

Libros de **Cátedra**

Didáctica transliteraria y cultura infantil

Cristina Blake, Sergio Frugoni
y Carolina Mathieu

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CS. DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DIDÁCTICA TRANSLITERARIA Y CULTURA INFANTIL

Blake, Cristina
Frugoni, Sergio
Mathieu, Carolina

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Introducción	5
Capítulo 1: La didáctica transliteraria	8
Transliteratura y transliterar para las infancias	8
De los libros ilustrados al libro transliterario infantil	15
Un itinerario transliterario	22
Hacia una didáctica transliteraria	29
Capítulo 2: Escritura de los cuerpos. Bordes y posibilidades de las prácticas poéticas con la infancia	33
Introducción	33
Escribir con el cuerpo	35
La lectura como performance	37
Cuerpo y mediación	39
Capítulo 3: Literatura, infancias y juego	44
Introducción	44
Relaciones del juego y el arte	45
Relaciones del juego y la cultura	47
Relaciones del juego y la educación	49
La dimensión lúdica en la literatura para las infancias	52
La tematización del juego infantil	52
Los juguetes como agentes ficcionales	55
La materialidad del libro como juego literario	58
Conclusión	62
Capítulo 4: Escritura e imaginación en la formación de lectores	65
Introducción	65
De qué hablamos cuando hablamos de creatividad	66
Las aventuras de un maestro italiano	67
La invención, el juego y la literatura en la formación de lectores “suspícales”	69
Escrituras personales	71
Lo mío, lo tomo siempre de otras manos	73

Capítulo 5: Poesía: experiencia artística y enseñanza	75
Entre lo legado, lo posible y lo urgente	75
Poesía y mediación docente: <i>Enseñar y Escribir</i> (con “E” de Emancipación)	78
<i>Consignas de invención</i> con perspectiva lúdico-trans-literaria	81
Conclusiones	83
 Los autores	 86

Introducción

Pensar una didáctica transLiteraria supone abrirse a los cruces, hibridaciones y préstamos entre los diversos lenguajes artísticos. Una literatura infantil contagiada por otras artes, lenguajes y soportes. Una literatura sin fronteras que es un más allá de los libros tradicionales, es un evento estético con una literatura expandida, es un modo de dar a circular los textos donde no hay espectadores sino lectores performativos. Entonces, apropiarnos de estos bienes culturales conlleva al lector y a los formadores de lectores literarios a repensar las relaciones de la transLiteratura y su enseñanza.

Nos proponemos en este Libro de Cátedra transitar lecturas y escrituras transliterarias infantiles desde las primeras infancias hasta las juventudes en una doble dimensión: la de los textos expandidos, y la de las modalidades y dispositivos de intervención didáctica que permitan a los docentes, mediadores culturales, talleristas, bibliotecarios, artistas, alumnos avanzados, profesores y licenciandos del campo a repensar el canon de lecturas contemporáneas e imaginar nuevos abordajes de escritura y lectura ficcional en su enseñanza.

Planteamos rasgos específicos de la transLiteratura que borra la figura de autor tradicional y, en cambio, presenta lo literario como un evento proyectado por diferentes artistas que convergen en una conceptualización de una obra fusionada por diversas manifestaciones estéticas y tecnológicas.

Asimismo, analizamos cómo la transLiteratura pone al lector en un nuevo lugar, el de hacer literatura mientras lee. Por ende, conlleva lecturas múltiples e interdisciplinarias: leer imágenes, palabras, leer escuchando o armando un libro, leer al compás de una canción, construir volumétricamente un libro, pintar y armar una parte de ese texto y disponerlo en el espacio de un modo significativo. Leer un mundo sígnico en un evento con la literatura, otras artes y tecnologías.

Por otra parte, se plantea nuevos accesos a la poesía, a las nuevas narrativas y narratividades desde las primeras infancias, y en clave para proyectar didácticamente instalaciones poéticas como dispositivos en donde la enseñanza y la mediación se encuentran con los desarrollos del arte contemporáneo, ofreciendo nuevas posibilidades de intervención y, principalmente, de construcción de lo común a partir de la literatura.

Teniendo en cuenta el estudio sistematizado en nuestro libro anterior *El más allá del corral: transliterar la enseñanza* (EDULP, 2021) y desde las investigaciones que seguimos realizando como equipo de cátedra desde el *Seminario Permanente de Didáctica de la literatura Infantil y Juvenil* del Profesorado de Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata proponemos una didáctica transliteraria que da cuenta de un transliterar la enseñanza. Una didáctica de acción reflexiva, una didáctica de intervención, una didáctica propositiva que articula las prácticas de enseñar literatura con la teoría y la crítica literaria en el marco del arte ultracontemporáneo.

Hemos planteado el desarrollo de estos focos en cinco capítulos.

En el capítulo 1: “La didáctica transliteraria”, escrito por Cristina Blake, se aborda el estudio de una didáctica transliteraria y sus particularidades epistemológicas. Para ello, se plantea un andamiaje con aportes de la teoría y crítica literaria, de la filosofía y de las teorías estéticas actuales para definir categorías específicas como la transliteratura para las infancias y el transliterar la enseñanza. Por otra parte, se presenta un mapeo del libro ilustrado hasta el libro transliterario. Luego, se propone un itinerario específico de un transliterar como didáctica específica de la LIJ que responde a las nuevas demandas del ámbito escolar (nivel inicial, primario, secundario), de los espacios socioeducativos (talleres, comedores, casas del Niño, bibliotecas, merenderos, espacios comunitarios) y del ámbito público (plazas, performances, ferias) donde circula.

En el capítulo 2: “Escribir con el cuerpo. Bordes y posibilidades de las prácticas poéticas con la infancia”, escrito por Sergio Frugoni, se cuestiona las articulaciones entre cuerpo y lectura. Afirma que el universo perceptivo y sensorial propio de lo corporal participa y se transforma en y a partir de las prácticas culturales, como la lectura y la escritura, las cuales no “expresan” mecánicamente una interioridad ahistórica, sino que configuran y modelan esa “cultura corporal y afectiva”. Se pregunta entonces ¿cómo se manifiestan esas reflexiones en las propuestas estéticas, editoriales, de mediación dirigidas a la infancia? ¿Cómo piensa la literatura infantil en toda su amplitud -escritores, ilustradores, editores, mediadores- esas nuevas disposiciones subjetivas y corporales? A partir de estos interrogantes se analizan dos ejemplos que ilustran las posibilidades que se abren cuando imaginamos el lugar del cuerpo en propuestas de mediación y enseñanza.

En el capítulo 3: “Literatura, infancias y juego”, escrito por Cristina Blake, se reconoce la dimensión estética del juego manifiesta en libros de literatura infantil contemporáneos y, por ello, se revisitan aportes de las diferentes concepciones estéticas que dan cuenta del sentido medial del juego en el arte. En primera instancia, se analizan los rasgos fundamentales que surgen de las relaciones entre el juego, el arte, la cultura y la educación para, en una segunda instancia, enfocarse en la dimensión lúdica dentro de la literatura para niños. Se sugiere ampliar el canon literario escolar y aportar una mirada hermenéutica de los textos que pueda devenir en nuevas intervenciones didácticas posibles en prácticas escolares y en el más allá de la escuela.

En el capítulo 4, “Escritura e imaginación en la formación de lectores”, escrito por Sergio Frugoni se indaga sobre la importancia y sentido de la escritura en los procesos de mediación con y de la literatura. Las escrituras que interpelan a la imaginación generan instancias potentes de apropiación de la lectura, ponen en escena la agencia de los sujetos y reconfiguran lazos sociales. Las propuestas de escritura son, de este modo, artefactos fundamentales en la elaboración de propuestas de mediación a la lectura. Por último, se desarrollan algunas ideas sobre la importancia de la noción de “escritura personal” como modo de acceso a la cultura escrita.

