamos estas particularidades en las condiciones concretas en que se formó cada docente según los distintos niveles a los que pertenezca (Inicial, Primaria, Media, Bibliotecarios, otros).

La evaluación es concebida, entonces, como una ocasión de aprendizaje y como una estrategia inclusiva. La pensamos en relación con cada singularidad, tenemos en cuenta los distintos modos de llegar a una zona de resultados en la que estén presentes aquellas cuestiones que consideremos valiosas en cada momento de la conformación del perfil del especialista.





## TERCERA PARTE: RELATO DE UN RECORRIDO POSIBLE

El módulo 6- tramo final del Postítulo- propone, a las alumnas y a los alumnos, llevar a cabo la práctica con la que recibirán sus diplomas de Especialistas en Literatura Infantil y Juvenil. Instancia en la que deben concebir, impulsar y ejecutar un proyecto de lectura en algún tipo de institución, sea o no escolar, es decir que estarán mediando entre los libros y los sujetos. Algunos eligen la escuela en la que están trabajando; saben, como se les ha aclarado en la consigna inicial, que, aunque el proyecto de lectura se circunscriba a la propia institución escolar, es fundamental que exceda los límites del aula. Se inicia, entonces, una verdadera gestión que arranca con la solicitud a las autoridades y que debe tomar en cuenta horarios, reuniones de personal, y toda la sinuosidad que trae consigo la agenda escolar. Sumado esto a las características e inquietudes de los lectores, a las afinidades de los grupos, a los deseos de los otros, relacionados con la lectura y al propio deseo de compartir literatura. Elena Guglielmetti, que ha elegido su lugar de trabajo, no duda cuando

insiste en “la importancia de leer literatura en el jardín del Ramos Mejía, ¿para qué voy a salir del jardincito si los nenes están todos necesitados de buenos libros? Mis chicos son hijos de enfermeras, de personal de limpieza, de médicos que ganan poco y de lo que menos saben es de comprarles libros a sus hijos, yo me quedo”

Otros futuros postitulados deciden salir de la escuela y se van con sus libros a barrios humildes, internados, cárceles u hospitales. ¿Creen acaso que van a encontrarse con menos dificultades de gestión?, ¿con chicos más dispuestos?, ¿con instituciones menos complejas? A lo mejor, los que eligen el afuera de la escuela sueñan con restarle escolarización a esto que se ha convertido en su objeto de estudio, que es la literatura infantil. Susana Russo, que hace muchos años trabaja en una escuela, dice: “Si el Postítulo me da la oportunidad de ir a la Villa 31, yo preferiría atravesar esa experiencia de leer con chicos que, a lo mejor, no tienen libros cerca; quiero que tengan la oportunidad de fascinarse con los libros, como me pasó a mí”. Ilda

Martínez también parte de su propia lectura: “Ir al Garrahan, a leer con los chicos que están enfermos, significa mucho para mí porque sé que con estos libros que me fascinan, voy a fascinarlos a ellos aunque sea por un ratito”. Para Eleonora Kelly, en cambio, quedarse en su escuela implica el desafío de convencer a su directora de comprar algunos libros álbum para el Nivel Inicial porque “le voy a mostrar los múltiples sentidos que puede haber en un libro que parece tan sencillo, pero que no lo es porque a veces se nos escapa a nosotros, los grandes”

Unos y otros emprenden un trabajo que excede los límites del aula. En efecto, la unidad mínima de acción, ya no será el propio espacio cotidiano sino que saldrán de la escuela o del aula, según el caso, para gestionar un proyecto que pondrá en juego sujetos, libros y prácticas de lectura. En poco tiempo, actuarán como verdaderos gestores de cultura.

Gestar es dar origen a hechos. Su raíz latina, *gerere*, significa “conducir, llevar a cabo gestiones”. La gestión, entonces, se puede concebir como el proceso por el cual se da origen a la acción: un proyecto, por ejemplo. En cualquier proyecto, que emprendamos como gestores, de literatura en nuestro caso, lo que va a primar es nuestra forma de ser y estar en el mundo, es decir lo que Vigotsky denomina “culturalización” y que forma parte de nuestra constitución. Por ello, culturalizar y gestionar son homologables dado que todo proyecto cultural que decidamos llevar a cabo implica la puesta en escena de lo que hemos aprendido gracias a otros sujetos: se trata, en definitiva, de seguir los pasos ordenados por la memoria colectiva.

Más sencillamente, se trata de compartir algo que me interesa mucho, que me gusta leer, la literatura -por ejemplo-, con personas que tal vez no hayan tenido la oportunidad de hacerlo asiduamente, de ampliarles el horizonte, de

imprimir una pequeña marca en sus memorias. Y ampliar también el propio horizonte a través de lo que estos “nuevos lectores” tienen para agregarle a mis viejas y repetidas lecturas. Se trata de leer juntos a Graciela Montes, a Anthony Brown, a Ema Wolf, de recorrer imágenes con una mirada indagadora, de rastrear claves del diseño o del color que podrían disparar sentidos: una práctica que no es imposible pero que solicita la confianza en las lecturas de los otros. Algo que se podría denominar “democratización de la interpretación”.

## FASCINARSE Y DESEAR

En los alumnos del Postítulo priman las ganas de compartir los libros que los han seducido; “fascinarsé” es la palabra que usan. Y fascinación significa hechizo, embrujo. Algo que empezó a circular en el Postítulo y que tuvo que ver, en un principio, con el abuelo que se puso una media de cada color o con el mono que le robó la llave de la jaula al guardián del zoológico o con la jirafa que sustrae, entre distraída y traviesa, una piña de la canasta que Nandí lleva en su cabeza o con el canario que se las da de Gardel o con el mosquito aquel que se convirtió en héroe popular después de haberle picado la cara al frustrado delantero inglés<sup>27</sup>. En un principio, ese recorrido inicial por los libros ejerció la fascinación que mencionan los alumnos, más adelante, sucederían otros hechizos relacionados con el saber.

Lo que caracteriza a este recorrido parece ser, entonces, cierta curiosidad, cierto deseo por indagar los libros conocidos en el interior del Postítulo. Desde el grupo con el que eligen trabajar hasta la importante selección de los textos que van a poner a disposición, es el deseo lo que atravesará esta instancia final que significa el módulo 6. Pero, ¿cómo surge ese deseo? La pre-

gunta por el origen del deseo es algo que gran parte de los docentes quisiéramos respondernos. Vamos a intentar algunas respuestas a partir de las impresiones de los propios postitulados.

En primer lugar, es bastante evidente que el deseo se asocia fuertemente al recorrido teórico por los cinco módulos, antesala de la práctica. Una teoría cuya impronta es la convivencia de múltiples voces, sea en las conferencias impartidas por los especialistas en diferentes disciplinas, sea en las lecturas de Barthes, Bajtín, Larrosa o Petit, por dar algunos ejemplos. Voces con las cuales tendrán la oportunidad de polemizar o acordar, según el caso. Pero que, básicamente, les permitirá volverse críticos que cuentan con fundamentos para llevar a cabo algo que desean.

En segundo lugar, consecuencia de la lectura teórica, saben que no cualquier libro es para cualquier lector y que un buen mediador de lectura suele lograr que en un grupo pasen cosas interesantes porque sabe escuchar a los niños y sabe que no es necesario que la lectura se vuelva un *show* para que ellos se sientan también fascinados, pues el libro tiene su propio peso. En el mismo sentido, saben que un mediador deja que los lectores opinen, discutan, pregunten, interrumpen, porque no se considera la única voz ni la voz de la cordura ni de la razón. Simplemente porque una escena de lectura compartida es siempre un coro de voces, que hace ver al propio mediador cosas que no vio por su cuenta.

En tercer lugar, siempre tratando de responder a la pregunta sobre cómo surge el deseo de leer literatura en diferentes espacios por parte de nuestros alumnos del Postítulo, hay una motivación generalizada que puede enunciarse o no pero que está allí y que es incluir a todas las personas, sin excepción, en el universo que

ya se sabía apasionante, pero que lo es más, cuanto más lo conozco.

## EL ENCUENTRO CON LA TEORÍA

Los primeros módulos acarrear resistencias por parte de muchos de los que cursan el Postítulo: la construcción formal de un cuento resulta ser “demasiado compleja para los pequeños”, lo absurdo “no es para los de primer ciclo”, el policial es “intrincado”, el fantástico “es imposible para los de quinto”, los cuentos ilustrados “no son adecuados para los mayorcitos”.

A la vez, un cuento es valioso si despierta ciertos sentimientos, una ilustración es inconveniente si no se entiende de entrada y la correlación literatura/valores es fundamental. Son cruciales las trabas con que se nos presentan los alumnos al principio de esta carrera: sus propuestas lectoras parten de unos criterios de selección de textos que, como decíamos, se aproximan peligrosamente a la idea de censura. Deberán transcurrir varios módulos, varios talleres, varias conferencias, varias y acaloradas discusiones teóricas (en el taller que comparten con compañeros y tutora) para dejar de sostener las certezas de “lo fácil” y “lo difícil”, de “lo simple” y “lo complejo”, del tema que “conviene” tratar y del que “no conviene”.