Finalmente, en el capítulo 5 “Poesía: experiencia artística y enseñanza” escrito por Carolina Mathieu, se suman reflexiones desde una perspectiva lúdico-transliteraria y etnográfica tejidas desde la investigación y desde el trabajo docente. Aportes nacidos al calor del ir y venir, de un aula a la otra. Reflexiones surgidas del trabajo de una profe “de lengua”, “de literatura”, “de poesía”. En este capítulo, entonces, invitamos a recorrer -desde marcos teóricos y prácticos- una zona de la poesía escrita y

seleccionada para las infancias, la de sus variadas propuestas e invenciones, esas que nos provocan y desde las cuales podemos imaginar y planificar nuevas articulaciones desde el campo educativo. En este sentido, consideramos que la propuesta de este Libro devendrá un aporte acerca de perspectivas de encuadre disciplinar específicas de la enseñanza de la LIJ poco indagadas académicamente sobre la relación y promoción de lectores literarios, productores de textos ficcionales y artífices de la palabra/la imagen/el cuerpo como puente para la invención de mundos posibles.

CAPÍTULO 1

La didáctica transliteraria

Cristina Blake

Transliteratura y transliterar para las infancias

La literatura para las infancias ultracontemporáneas interpela a todo lector a realizar nuevos recorridos de su práctica lectora donde lo literario convive con otras artes y tecnologías. Nuevas formas de edición, circulación y recepción que ponen en tensión las lecturas canónicas y tradicionales. Sin posibilidad de pasividades ni estatismos, los lectores devenimos creadores de sentido ante textos expandidos o ante sus formas de conocerlos habitando instalaciones, *performance*, eventos participativos e interactivos entre lo humano y las máquinas que generan experiencias en clave *trans*. Nuestra cultura y la cultura infantil está atravesada por lo *trans* que, al sustantivar el prefijo, nombra lo que “está más allá”, esos bienes y eventos culturales donde se diluyen límites, se adulteran, hibridizan y contaminan diversos territorios poéticos.

Estas manifestaciones culturales, desplazadas y multimodales son emergentes de una nueva ubicación del arte en el siglo XX a partir de las crisis socioeconómicas, el acceso masivo a la educación de las clases populares, los cambios en la comunicación e intercomunicación de los medios tecnológicos, los incontables sistemas de reproducción colectiva de los mensajes desde la fotografía, las grabaciones hasta las redes sociales.

En este contexto, el arte contemporáneo responde y aviva una redefinición del hecho estético porque, como lo declara el filósofo argentino Néstor García Canclini en *Innovaciones artísticas y rebeliones sociales*:

Se quiere abolir los tabiques entre el arte y la vida, entre lo instrumental y lo placentero, entre lo fantástico y lo real, entre la forma y la función. De la cultura como espectáculo se pasa a la cultura como acción, del público como consumidor de obras maestras y rituales a productor de acontecimientos. (García Canclini, 2023, p. 199)

Haciendo foco en la literatura infantil, pensamos en producciones y en nuevos circuitos que identificamos como *transliteratura* entendida como literaturas ultracontemporáneas (desde el 2000)

que manifiestan mutaciones y producen transformaciones poéticas y éticas que ponen en crisis el sistema literario.

El aporte teórico de Miriam Chiani es sustancial para proponer la categoría de la transliteratura infantil en el marco de los estudios que venimos realizando desde el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CTCL-IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente, Chiani en el libro del cual es compiladora, *Escrituras compuestas: letras/ciencia/artes* y autora del primer capítulo, arguye la conceptualización de poéticas *trans*:

Poéticas *trans*, [...], porque se detectan en ellas diferentes tránsitos de afectación: zonas con las que la literatura entra en contacto para ampliar y modificar su territorio, ámbitos de productividad cambiante a los que adapta o se adapta y con los que vuelve no sólo a producirse sino a pensarse. (Chiani, 2014, p. 8)

A partir de este aporte referido a las poéticas *trans* en la literatura argentina para los adultos, identificamos su presencia prolífera en el universo de la literatura para las infancias: espacio de textos, libros y circuitos donde lo literario muestra afectaciones con la ilustración, el diseño gráfico, la ingeniería de papel, la música, la narración oral, la variedad de soportes y tecnologías de edición analógicas y digitales. Una literatura en expansión para hallar nuevas respuestas lectoras.

Ya en el libro *Más allá del corral: transliterar la literatura* que se publicó en el año 2021 junto a Sergio Frugoni y Carolina Mathieu, dimos cuenta de la necesaria categoría transliteratura como noción aglutinante no sólo de libros transliterarios infantiles, sino de modalidades de circulación que tanto Istvansch, Pablo Bernasconi, Devetach, Isol, Jorge Luján y muchos otros autores argentinos integrales o pertenecientes a equipos de trabajo, producen como eventos artísticos transliterarios.

La transliteratura ya habita en el campo cultural para las infancias y, por ello, resulta imprescindible seguir aumentando investigaciones en el campo específico de la literatura infantil donde la teoría y la crítica literaria propendan una mirada ampliada respecto de las prácticas de lectura y de estos nuevos lectores.

Un lector transliterario es un lector performativo que acciona y co-produce lo que lee en el mismo momento en que va leyendo. Es un lector que activa diferentes percepciones en su transitar artístico. El lector en “el mientras lee”, lee con su cuerpo y entre cuerpos: el cuerpo material del libro, las yemas de los dedos sobre una pantalla, el cuerpo del autor-*performer*, el cuerpo del docente/mediador, el cuerpo de otros lectores. Leer deviene leer cuerpos con el cuerpo. Leer y conocer celebrando el devenir y la multiplicidad semiótica performativa. Así, Bárbara Hang y Agustina Muñoz, compiladoras y prologuistas del libro *El tiempo es lo único que tenemos - Actualidad de las artes performativas*, lo afirman:

(...) El saber que surge de estas artes performativas proviene de los cuerpos (humanos, animales, lumínicos, sonoros) y se expresa en y a través de ellos. Es un conocimiento específico que tiene la particularidad de implicar a los receptores (los espectadores) en el

momento mismo en que se produce. Es contemporáneo de una manera radical, es un saber vivo y en movimiento que se actualiza en el encuentro entre las prácticas artísticas-performativas y las prácticas crítico-discursivas. (Hang y Muñoz, 2021, p.11)

Atender a estas prácticas artísticas performativas auspició un nuevo objeto de estudio e investigación en el campo de la literatura para las infancias que delimitamos en tres dimensiones de análisis: el libro transliterario infantil, los modos de circulación en instalaciones, performance, eventos interactivos, y una nueva modalidad de enseñar la literatura: transliterar.

Transliterar como verbo lo he acuñado para dar cuenta de una modalidad de enseñanza donde la literatura, particularmente la literatura para niños, es un modo de intervenir didácticamente desde un acontecimiento entre textos literarios, otras artes y otras tecnologías. Evento de enseñanza donde la lectura literaria y la de otros códigos artísticos impresos y digitales generan lecturas múltiples, lecturas performativas, lecturas de implicación porque como lo aboga la filósofa española Marina Garcés:

Necesitamos que tanto desde las prácticas visuales y escénicas como desde las prácticas teóricas, encontremos modos de intervención que apunten a que nuestros ojos puedan escapar al foco que dirige y controla su mirada y aprendan a percibir todo aquello que cuestiona y escapa a las visibilidades consentidas. No se trata hoy de pensar cómo hacer participar (al espectador, al ciudadano, al niño...) sino de cómo implicarnos. (Garcés, 2009, p. 85)



Me interesa pensar no sólo en interpelar a todo lector, sino implicarlo en el acto literario y en una práctica educativa o práctica de mediación cultural donde la literatura con otras artes y tecnologías permiten explorar sentidos, ampliar el horizonte interpretativo con otros lectores y aprender desde una dimensión lúdica, intersubjetiva y reflexiva.