Antes de arribar al módulo 6, tramo final de la práctica, las alumnas y los alumnos han presenciado, junto a sus tutoras, conferencias de diferentes especialistas. Han escuchado discurrir sobre las representaciones de la infancia en la literatura, el humor en los cuentos para los más pequeños, la ilustración como motivo de indagación, la teoría y la crítica literaria, el color y la forma disparando sentidos diversos, sobre la importancia de las bibliotecas en los barrios periféricos de París, sobre Juanito Laguna, las lecturas anarquistas, sobre Saussure, Bajtín,

Barthes y Jakobson, sobre los secretos de Alicia y la prohibición del libro *Corazón* a principios del siglo XX. Y mucho más. Todo acompañado de imprescindibles lecturas que se comentan con compañeros y tutoras en cada taller de los sábados. Lo cual significa haber escuchado a quienes tratan al objeto desde heterogéneos espacios y miradas alternativas: el objeto se ha problematizado, la literatura es indócil, reacia a las definiciones o a las clasificaciones demasiado ajustadas a los valores.

Transcurren muchos meses, teorías, conferencias, textos teóricos y literarios, talleres, lecturas solitarias y compartidas hasta que por fin arribamos al módulo 6. Por esos finales días, el alumnado sabe que los buenos libros no se esfuerzan desmedidamente por encarnar la moral, conocen la diferencia entre el placer y el goce (un goce que, según repiten a Barthes, se suscita cuando uno descubre mundos en los textos, cuando la lectura no pasa rozando el codo sino arrebataando la cabeza), saben que el narrador no es el escritor y que la dicotomía lector experto/lector novato es un concepto falaz. Cae el “sentido único” y, por ende, la posición autoritaria de lectura: la polifonía pasa a ser la idea fuerte que atraviesa esta práctica. Y, así, hablan de polisemia, es decir, de los múltiples significados que puede disparar un cuento, un poema, una ilustración, una palabra puesta en un contexto, y rastrean sentidos una vez que descubren cuánto dice la retórica del texto o de la imagen. A la vez, se apasionan con Bajtín y se hacen eco reiterando que, “cuando se instala el autoritarismo, los textos se vuelven monológicos” (según afirma la maestra Ana Pérez Arce).

Al incorporar la teoría literaria, se ve la escuela desde otro lugar pues el acento ya no estará puesto en el mensaje, sino en la especificidad de lo literario: en la imagen como texto, en la forma que eligió cada narrador para con-

tar su historia, en la razón de incluir un diálogo, una metáfora, una primera persona, un narrador testigo, una descripción. La literatura, entonces, ha escapado de la sistematización de que era presa y la teoría empieza a dejar de ser resistida.

Al mismo tiempo, los alumnos del postítulo –ahora mediadores de lectura– han dejado de “leer como docentes”, y han pasado a “leer como lectores”. Modificación cultural que deviene de la certeza de que manejar saberes inherentes a la teoría induce a escuchar “mejor” a los lectores, dado que una buena mediación potencia los saberes puestos en juego durante la lectura. Ventaja que se origina, sincrónicamente, toda vez que se configura una comunidad heterogénea de lectores.

## LA ESCUCHA Y LA TAREA DE METAGESTIÓN

Durante el año, cada sábado, las alumnas y alumnos del Postítulo fueron protagonistas, junto a cada tutora, de talleres en los que se revisaba la conferencia del día, se recorría la bibliografía del módulo, se analizaba cierto corpus de cuentos o poesías y se retomaban conceptos decisivos respecto del tema que se estaba estudiando. Pero, ¿qué sucedía durante esas dinámicas de trabajo? ¿cómo se desarrollaban? ¿cuál es el impacto de esos talleres en la formación de nuestros especialistas?

Para empezar, es de destacar que todo comienza cuando el primer sábado, en el módulo 0, en el marco del taller, se recupera la autobiografía lectora, es decir que cada uno va narrando su camino de lector y lectora desde los más tempranos recuerdos. Con ello se inaugura un escenario de lectura compartida que clausura la escisión: docente lector / docente docente.

Posteriormente, en los talleres de cada

sábado, la práctica de escuchar a los demás y saberse escuchado toda vez que hay algo para decir sobre el cuento, la poesía, la ilustración, el autor, el contexto histórico, se ha vuelto un hábito, una necesidad, tanto que lo hemos dado en llamar “didáctica de la escucha”. Una práctica que, sin duda, recoge sus frutos en el módulo 6 pues las alumnas y alumnos del Postítulo asumirán también esa actitud, acaso nueva, de escuchar a sus propios alumnos como lectores. Escenas en las que, como dice Gladis Abdo, “lo que descubrí es que es exitoso darles la palabra (a los alumnos/as), tienen tanto para decir, detalles, por ejemplo, que a lo mejor yo pasé por alto en el cuento”.

Poco a poco, al recibir sus impresiones orales o escritas, nos vamos dando cuenta de lo que despertó un año de trabajo. Estamos en el módulo 6, cuatro encuentros de pequeños grupos, según la edad elegida por los alumnos, dos horas de escuchar los relatos de la práctica que se desarrollaron en esa semana. Todos, alumnos y tutora, escuchamos e intervenimos para mejorar lo que la compañera o el compañero va a ir a hacer con ese grupo: leer literatura de “la de verdad”, de esa que no está pensada para que los chicos no se peleen en el recreo, ni se aburran en la última hora.

Intervenimos a cada rato. Prolifera una escucha atenta. Cierta intimidad en los diálogos sobre casos que turban o angustian. Hay perplejidad, hay tristeza de saber cuánto hay por hacer en esto de no querer perder lectores. Hay algarrabía cuando Milva Veiga cuenta que un niño de sala de cuatro les explica a sus compañeros qué significa la palabra “susurro” en el cuento de Ziraldo, o cuando Ilda Martínez transmite la hilaridad que provocó el topito Birolo “porque es un cuento que se puede oler”<sup>28</sup>, o cuando Pablo Sethman sembró terror entre niños y abuelos al dramatizar el cuento de Poe. Y hay escozor

cuando Susana Russo nos explica que los chicos de dieciséis años de la 31 no saben que con el amarillo y el azul se forma el verde, y que tampoco saben leer palabras, aunque sí leen la imagen como si fueran expertos. Y cuando Luisito Yarvi, nos dice que “los adolescentes de Maciel andan con la pasta básica cada vez más aislados”, nos quedamos callados.

De alguna manera, entonces, lo que proponemos, en esta instancia, es una didáctica que empieza por escuchar a dos lectores. En primer lugar, al futuro postitulado -lector convocante- argumentando la elección del texto y describiendo las propuestas que decidió pensar para su grupo. En segundo lugar, al lector convocado por nuestro mediador cuya voz es traída al Postítulo para decir algo nuevo, insólito, en toda búsqueda de sentido. Los dos, lector convocante y lector convocado, tienen algo que decir cada sábado en el Bernasconi. Esto es crucial, porque en esas dos voces se centrarán los comentarios de las tutoras: “Acá te conviene llevar tal cuento”; “a esta nena podrías llevarle tal otro”; “si vas a dar un taller a papás bolivianos podrías incluir en el corpus cuentos de su país o escuchar primero qué es lo que ellos cuentan”; “lo que te dijo ese chico es importante porque colabora con la lógica del cuento”; “ese nene tan chiquito supo leer tal sentido en tal imagen”; “para la próxima pregúntales sobre este personaje o indagá acerca del género”.

Escenas de lectura -los sábados en el Bernasconi- que dan cuenta de otras escenas de lectura convocadas por los futuros y las futuras especialistas. Momentos en los que las tutoras tienen mucho que leer, desde una distancia material real. Pero que se volvió cercana dado que el relato de la práctica les permitió conocer al adolescente de Maciel que exigió más Gironde, a la mamá que pidió cuentos cómicos para hacer reír a los nenes de la sala y a los

papás bolivianos que toman el té todos los martes a las cinco, en el taller de la escuela de Teresa Comas. Podría postularse, entonces, que, acaso, lo que hagan las tutoras durante ese módulo, tan experiencial como conmovedor, sea un trabajo de metagestión: ayudar a gestionar la gestión de los futuros gestores. Lector convocante, lector convocado y tutora: subjetividades invitadas, a la vez, por la literatura, están hablando, durante ese módulo final, de formas de representación, de mundos paralelos que no implican dogmas o verdades definitivas, de personajes multifacéticos, de la retórica de la imagen, de tramas, géneros, significados. En fin, una gestión que consiste en gestionar, valga la redundancia, ya no desde la idea de leer por placer, sino desde el saber específico que nos advierte, en un año de trabajo, que hay algo más que sucede cada vez que leemos literatura.

Vamos a ejemplificar con una situación real esta tarea de metagestión. Eleonora llega algo desalentada al primer encuentro, ya que la dirección de su escuela no acepta el corpus que ella eligió para su proyecto de lectura con las tres salitas de 4. Luego de lamentarse, el grupo, tutora incluida, empieza a generar un coro algo irracional: “pero decile que estos libros son geniales”, “decile que lea los libros”, “decile que...” y así sucesivamente. Hasta que se piensa, luego de la bronca, en la posibilidad de que la mediadora fundamente su elección y, si es necesario, su propuesta. Para eso, Eleonora deberá poner en juego sus saberes literarios, lo cual implica un conocimiento específico del corpus a trabajar con los niños, y un bagaje de teoría que le permita interpelar a esos pequeños lectores e ir tomando nota de lo mucho que podrán decir de los textos. En el próximo encuentro, nos deberá relatar ese proceso dinámico y vital que sucede entre las interpretaciones que realiza cada lector y lo que ha escrito el

autor. Y también, según insiste Gabriela Dabbono, “anotanos todos los argumentos que le vas a dar a la directora, y acordate de decirle lo del placer estético de los dos lenguajes”.<sup>29</sup> Y agrega Lorena Almada: “a mí eso fue lo que más me resultó porque hay más posibilidades de interpretación, decile eso a tu directora, que le va a gustar, porque es lo que ellas quieren, la comprensión”.