Transliterar es una decisión didáctica que los docentes/mediadores culturales como intelectuales (diría Giroux), tomamos desde una articulación teórico-práctica que contempla a la literatura como hecho artístico y cultural en las aulas, en espacios socioeducativos, en museos, en las bibliotecas, en las plazas, en las calles. La literatura más allá de las fronteras o del corral de una didáctica moralizante o instrumentalizada para enseñar valores, más allá de la palabra para expandirse y fusionarse con las artes plásticas, las artes audiovisuales, lo tecnológico, lo musical, lo silenciado.

Elaborar itinerarios didácticos de un transliterar la enseñanza conlleva gestar concatenaciones y juegos simbólicos que insufla ejes interpretativos, donde se aprende desde el asombro y desde el impacto de múltiples lecturas donde los lectores son agentes de lo literario.

Resulta oportuno empezar a reflexionar sobre una didáctica transliteraria desde un acontecimiento lector, en este caso con un libro transliterario que nos exige transliterar la lectura y, a su vez, propicia transliterar la enseñanza: *La principessa che scriveva* (2016) de Nerina Fiumanó y Angelo Ruta.



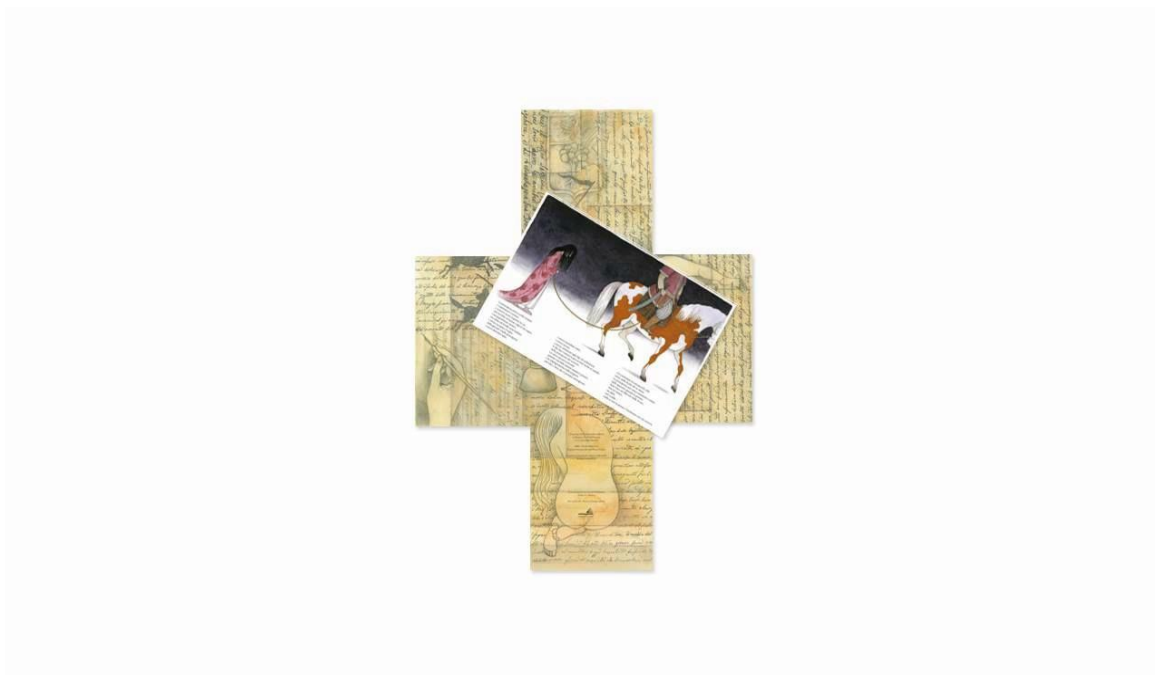
En esta instancia compartiré parte de los emergentes que surgieron en la valiosa experiencia de leer este texto con colegas, estudiantes y especialistas que participaron en la conferencia de cierre del Simposio 16 que tuve a mi cargo bajo el título “Transliterar la enseñanza con libros expandidos” en el *XI Congreso Internacional Orbis Tertius “Literaturas, artes y activismos: nuevas articulaciones”*¹.

Al presentar físicamente *La principessa che scriveva* (2016) el primer asombro, fue la materialidad del libro que pone y puso en cuestionamiento si podemos considerarlo como tal, pues semeja un sobre impreso en un cartón delgado o *folding*.

El segundo asombro -dado que los participantes eran parlantes en lengua española- fue el título en lengua italiana, lo cual produjo jugar a una traducción que con facilidad se convirtió en la sentencia “La princesa que escribía”. Detenidos en la tapa, el tercer asombro fue la ilustración de una mujer despojada de todo ropaje que escribe con pluma y tinta sobre folios volátiles que sugieren el devenir de una escritura incesante. Esa tapa de alto sensualismo ya preparó el convite a seguir leyendo.

Se activaron los cuerpos del raro libro que no se puede hojear, lo que despertó curiosidades porque las convenciones de la lectura ya estaban transgredidas. No hay cubierta ni contracubierta por eso, debimos manipular de otro modo el libro y destapar lo que se va reconociendo como una estructura de papel en cinco caras, que aloja otro texto..

¹ En el marco del XI Congreso Internacional Orbis Tertius “Literaturas, artes y activismos: nuevas articulaciones” organizado por el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el Edificio Karakachoff de La Plata desde el 24 al 26 de abril de 2024, coordiné junto a la Lic. Gabriela Purvis el Simposio 16 sobre “Otras tramas de la transliteratura infantil argentina y su enseñanza” y realicé la conferencia de cierre.



La extraña cobertura, al desplegarla devino una cruz ilustrada, cargada de metonimias e indicios: jinetes con espadas, un tintero, plumas, el frontispicio de un palacio y la silueta duplicada de una mujer desnuda de espaldas sumado a un fondo cargado de textos en letras manuscritas distribuidos en diferentes direcciones tanto horizontal como verticalmente.

El otro texto plegado en papel *couché* o estucado cuenta la historia entre palabras y una potente ilustración a color. En las primeras estampas se muestra a la princesa sin corona escribiendo en el frente de un palacio que restituimos como tal por el relato y el reenvío de su metonimia en el primer texto.

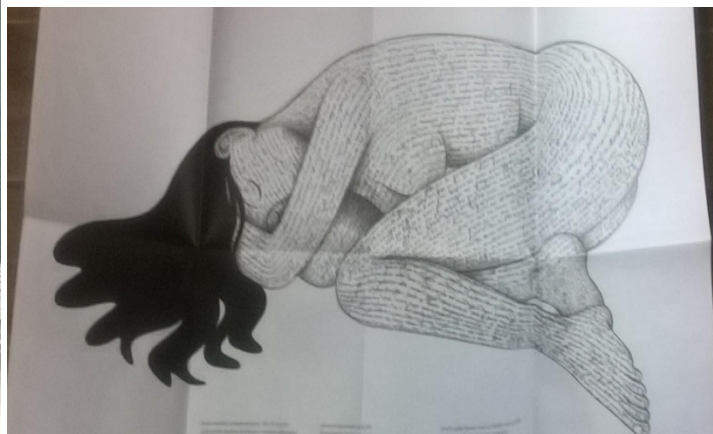


Fui traduciendo oralmente la historia de esta princesa que siempre escribía como modo de pacificarse. El cuento describe que en este reino todo estaba en armonía con la naturaleza, sus habitantes disfrutaban del trabajo campesino y querían a su joven y bella mandataria.

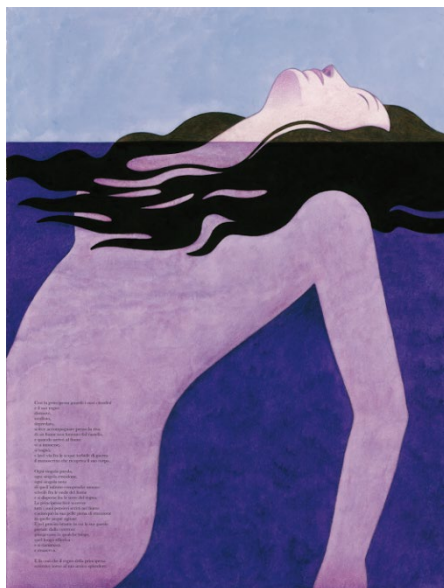
El pasaje a la doble página remite a los jinetes que visualizamos en el primer texto en cruz. La historia narra que fueron quienes invadieron el reino, lo destruyeron, lo incendiaron, mataron a muchos campesinos y otros huyeron. La princesa fue arrestada y solo pudo cargar su tintero y una pluma.