### CONTRA LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN

Si bien el fenómeno de la exclusión es bastante complejo y se asocia a conflictos venidos desde lo económico, lo político, lo histórico y demás, es preciso que como docentes nos planteemos, como prioridad, las formas que este grave problema puede asumir en nuestro trabajo, y si este es privativo del afuera de la escuela. Por ejemplo, puede suceder que se excluya a los lectores de cierta forma de construcción de sentido, de un tratamiento de la literatura en el que importa la construcción de teoría por parte de un sujeto, es decir que se lo deje afuera de cierta forma de hacer arte, de centrarse en el fenómeno artístico. También puede ser que los lectores sean excluidos del acceso a textos literarios de calidad, a cambio de otros en los que lo artístico no esté en primer lugar.

Al respecto, nuestras alumnas después de un año de trabajo, lo que desean es, como mencionaban más arriba, fascinar a los lectores con lo que a ellas les fascina: la lectura de calidad en los dos sentidos, en cuanto a las cualidades artísticas de los textos, pero también en cuanto al dispositivo analítico que se va a poner a disposición de los lectores. Esta es la forma de inclusión que se emprende en el módulo 6.

Lo que caracteriza a esta práctica, dentro o fuera de la escuela, es la inclusión, el deseo de

que otros conozcan lo que yo aprendí. Isla Maciel, Villa 31, Ciudad Oculta, Bajo Flores se nos aparecen, de pronto, a través de unos chicos que esperan al gorila de Brown, al casiporro de Montes, al ogro de Mariño, a la hormiga de Devetach o a la gorda que revuelve el puchero de Wolf.<sup>32</sup> Libros y lecturas que no saben de límites ni de marginación. Docentes que saltan fronteras. “Una escena que habilita libertad en tanto escucha sin distinciones de edad, clase o sexo”, postula Marta Piazzalli, directora de una escuela de la Ciudad en la que llevó a cabo su proyecto, con los dos séptimos, que partió de un supuesto Cristóbal Colón para niños, y culminó con la lectura de *Las venas abiertas de América Latina*. Marta tuvo muy en claro que los chicos, aún dentro de su escuela, también pueden ser víctimas de la exclusión, pues “muchos provienen de casas tomadas o tienen padres desocupados, y que no tiene sentido llevar estos libros afuera, porque se necesitan acá adentro”

Así se trate de la escuela o de otros espacios, la tarea es incluir, como dice Gladis Abdo, refiriéndose a las chicas internadas de su proyecto, consiste en mostrarles cuánto de belleza hay en estas historias que llevamos. “¿Por qué habríamos de privarlas de lo que tanto nos gusta a nosotros? ¿Porque son libros caros?”

Pablo Sethman, que trabaja en una escuela de Caballito en la que no hay serios problemas de pobreza y desocupación, observa la necesidad de convocar a los abuelos para que se retome la costumbre del relato en la familia y para romper con el tabú de que Edgar Allan Poe no se les puede leer a los niños.

También Teresa Comas, junto a la directora y la bibliotecaria de su escuela de Soldati, está tratando de que los papás y las mamás, en su mayor parte de la comunidad boliviana, vengán a contar cuentos o leyendas al taller que inauguraron en el 2003. Y reunieron un montón de

cuentos de autores bolivianos para que los padres sintieran que la escuela forma parte de ese universo.

Hubo grupos que leyeron cuentos en la estación de Flores con los cartoneros, otros se fueron a institutos de minoridad, otros se acercaron al barrio Carlos Mugica, al Manuel Dorrego, al Illia; varios se fueron a los internados de niñas custodiadas por monjas, a los hospitales de niños, a los geriátricos. Hasta juntaron chicos de séptimo con abuelos de un hogar, como Mariano Temellini.

Están trabajando en espacios de exclusión a efectos de sumar, atrapar, seducir. A efectos de incluir a los chicos y a los grandes en la gran explosión, en el alboroto lector que significa leer literatura. No se puede explicar muy bien, no es caridad. Nada de ese orden. Absolutamente nada. Algunas/os cuentan que regresan con sus recuerdos a las épocas en que trabajaban en organizaciones barriales. Eran unos tiempos en los que la alfabetización no se trataba como beneficencia. ¿Algo en el orden de la política está rondando los pensamientos de nuestro alumnado? ¿Qué está sucediendo en el módulo 6 del Postítulo de Literatura Infantil? ¿No será que hay unos objetivos más complejos que no son ni actitudinales, ni conceptuales, ni procedimentales? ¿No será que hay algo más allá de las secuencias didácticas? En el Postítulo estamos a coro con nuestros alumnos y nos hemos abocado a trabajar decididamente contra la exclusión.