Prisionera en un reducto oscuro, pequeño y lleno de lauchas, la princesa escribe sus sufrimientos, sus deseos, sus sentires. Primero escribe sobre su ropa, pero como han pasado unos años, termina escribiendo en todo su cuerpo.



Seguimos desplegando donde cada página se hace más grande, se expande como la historia y como la ilustración. En el centro vemos a la princesa desnuda, que en cada imagen está más encogida hasta llegar a una postura fetal, siempre escrita porque su cuerpo es un soporte de escritura y es discurso. El tiempo trajo su libertad y la princesa es recibida por su pueblo que sigue viendo su juventud, su belleza y escrituras en su piel. La llevan a un río cercano al palacio y al sumergirse, la princesa va perdiendo las palabras que se llevan las olas.



Esta imagen suspende los acontecimientos y todos como lectores entramos en la duda acerca del estado de la princesa: ¿está viva o está muerta? Fuimos al relato que subraya una particularidad que no está iconizada: cuando las palabras se diluyen hasta borrarse del cuerpo de la princesa y tocan la costa performativamente se transforman en lo que nombran. Así el reino vuelve a florecer, todo se reconstruye hasta el pueblo que se amplía por el regreso de quienes se habían exiliado. El final del texto verbal resulta un final feliz pero inquieta en el lector una pregunta ¿y la princesa? Pues, la respuesta la encontramos al volver a guardar el segundo texto en el primero, lo cual nos reinstala en la tapa donde podemos imaginar que la princesa que escribía continúa escribiendo.

La estructura de la ficción dentro de la ficción no está en el relato textual, sino en la ilustración y en la materialidad de ambos textos que como una caja china agrega a la historia la recursividad cíclica y a la vez independiente. Y decimos cajas chinas porque en el despliegue total del segundo texto la página muta en doble página hasta llegar a la dimensión de un póster. El aparente libro termina siendo un póster con dos caras; una, plenetiza el final; la otra, es una hiperbólica página con viñetas donde vemos todas las partes de un todo que tuvimos que volver a girar.

Decíamos, que este afiche tiene la macroimagen de la princesa suspendida en el agua que nos deja suspendidos a los lectores por el impacto de la imagen ambigua. Nos preguntamos: ¿está por flotar, está hundiéndose, está dormida en el agua o está muerta como lo pudo sugerir el primer texto en cruz? La duda nos llevó a traducir el texto, pero, el verdadero final lo generamos cuando cerramos el texto segundo y deconstruimos la cruz, por lo cual la cruz se transformó nuevamente en libro-sobre como al principio.

Surgió además en este juego de trasmutaciones reconocer que la expansión aumentada del papel según sus pliegues, aumentaba la focalización de la princesa. El lector cuando avanza en la lectura configura a la princesa desde su aparente insignificancia por el tamaño diminuto dentro del gran palacio que visualizamos panorámicamente en la primera página, pasando por la centralidad de un cuerpo que distinguimos cada vez más, hasta el póster del plano total de su cuerpo en las aguas..

De los libros ilustrados al libro transliterario infantil

Desde la impresión cuneiforme hasta la interfaz de pantalla táctil, el desarrollo del libro como artefacto, como soporte, como medio y como contenido muestra mutaciones de formas, usos y consumos determinadas por circunstancias socioeconómicas y tecnológicas. Uno de los estudios actuales que ahondan en las relaciones que van desde el códice a los *ebooks* es el desarrollado por la poeta e investigadora estadounidense Amaranth Borsuk en su publicación *El libro expandido. Variaciones, materialidad y experimentos* donde plantea:

La investigación a lo largo de la historia sobre el libro como “texto material” nos ayuda a ver el modo en que su forma física, sus lectores y su contenido artístico han inspirado su mutua evolución y sugiere que eso seguirá siendo así en los años venideros. Para ver hacia dónde va el libro debemos pensar en él como un objeto que ha atravesado una larga historia de juego y experimentación. (Borsuk, 2020, p.13)

Juego y experimentación que reconocemos con facilidad en la literatura infantil por su larga convivencia entre palabra, ilustración y diversas materialidades de edición.

Sin pretensiones de elaborar un panorama histórico de los libros para las infancias nos proponemos en este apartado presentar un mapeo de diferentes variaciones del libro y otras formas de impresión más efímeras que detentan experimentaciones expansivas entre la letra, la palabra, las tipografías, los grabados, la ilustración, los soportes o las mezclas de discursos que fueron poblando los circuitos de la palabra escrita entre los niños hasta llegar a tenerlos como destinatarios de ficciones literarias. La propuesta es revisar estas variaciones físicas de artefactos impresos porque implican cambios en el acto de leer y “proponen una nueva relación de la palabra con el mundo.

En el siglo XV con la creación de la imprenta -atribuida al alemán Johannes Gutenberg en el año 1440- el niño no era un destinatario directo, sino que compartía con el adulto la difusión de instrucciones y conocimientos de las buenas costumbres en abecedarios, *scrapbooks* o libros de recortes y los *courtesy books* o libros de cortesía que circulaban en Alemania, Inglaterra y Francia.



Abecedario

Scrapbook

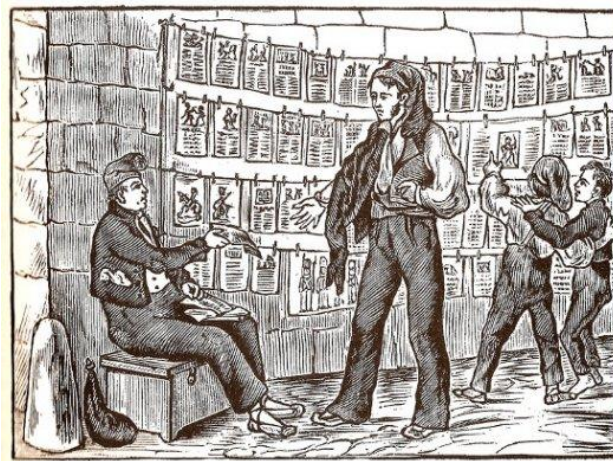
El **libro de recortes** o **scrapbook** era un álbum de recuerdos donde se podían atesorar cartas, poemas, imágenes, relatos. Con el correr del tiempo estos álbumes eran dispositivos que permitían ser decorados y contar con adornos añadidos.

Los “**courtesy books**”, en cambio, eran manuscritos que pretendían instruir, por ello, incluían lecciones o consejos para niños, generalmente rimados para favorecer la nemotecnica. En 1476 el primer editor inglés William Caxton realizó la impresión de *The Book of Courtesye* (*El libro de cortesía*) como material didáctico para la nobleza inglesa en la baja Edad Media. Además, publicó *La Historia de Troya* en 1474 y la traducción de las fábulas de Esopo en 1484 con grabados en madera.



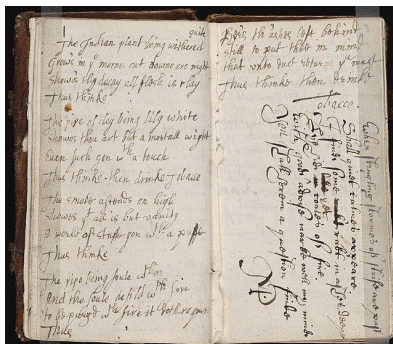
The Book of Courtesye (1476)

La **literatura de cordel** desde el siglo XV hasta el siglo XIX circuló en la cultura popular española y portuguesa exponiendo pliegos o folletos impresos en una cuerda y sujetos con pinzas de tender la ropa. Hasta el siglo XIX en Portugal esta literatura fue muy prolifera, pero en algunas regiones de Brasil logró una circulación llamativa en el siglo XX que aún está vigente. En el siguiente grabado anónimo publicado en un sainete de 1850 visualizamos a un vendedor de romances ofreciendo un pliego a un adulto y a dos niños observando el cordel colgado en las afueras del convento de San Agustín en Barcelona.



Grabado anónimo publicado en un sainete de 1850

En similitud con los *scrapbook* surgieron en el siglo XVI los **libros de citas o *commoplaces book*** donde se registraban notas, proverbios, poemas, máximas y recetas.



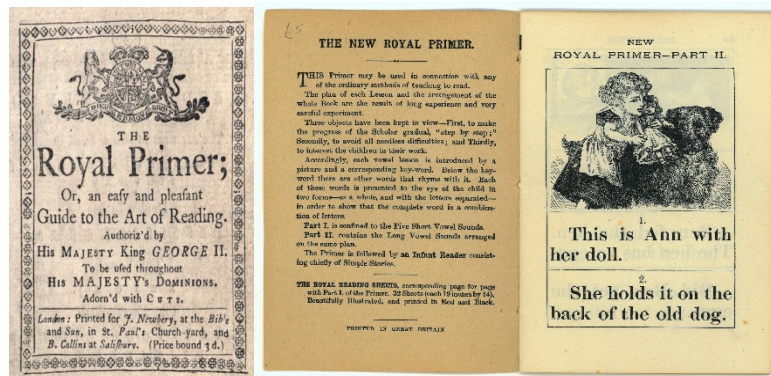
Ya la imprenta de William Caxton había impreso libros y literatura popular efímera especialmente los ***chapbooks*** que eran libretos o folletos en rústica de distribución callejera para entretenimiento de los adultos y de los niños. Esta forma de edición efímera fue de amplia difusión desde el siglo XVI al siglo XIX, eran publicaciones baratas con ilustraciones rudimentarias sobre historias de la Biblia, historias didáctico-moralizantes, canciones rimadas para niños (*nursery rhymes*), historias de aparecidos, relatos de crímenes, juicios, sentencias, historias de héroes y leyendas como Robinson Crusoe, Gulliver, Robin Hood.



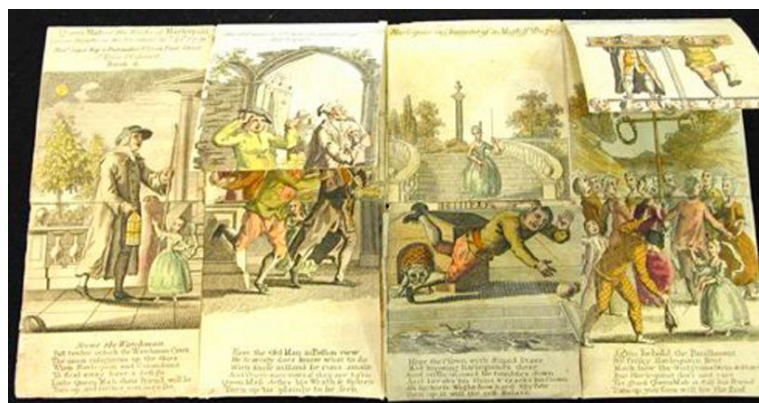
La literatura para las infancias comenzó en el S XVII con libros que tenían una finalidad educativa, moralizante o religiosa. En 1658 se publica el considerado **primer libro** ilustrado para niños, el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo sensible de las imágenes*) de Jan Amos Comenius, el escritor y humanista checo, quien publica una guía ilustrada, una especie de enciclopedia donde las imágenes son concebidas para la ayuda en el aprendizaje.



En el siglo XVIII se publicaron los **primers books**, manuales escolares y textos religiosos. El primero fue el *Royal Primer* o guía fácil y agradable para el arte de la lectura del editor inglés John Newbery. Obra autorizada por el Rey Jorge II para ser utilizada en todos los dominios de su majestad.



John Newbery también comenzó a publicar fábulas para niños y tal vez menos conocido es que en formato **pop-up** publicó *A little pretty pocket-book* (*Un pequeño y bonito libro de bolsillo*) en 1744 que contenía una colección de rimas acompañadas por dibujos de grabados en madera e ilustraciones de niños jugando al aire libre. *A Little Pretty Pocket-Book* es considerado el primer libro para las infancias escrito en inglés con formato de bolsillo que pretendía enseñar a los niños el alfabeto de modo placentero. Los **libros móviles** publicados por Newbery fueron los primeros libros expandidos que se hicieron populares rápidamente, convirtiéndose en objetos de culto entre las clases altas de Inglaterra y Francia.



Un ejemplar de *A little pretty pocket-book*

Asimismo, durante el siglo XVIII se publicaron en Inglaterra novelas de aventuras escritas para adultos que se convirtieron en lecturas infantiles como *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe y *Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, y posteriormente en Londres, se abrió la primera librería y editorial llamada La Biblia y el Sol en 1745. En Francia, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont publicó *El almacén de los niños* (1757) que incluye el cuento “La Bella y la Bestia” y en Madrid se editó *La gazeta de los niños* (1798).

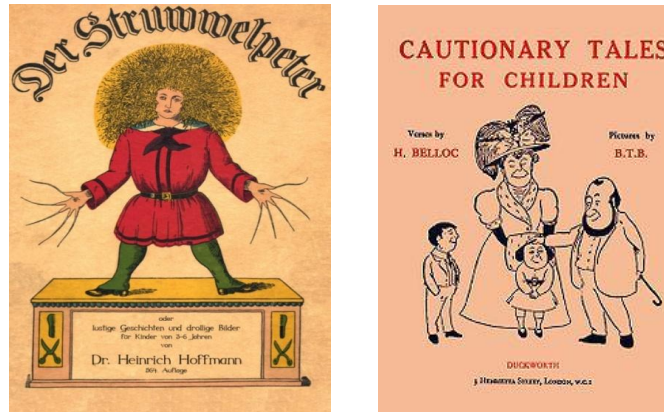
Teniendo en cuenta formas de edición distintivas, cabe mencionar a los abecedarios y los **hornbooks** (**libros cuernos**) que se utilizaban para el aprendizaje de las letras y como instrucción religiosa. Los *hornbooks* son una sola hoja de papel montada y cubierta con cuerno de ganado como soporte para que sean duraderos. Este formato permitía que se colgaran en el cinturón de los niños o alrededor del cuello. Se usaron hasta fines del S XVIII cuando fueron sustituidos por el papel que resultaba más barato.



Hornbook de 1750-1800 que contiene el alfabeto en mayúsculas y minúsculas, y el padrenuestro.

En el siglo XIX se estableció un mercado del libro infantil con un desarrollo expansivo de la ilustración. Tuvieron un fuerte auge los **cautionary books** o **libros de advertencia** con función moralizante. Posiblemente, el más reconocido por considerarse uno de los primeros es *Der Struwwelpeter*, en español *Pedro Melenas*, del médico alemán Heinrich Hoffmann (1845) que consta de diez historias donde se combinan narraciones visuales y verbales. Se la considera un antecedente de los *comics*. La ilustración cumplía una doble función: ser anclaje de la palabra y agregar información con la intención de explicitar el castigo que un niño podría recibir ante un mal comportamiento.

En el inicio del siglo XIX, se publicó *Cuentos de advertencias para niños* escrito por Hilaire Belloc (1907) pensado para niños de ocho a catorce años donde se incluyó la parodia a los cuentos con moraleja, muy populares en esa época.



Este siglo atravesado por el romanticismo trajo el nacimiento de los grandes clásicos de la literatura infantil con las publicaciones de los hermanos alemanes Jacob y Wilhelm Grimm y las publicaciones del escritor y poeta danés, Hans Cristian Andersen. En la segunda mitad del siglo XIX surgieron autores como Julio Verne con la literatura de ciencia ficción, Stevenson y Mark Twain con las novelas de aventura y el *nonsense* con Lewis Carroll y sus Alicia. Historias en **libros pura palabra o en libros ilustrados** de alta calidad y cantidad gracias a los trazos de Gustave Doré, Vilhelm Pedersen, Alphonse de Neuville, Pablo Auladell, Jonh Tenniel.