La práctica de gran parte de nuestros maestros, profesores y bibliotecarios –que sucede en el marco de las escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires– da cuenta de una gestión minuciosa, de una intervención en donde se escucha a los chicos de otra manera. Los que se quedan en la escuela, entonces, saben que la escuela es el lugar para la inclusión. Uno de los pocos. Es decir, tienen muy claro que sus alum-



nos corren el riesgo de quedar excluidos de disímiles formas de representación artística, sea porque en sus casas no hay plata para ir al cine, al teatro o a los museos, sea porque las horas de música o plástica no son suficientes; y entonces se esfuerzan cada día para hacerlos recorrer mundos posibles desde la literatura y desde los libros ilustrados. Los que se van de sus lugares de trabajo acaso sospechen que los chicos que están fuera de la escuela están doblemente excluidos. Unos y otros docentes postulan la urgencia de contactar a las personas con aquello de lo que fueron privados; entre otras cosas, aproximarlos a la literatura.

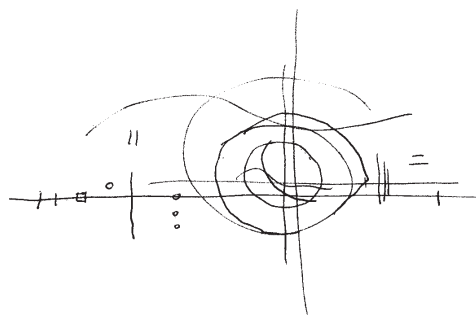
De alguna manera, la literatura o la manera de pensar la lectura literaria o el cruce entre literatura y escucha nos hizo tropezar con el problema de la pobreza. No se trata de que se haya leído bibliografía que aludía al tema. No fue eso. Fue algo más complejo y tuvo que ver con la literatura. En los cuentos que leímos no se aludía exclusivamente a ello. Jamás elegimos textos por temática, menos aún por valores, siempre fue la estética la impronta de esa selección.

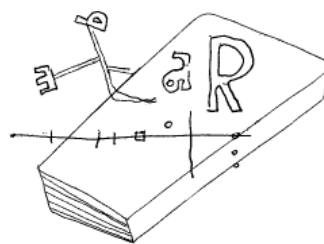
Si volvemos a la teoría, nos encontramos con Vigotsky recorriendo la Rusia del '24 o del '25 para recuperar culturalmente a los campesinos. O con Adorno preso del horror que dejó Auschwitz, pero afanoso por alentar a los docentes en su tarea para que el espanto de la exclusión no se repita. O con Bajtín traduciendo libros para los recluidos o con Benjamin hablando de experiencia y pobreza o desde este lado del mundo con Freire y su pedagogía de la esperanza.

¿Hay algo dentro de lo autobiográfico que está sucediendo? ¿Algo que se asocie a la situación del país? Cierta inquietud o responsabilidad acerca de la exclusión nos está constituyendo como sujetos. No escapamos a esa realidad. La literatura como espacio desestabilizador nos

mueve las certezas. No importa de qué nos estén hablando los cuentos. Nos conmociona y deseamos conmocionar, de la misma manera que cuando vemos Machu Picchu queremos mostrárselo a los que queremos. Algo de ese orden. Y algo del orden de la impotencia. ¿Por qué los pibes que están presos están conminados a no participar de ciertas experiencias intelectuales? ¿Por qué la pobreza material debería causar pobreza intelectual? ¿Quién lo determina?

Los maestros, profesores y bibliotecarios encuentran en el Postítulo ciertas aristas que los incentivan a desarrollar lo que ya traen: esa necesidad de actuar para mejorar las cosas. Son deseos de los docentes, no se puede evitar que persigan la utopía. El Postítulo se nos aparece en un mismo sentido quimérico, sin dogmatismos, sin moralinas y equidistante de proclamas éticas, al provocar la mirada estética.





## NOTAS

**1** Adriana Muro, Maestra de Nivel Inicial. Trabajo final en una Biblioteca Popular de Valentín Alsina como coordinadora de un taller de lectura.

**2** Conti, Haroldo "Como un león" en *Con otra gente*. Bs. As. CEAL. 1992. Pág. 5-19.

**3** Si bien, en un principio, se intentó un cierre de jornada con la idea de "recuperación de la conferencia" en encuentros con todo el colectivo del Postítulo para visualizar conjuntamente las formas de apropiación de lo trabajado en la jornada, según nuestro criterio esto se volvió vacío e improductivo. Comprobamos que esa "puesta en escena colectiva" no llegaba a dar cuenta de la riqueza polifónica de todo lo sucedido en las comisiones. En cambio, esto se ponía en juego con fuerza en las comisiones, en los trabajos escritos y en los trabajos de campo, entre otros momentos interesantes de la cursada.

**4** Narrado en "Un día en el Postítulo", consigna que se propone a los alumnos al promediar la cursada para seleccionar un día de la cursada que los haya impactado por alguna razón.