Asimismo, especialmente a partir de 1940, circularon los **fanzines**, publicaciones de autoedición de revistas o panfletos muy breves producidos por aficionados sobre un mismo tema, ficcional o político. En 1960 el fanzine adquirió una estética muy peculiar con la experimentación de tipografías, texturas, colores y piezas de collage. Actualmente continúa su vigencia en Argentina con reconocidos zenistas de ilustración analógica y digital como Sole Otero, productora de fanzines para las infancias.

El siglo XX sin dudas trajo nuevas experimentaciones en los libros para las infancias, no todos como soportes o materialidades para la literatura sino como objetos-libros lúdicos. Desde los libros de bañera o *bath book*, *prelibri* de facturación artesanal, libros de raspar y oler o *scratch and sniff books*, libros torre, libros miniatura, libros para armar, libros con añadidos *ad hoc*, libros troquelados o *turn-up books*, libros de figuras móviles. Los libros para niños no sólo eran ilustrados, sino animados con nuevas tecnologías del papel y dispositivos añadidos como los casetes con canciones y narraciones orales.

A mediados del siglo XX se difundieron los **libros-álbum** con su invitación a una lectura interconectada entre palabra, ilustración y diseño gráfico. Sumado a los **silent-books**, libros literarios con CDs añadidos, y **audiolibros**.

El siglo XXI ha generado, gracias a las nuevas tecnologías digitales y a la renovación del libro, nuevas formas de edición y de concepciones del libro como objeto artístico. Especialmente, a partir del año 2000 las producciones artísticas impresas aumentaron con una alta calidad en **libros-álbums y surgieron libros transliterarios**.

Los libros transliterarios son libros expandidos caracterizados por las mutaciones del libro como medio de comunicación y por la experimentación estética con todo tipo de materiales. Así, su proyección futura alude a una inagotable generación de innovaciones emergentes en nuevos formatos, estructuras narrativas, niveles de legibilidad lingüística y visual, criterios y técnicas de fabricación, impresión y

edición que confluyen en el involucramiento del lector como co-creador de la obra y lo invitan a reflexionar sobre lo que lee, cómo lo lee, desde dónde lo lee. El libro expandido es un artefacto versátil que sugiere una constante evolución.

El libro expandido, entonces, debe considerarse en sus variaciones y experimentaciones como “objeto-libro” (unidad material portátil, espacio de almacenamiento de contenidos) y como “libro-objeto” (propuesta estética de lectura múltiple). El libro expandido como objeto-libro ha sido estudiado por los historiadores del libro -Febvre y Martin, Ong, Chartier, Kilgour, Dodd, Howard, Borsuk- desde la impresión cuneiforme hasta la interfaz de pantalla táctil, considerando sus cambios de estructura, fabricación, producción y consecuentes formas de circulación.

El libro expandido como libro-objeto es libro-arte que se constituye como género singular con sus propias formas y tradiciones a partir de los años sesenta. A diferencia del “libro común”, el libro-arte tiene como uno de sus fundamentos analizarse y criticarse a sí mismo como creación simbólica, propiciando con ello una comprensión y una lectura más conceptual y, a la vez, metafórica y multisensorial. Teóricos, críticos del arte y estudiosos del libro -Lippard (1976), Phillipot (1982), Antón (1994), Drucker (1995), Borsuk (2020), Carrión (1975)- subrayan que los libros-objeto surgen para democratizar el arte utilizando un producto artístico que llegue al público y, a la vez, sea portador de transformaciones sociales.

Desde esta perspectiva la editorial argentina Eterna Cadencia en el año 2012 editó *El libro que no puede esperar* con la antología de cuentos de escritores jóvenes latinoamericanos compilada por Diego Trelles Paz. La novedosa impresión en tinta degradable serigrafiada se va diluyendo poco a poco en dos meses, una vez que el libro se abre y choca con la luz y el oxígeno. La originalidad de la propuesta fue someter la lectura de un libro físico tradicional a la misma urgencia de lectura que ante un equivalente digital. El proceso químico de esta tinta obliga al lector a ser un protector de lo literario estando advertido desde la tapa que la lectura puede durar hasta dos meses una vez que se rompe el envoltorio de plástico que salvaguardaba al libro que va a desaparecer, transmutado en hojas en blanco.



Las definiciones del libro-objeto son variables y de límites no cerrados. Es por ello que desde diferentes disciplinas encontramos homologada la categoría de “libro-objeto”, “libro-arte” o “libro de artista” siempre referida a una pieza estética y conceptual concebida para experimentar material y

simbólicamente un contenido en un soporte no convencional respecto del “libro común” entendido como contenedor. Por ende, el libro transliterario como libro-objeto plantea un nuevo orden de producción, impresión, distribución y consumo. El libro-objeto es una obra conceptual que puede contenerse en un código o generar otro objeto tridimensional. Como subraya Antón (2004):

El libro-objeto emplea la imagen del propio libro como elemento simbólico. Generalmente no tiene la posibilidad de ser hojeado, renunciando el artista a una mayor capacidad transmisora de información y al factor temporal y participativo, en beneficio de potenciar la imagen tridimensional o escultórica. (p. 3)

Desde el diseño gráfico e industrial, los libros-objeto se identifican por ser artefactos con consistencia material y espacio-temporal que tienden a servirse de todo tipo de signos en una operación estética y metalingüística que implica un nuevo modo de lectura e interpretación.

Un itinerario transliterario

Transliterar la enseñanza implica un proceso de selección de todo tipo de textos literarios atravesado por un encuentro con otras artes y tecnologías que no se presentan como amalgama o *mix*, sino como una consustanciación de discursos que guardan entre sí una potenciación de significancias por sus contagios estéticos.

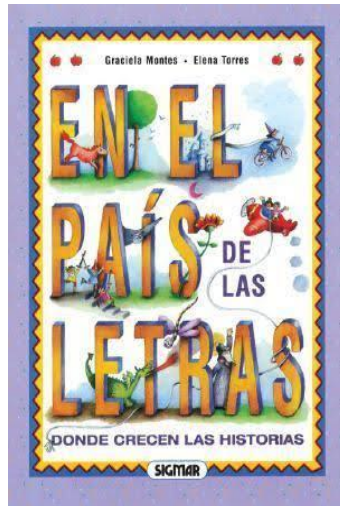
Un itinerario transliterario que propongo es desde el tópico de “la mariposa” en la literatura para las infancias. Estos insectos cargan metáforas en todas las culturas y son *trans* por su propia transmutación en su ciclo vital (de huevo a oruga, de oruga a crisálida, de crisálida a mariposa), por su tiempo vital efímero de una semana a un mes, y por los mitos de toda cultura que consideran a la mariposa como la presencia metamorfoseada de una persona ausente físicamente.

El tópico, entonces, no es la mariposa sino la metamorfosis donde lo nimio se transforma en lo bello y el tópico es la superación de la muerte o el contacto entre el mundo terrenal y el mundo del “más allá” tematizando el pasaje de un huevo diminuto a un cuerpo visible y sugerente.

Decíamos que la vasta presencia de este insecto *trans* en la literatura y especialmente en la literatura para las infancias es innumerable, lo cual nos permite imaginar un itinerario de enseñanza transliterario que contemple consumos culturales de los chicos y a la vez presente la literatura entre otras artes y tecnologías en un acontecimiento para experimentar lo estético en modo performativo con multiplicidad de sentidos y corporeidades.

Este encadenamiento que propongo translitera la mariposa como figura poética de la metamorfosis reconociendo su expansión desde textos orales, literatura impresa y digitalizada hasta las nuevas producciones artísticas transliterarias.

Graciela Montes y Elena Torres produjeron un alfabeto donde se expanden las letras para estar incluidas en el cosmos de los textos, por eso, el libro se llama *En el país de las letras donde crecen las historias* (1995).