**5** Narrado en "Un día en el Postítulo". Se refiere al teatro del Bernasconi, donde usualmente se realizan las conferencias.

**6** Bajtín, Mijaíl. 2000.

**7** Sarlo, Beatriz. 2003.

**8** Es llamativo cómo predominan en la jerga didáctica las metáforas acerca de la bajada, donde la escucha no tendría lugar. Por el contrario, en eso seguimos a la profesora Claudia López, las metáforas "emergentes" como "levantar lo dicho por alguien" son mucho más habilitadoras que las que sumergen ("bajar un contenido o un sentido",

por ejemplo) ya que estas últimas parten casi siempre de representaciones pasivas y deficitarias de los destinatarios de tal "bajada".

**9** Este proyecto de lectura, llamado "Club de lectores de Anthony Browne" fue realizado en el año 2003 por la bibliotecaria Lidia Di Benedetto en la Escuela N° 2 del D.E. 25 de la Ciudad de Buenos Aires.

**10** Los libros de Anthony Browne nombrados están publicados por la editorial Fondo de Cultura Económica de México, en la colección "Los especiales" de "A la orilla del viento".

**11** Silvia Rodríguez es maestra de nivel inicial y egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil. Realizó su proyecto de lectura de libros álbum en secciones de 3, 4 y 5 años en la escuela N° 21, J.I.N. "A" del D.E. 14 de la Ciudad de Buenos Aires.

**12** Van Allsburg, Chris. Ilustraciones del autor. *La escoba de la viuda*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995. Colección "Los especiales" de "A la orilla del viento".

**13** Al respecto, interesa esta cita de Jean Hébrard: "Es necesario que las voces de la lectura asciendan y que haya alguien que las escuche. En las escuelas es necesario que se descubran las nuevas modalidades de la lectura y que los profesores, como en la película 'Las alas del deseo', sean ángeles: tienen que ser capaces de que las voces de los alumnos suban para que puedan descubrir que alrededor de la lectura se constituyen cosas extrañas que, en nuestra jerga de historiadores de la cultura, llamamos comunidad de interpretación". Hébrard, Jean. 2000: 7.

- 14** Para profundizar en este tema: "Los supuestos de simplicidad" Colomer, Teresa. 1998: 141-144.
- 15** "...maestros, bibliotecarios o investigadores podemos interrogarnos más sobre nuestra propia relación con la lengua, con la lectura, con la literatura. (...) Sobre nuestra propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua sin angustiarnos. Y para dejarnos llevar por un texto, en vez de intentar dominarlo siempre". Petit, Michèle 1999:167
- 16** Nodelman, Perry. 2001: 155-168.
- 17** Egan, Kieran. 2005: 63-70.
- 18** Egan, Kieran. 2005: 66
- 19** Petit, Michèle. 2001: 26-27.
- 20** "Nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas". Petit, Michèle. 2001: 27.
- 21** Se refiere a la versión ofrecida por Robert Darnton en "Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamã Oca" en *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- 22** María Julia Arrondo es maestra de Nivel Primario y egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil.
- 23** Dahl, Roald. "Caperucita y el lobo" en *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, Altea, 1998
- Finn Garner, James "Caperucita Roja" en Pescetti, Luis M. (comp.) *La Mona Risa*. Los mejores relatos de humor. Madrid, Alfaguara, 2001.
- 24** "Hemos definido a la literatura infantil en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que hemos llamado apelativo, en contradicción con el primero. Este doble mensaje es el lastre de una situación de enunciación asimétrica, que obliga al adulto a un esfuerzo de adecuación al destinatario infantil, lo que supone a su vez un esfuerzo suplementario: el de construir ese destinatario. (...) Hay en el origen de los relatos infantiles una intención distinta del narrar, una necesidad de que el relato aproveche y no solo (o aunque no) deleite". Alvarado, Maite y Massat, Elena. 1989: 54.
- 25** Díaz Rönnner, María Adelia. 1989: 13-21
- 26** Sobre este tema: Bombini, Gustavo. 2002: 28-33.
- 27** En este párrafo se hace referencia a los siguientes libros: Legge, David. *¿Qué pasa aquí abuelo?* Barcelona, Juventud, 1995. Rathmann, Peggy. *Buenas noches, Gorila*. Caracas, Ekaré, 2001. Browne, Eileen. *La sorpresa de Nandi*. Caracas, Ekaré, 1996. Mariño, Ricardo. "El rapto" en *El rapto y otros cuentos*. Bs. As. Quipu, 1992. Mariño, Ricardo. *El héroe y otros cuentos*. Bs. As. Alfaguara, 1995.
- 28** Holzwarth, Werner y Erlbruch, Wolf. *Del Topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza*. Bs. As. Centro Editor de América Latina, 1991.
- 29** Se refiere a la escritura y a la plástica, dos códigos presentes que interactúan en el libro ilustrado. Lo que se planteó en este grupo es que este género requiere que el lector comprometa, al menos, dos áreas de atención, ya que se trata de dos lenguajes diferentes, que, en gran parte postulan sentidos disímiles.
- 30** En este párrafo se hace referencia a los siguientes libros: Browne, Anthony. *Gorila*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. Colección "Los especiales" de "A la orilla del viento". Montes,

Graciela. *Aventuras y desventuras de Casipero del hambre*. Bs. As. Colihue. Colección Los libros de Boris, 2001. Mariño, Ricardo. *Cuento con ogro y princesa*. Bs. As. Colihue. Colección Pajarito Remendado. Devetach, Laura. Lima, Juan. *La hormiga que canta*. Bs. As. El Eclipse, 2004. Colección Libros-álbum del Eclipse. Wolf, Ema. *Pollos de campo*. Bs. As. Alfaguara, 2003.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite y Massat, Elena. "El tesoro de la juventud" en *Filología*. Año XXIV, Buenos Aires, 1989.

Bajtín, Mijaíl. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*, México, Taurus, 2000.

Bombini, Gustavo: "Sabemos poco acerca de la lectura" en *Lenguas vivas*, Nº 2. Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, octubre-diciembre de 2002. P.28-33.

Colomer, Teresa. "Los supuestos de simplicidad" en *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1998. P.141-144.

Díaz Rónner, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Bs. As. Libros del Quirquincho, 1989. Segunda edición. Reeditado por: Lugar Editorial, Buenos Aires, 2001. Colección Relecturas.

Egan, Kieran. "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?" en *Lulú Coquette*. *Revista de Didáctica de la lengua y la*

*literatura*, año 3. Nº 3. Buenos Aires. El Hacedor- Jorge Baudino, noviembre de 2005. P.63-70.

Hébrard, Jean: "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas" Conferencia dada en la Biblioteca Nacional. Buenos Aires. 2000.

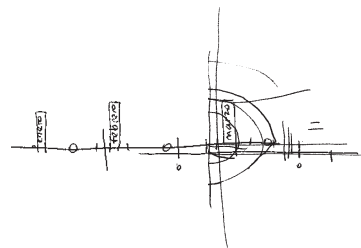
Kushner, Saville: *Personalizar la evaluación*. Madrid. Morata. 2002.

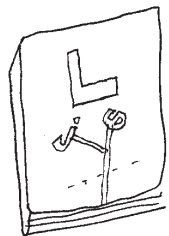
Nodelman, Perry. "Todos somos censores" en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas, Parapara Clave, 2001. P.155-168.

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, 2001. Colección Espacios para la lectura.

Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE. México.1999. Colección Espacios para la lectura.

Sarlo, Beatriz. "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada". En *Lulú Coquette*. Año 1. Nº 2, Noviembre de 2003.





---

**Cecilia Bajour**

Profesora en Letras. Se desempeña como Coordinadora Académica del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil y en el área de Capacitación para Maestros Bibliotecarios en el CePA. Tiene a su cargo el Seminario de Literatura Infantil Contemporánea de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de San Martín. Expone habitualmente en jornadas, seminarios y congresos de la especialidad.

**Gustavo Bombini**

Profesor y Doctor en Letras (UBA). Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil del CePA. Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Autor de artículos y libros sobre su especialidad.

**Alicia Cantagalli**

Profesora en Letras del Instituto del Profesorado de General Roca, Universidad del Comahue. Continuó sus estudios en la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1984 se desempeña como profesora en la Escuela de Capacitación-CePA. Actualmente co-coordina el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil y es Profesora Tutora en el mismo.

**Marcela Carranza**

Maestra y Licenciada en Letras. Ha publicado artículos en revistas especializadas en el campo de la literatura infantil y en educación. Participó como expositora en congresos de la especialidad. Actualmente se desempeña como Coordinadora de talleres de capacitación en el área de la literatura infantil y juvenil y como Profesora Tutora en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil en el CePA. Es colaboradora permanente de "Imaginaria", boletín electrónico quincenal de Literatura Infantil y Juvenil.

**Mirta Gloria Fernández**

Egresada de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Lectura y Escritura (UNESCO-UBA) y en Educación (FLACSO). Publicó artículos en revistas y libros especializados sobre literatura infantil, alfabetización y escritura de niños y jóvenes. Su última publicación, *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, Literatura e inclusión social* (2006), reúne una serie de experiencias relacionadas con su trabajo como investigadora y docente de la Universidad de Buenos Aires.

---

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

#### AUTORIDADES

Jefe de Gobierno  
**Jorge Telerman**

Ministro de Educación  
**Alberto Sileoni**

Subsecretaria de Educación  
**Mara Brawer**

Subsecretario de Coordinación  
de Recursos y Acción Comunitaria  
**Daniel Iglesias**

Coordinador de la Escuela  
de Capacitación Docente - CePA  
**Federico G. Lorenz**