En este **libro ilustrado** por Elena Torres dos niños viajan con un perrito a diferentes lugares y construyen las letras en imprenta con objetos o elementos de la naturaleza que les permite relacionarlas con palabras, luego las palabras habitan en frases y oraciones para constituirse en una historia de esa vivencia contada por la narradora y la ilustradora.

M es **M** de **M**AGO Y DE **M**OTO

Y DE **M**ÁQUINA **M**ARAVILLOSA.

DE **M**ONEDA, DE **M**OVER **M**ANIJA

Y DE **M**AR DE **M**ARIPOSAS.

SE **M**ONTARON SIN **M**IEDO EN ESA **M**ANTA

DE **M**ARIPOSAS **M**MORADAS Y **M**ARILLAS

Y ENSEGUIDA SE DUR**M**IERON.

LA CAM**M**A ERA **M**ULLIDA Y SE **M**ECÍA

TE**M**BLANDO EN EL AIRE **M**MANSAMENTE.

(Montes y Torres, 1995, pp. 49-51)

Ante la letra **M** el proceso de trazarla es un camino transitado en una moto donde los tres personajes se encuentran con un Mago que con su varita Mágica hace aparecer una Máquina Maravillosa: de Moneda, de Mover Manija y de Mar de Mariposas, cuando la máquina de juego muestra las cuatro mariposas, ellas vuelan y toman independencia. El mago se va y las mariposas se han reproducido en incontable cantidad. Todas, unidas inician un vuelo que muestra su migración de la página 50 a la 51 llegando a constituirse en una cama donde los niños duermen.

Graciela Montes inicia el poema como un **tautograma** formado por palabras que empiezan por la misma letra M a excepción de los conectores y se expande hasta dejar de serlo porque cuando los niños se duermen la M deja de estar sólo en el inicio de las palabras para ubicarse internamente en ellas. El pasaje de la letra M de palabras a oraciones y de oraciones a un poema parece mostrar el paso a paso de un aletear mansamente. Así queda simbolizada literariamente y con la ilustración la metamorfosis y el aleteo-vuelo de las letras que al unirse con otras llegan a ser un discurso como las mariposas llegan a ser un colchón.

Entrometidos en la metamorfosis, **el juego de palmas** MARIPOSA sólo es posible al menos entre dos personas que construyen un ritmo y una **poesía oral**.



Un juego con los cuerpos y con otros modos de “decir” en un canturreo donde la palabra se disecciona entre sílabas para luego unirse y transformarse en nuevas palabras que son nombres propios. El juego se repite a mayor velocidad y casi sin saberlo hacemos música e ingresa el silencio: dos corcheas y dos negras/dos corcheas y una negra/dos negras/dos corcheas/una negra y silencio de negra. El juego es metáfora del aleteo que sacude las manos y deconstruye al sustantivo que pasa por la **jitanjáfora** (el juego sonoro totalmente independiente de lo semántico). Así se llega a construir otros sustantivos propios hasta finalizar con la palabra MARIPOSA resemantizada en cuerpo, como metáfora del vuelo que en la repetición encuentra un mínimo de detención entre la primera y la segunda vez, generalmente aumentando la velocidad rítmica.

Si de metamorfosis e historias queremos dar cuenta, no podemos dejar de mencionar al libro-álbum *Una mapirisa risa que riza* (2008) de María Cristina Ramos e ilustraciones de Claudia Legnazzi donde se poetiza con la **palabra trastocada**. De este modo el lector se entromete en el movimiento del vuelo curioso “maripillo” de una mariposa a la cual, un viento loco, ha despintado.



Ante esta tempestad, Marirrisa decolorada emprende su vuelo. Con ayuda de otros bichos y animales, sus alas se multicoleran y vuelve a mutar. El texto nos hace volar revolviendo palabras, perturbando sentidos hasta confundirnos junto a la narradora que termina preguntándose si “¿Será Marirrisa esta mariposa?”. Buscando respuestas, el final nos inmiscuye en la metaficción donde volvemos a leer para encontrar huellas identitarias de la primera mariposa en la última.

Poética del trastocamiento que queda impresa en las imágenes, en la gráfica en las palabras que juegan al binomio fantástico rodariano (marisopa/mariseda/maribailarina), al juego con las palabras homófonas (risa/riza) y de neologismos en todas las dimensiones semánticas (verbos como maricurosear, marisoñar, marimojar; adjetivos como mariposeado, maripilla). El lector comparte un vuelo de la mariposa que se trastoca y su lenguaje que embrolla palabras, trabuca su enunciación, perturba y revuelve lo convencido, para entrar en la poética del devenir mariposa desde su ser risa, su cambio intempestivo y su conversión en otra coloratura por la colaboración de otros. Y aún más, es poética del tiempo de la mariposa, efímero para el humano, que vuela, gira, baila, busca, se queda, sueña e inmediatamente cosquillea. Marcado por la ilustración del reloj en la tapa y en la doble página donde su decoloración que empieza a las 16:00 podemos preguntarnos cuánto tiempo ha pasado para que sea colorida, el tiempo de leer el libro álbum o ese que cuando miramos el revolotear de una mariposa que nos resulta incontable y apenas observable.

Dar cuenta de la poética de lo efímero, es dar cuenta también de la disputa entre entidades y entre los tiempos de lo humano y lo animal que está tematizado en “Mariposa del aire” de Federico García Lorca, publicado en su *Libro de poemas* (1921) como pura palabra. En 1998 el poema es editado por Colihue como libro ilustrado para las infancias y podemos revisitarlo como libro-álbum ilustrado por Isol.



Mariposa del aire (2019) de Federico García Lorca e ilustrado por Isol contiene siete poemas, entre ellos “Mariposa del aire”, cada uno está ilustrado y antes de pasar al otro se despliega una doble página donde se retoma un verso. El juego interpretativo de Isol alterna poesía y lenguaje visual. Y como extensión de su publicación realiza un video en el cual menciona los secretos de cómo produjo este libro y lee los poemas con la participación del guitarrista Alejo de los Reyes.

Entonces del libro pura palabra que se edita como libro ilustrado, luego como libro-álbum y como libro audiovisual, se asiste a un pasaje por los transgéneros literarios en diferentes producciones publicadas y en diferentes modos de hacer circular la literatura en nuevos soportes y contagios estéticos.

Sólo como pastilla para este itinerario vale mencionar otra producción de Federico García Lorca donde la mariposa es figura literaria para una poética donde, como en “Mariposa del aire”, los seres humanos o animales no pueden controlar a la imparable y sensual mariposa.

En la fábula escenificada *El maleficio de la mariposa* estrenada en 1920 y recién publicada en 1975, García Lorca presenta a una comunidad de curianitas -o cucarachas- en la que se destaca Curianito por su vocación poética. Despreciado por su compatriotas, incluso por su madre todo cambia para él ante la llegada de una mariposa con el ala rota de la cual se enamora profundamente. En el momento en que le declara su amor, la mariposa en una danza muere, provocando a su vez la trágica muerte de Curianito.



Más allá de la alegoría de los comportamientos sociales, ante el diferente, esta mariposa es portadora no sólo de una debilidad corporal, sino de la fuerza maléfica de la muerte.

Otro libro álbum con el tópico de las mariposas y la tematización de la metamorfosis es *Diablos y mariposas* (2005) de Laura Devetach con ilustraciones de Istvansch. El libro reúne microrrelatos sobre la vida cotidiana de Sidonia, ese personaje que habita otros cuentos de Laura Devetach, pero que en éstos ya no es tía Sidonia.



Laura Devetach analiza este cambio y reflexiona sus causas en una entrevista realizada por Claudia López cuando obtuvo el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil en el año 2010 que fue publicada en la Revista Imaginaria en el año 2011:

Sidonia es, en cierto modo, una tía mía que se llamaba Julia y, por supuesto, una de mis “alter ego”. Además Sidonia pasó de ser “tía Sidonia” a la Sidonia a secas de *Diablos y Mariposas*. Pasó de ser un personaje infantil a otro más adulto. [...] En *Diablos y mariposas* yo simplemente recopilé textos: algunos son cuentos, otras son notas, otros son pequeños poemas. No hay un género definido. Y cuando Istvansch creó esta colección y vio los textos los quiso publicar. La idea fue que la ilustración tuviera esa indeterminación: hacer una especie de bordado con un montón de viñetas todas juntas. (López, 2011, pp. 3 y 4)

Sidonia es el nombre científico de un tipo de mariposas, la *eurema dairia sidonia* originaria de México y de la Patagonia argentina. Por eso, Sidonia actúa como una mujer-mariposa como lo explicitan en la reseña de este libro Silvia Carranza de Delucchi y Lorraine Sly:

A lo largo de los textos la protagonista experimenta variados estados del alma y del cuerpo. Diferentes situaciones son excusas para desarrollar cambios de su energía vital: el comienzo del día hogareño, las compras y mandados para la casa, la búsqueda de cosas perdidas, el recuerdo infantil de la escritura en la arena, el atardecer, el ritual de saborear un alcaucil, un espectacular viaje en taxi, la hora del baño, la escritura de un cuento. El propio proceso creativo está registrado en clave poética. Hasta el momento al que le falta la palabra para poder nombrarlo tiene su oportunidad a través de la escritura. (de Delucchi y Sly, 2016, p. 2)

En el último microtexto, “La mariposa”, Sidonia está escribiendo un cuento y cuando comienza a dudar cómo lo va a finalizar, ve revolotear una mariposa. Una doble y refractaria sidonia/Sidonia que es protagonista de su cuento y es un cuerpo que se transforma en signo final cuando “Volvió al cuento en el que había nacido, explorando. Rozó sus viejos laberintos y siguió de largo, haciéndose pequeña mientras Sidonia la miraba, desde este lado de la ventana, ir haciéndose pequeña como un punto final” (p. 46).

El diablo de las dificultades, el diablo de las confusiones es parte del universo de Sidonia escritora que consustanciada con lo que escribe y con lo escrito se achica hasta llegar a mutar en un punto. No es nada, es el fin del vuelo de la escritura.

Sin lugar a dudas podemos en este itinerario darles un lugar privilegiado a las composiciones musicales, al ballet, a las canciones que tienen a la mariposa como protagonista y transmiten a través de la melodía, el ritmo de su vuelo, los pasos de su libar o un punto de vista ajeno a lo humano. Así recuperar *Papillons Op. 2 (Mariposas)* de Robert Schumann, el aria “Non più andrai” en las *Bodas de Fígaro* de Wolfgang Amadeus Mozart, el ballet en dos actos *Le papillon* del compositor Jacques Offenbach o “Mariposa teñicolor” de Fito Páez nos pueden reenviar desde otras artes a estéticas compuestas y fusionadas.

Llegar a un libro transliterario no es más que seguir transliterando como lo hemos realizado desde el principio de este itinerario. Al dar cuenta de mariposas y de lecturas performativas, deviene insoslayable activar una práctica lectora con *Madame Butterfly* (2003) del autor francés integral Benjamín Lacombe que nos presenta una adaptación libre en texto de la ópera homónima de Giacomo Puccini y de la novela *Madame Chrysanthème* de Pierre Loti.



Lacombe reinventa la historia dramática de Butterfly, la bella geisha enamorada del militar inglés, Pinkerton. Desde el texto con un prólogo y tres actos, el foco está puesto en el remordimiento de Pinkerton por su abandono y engaño.

Como libro de artista, libro expandido, contiene impactantes cuadros en óleo que suman informaciones al texto y sumergen a los lectores en el entorno del Japón, en la Nagasaki de 1890.

El impacto se reduplica con la materialidad del libro al que debemos desatar porque la cubierta y contracubierta de tapas duras en tamaño 38 cm. x 27 cm. guarda al libro que podemos hojear aunque reconocemos que es un acordeón de casi cuatro metros.



En el reverso de las páginas plegadas y encuadernadas en forma de biombo o acordeón se despliega un fresco con dibujos en lápiz y acuarelas como *silent book*.



Leer *Madame Butterfly* es un acontecimiento entre cuerpos móviles, el del libro transliterario, el de los intertextos e hipertextos que se activan con la lectura del discurso en palabras, el soporte físico del libro expandido en un acordeón en doble faz, las ilustraciones, los ecos de la música de Puccini y el de los lectores que debemos posicionarnos, pararnos y caminar alrededor del libro para verlo y leerlo.

Hacia una didáctica transliteraria

Pensar en una didáctica transliteraria nos adentra en la lógica de la transliteratura para generar como docentes o mediadores culturales un evento literario con otras artes y tecnologías. Un acontecimiento de fruición donde el impacto y el asombro de las propias producciones artísticas son sólo el inicio de un *transandar*, de un leer literariamente porque transliterar es también reflexionar con los participantes del encuentro sobre lo leído, lo mirado, lo tocado, lo armado, lo escuchado, lo oído para generar una polifonía de interpretaciones y un dar a conocer los mecanismos literarios emergentes en estas prácticas de lectura y de escritura. Una didáctica del desplazamiento, didáctica de la intervención,

didáctica del asombro, didáctica de cuerpos que se activan, didáctica de la afectación y del involucramiento en el hacer literatura y reflexionar sobre ella.

La transliteratura conlleva ampliar nuestra formación académica y acercarnos a otras disciplinas porque las artes y las tecnologías se duplican en un sinfín de mecanismos que encontramos entronizados en estos libros de artista.

Así podemos advertir una dimensión fractal que en la literatura para las infancias, como lo hemos comprobado, se aloja en libros transliterarios, en libros ilustrados, en libros animados o en libros-álbum. Fractal es un concepto acuñado por el matemático Benoit Mandelbrot en 1996 para nombrar objetos geométricos cuya dimensión es fraccionaria, no atomizada, sino reduplicada. Lo fractal ha sido retomado por muchas disciplinas como la filosofía; particularmente Deleuze y Guattari, en *Mil mesetas* (1997), aluden a un sistema de multiplicidad que se expande a través de diferentes estructuras que son análogas a los rizomas de las plantas, y así explican, con esta metáfora, los nuevos comportamientos sociales en el capitalismo tardío. Recuperando esta lógica recursiva en lo fractal, constatamos en la literatura su ejercicio en los mecanismos ficcionales de las historias cíclicas, la duplicación de los personajes, la doble faz en la que se cuenta la misma historia, la metaforicidad entre lo que se narra o poetiza, la materialidad física del libro, y los cuerpos de los lectores como replicadores de lo ficcional y co-autores expansivos.

La didáctica transliteraria es una didáctica del arte de la imaginación entendida como actividad imaginativa que entrelaza y desplaza lo literario entre otras artes y tecnologías. Los docentes y mediadores, entonces, creamos un nuevo entorno y hasta un montaje de estas prácticas de lectura que devienen modos de intervenir y agenciar el conocimiento. Dar cuenta de nuestro oficio de lectores que enseñan, traspasa la noción de ser mediadores de la imaginación en sentido romantizado, estigmatizado y cristalizado como lo delimita con alta precisión teórica Marina Garcés en su artículo “Imaginación crítica”:

Referirse a la imaginación como un “arte” no es estetizarla, como ha hecho la reducción de la imaginación a la creatividad, sino entenderla como una actividad vinculada a un conjunto de saberes y de prácticas. No hay imaginación al margen de la actividad imaginativa y la actividad imaginativa es una dinámica de enlazamiento y relación de tiempos, imágenes y sentidos que crean contextos y posibilidades nuevas. La imaginación no es, por tanto, una actividad imaginativa individual, espontánea y vacía, sino un modo de elaborar nuestra relación con los límites de lo que vemos, sabemos, recordamos y proyectamos acerca del mundo en el que vivimos. Que esto se plasme en el arte, en la ciencia, en la política o en las decisiones cotidianas, no hace de ninguno de estos terrenos el monopolio ni el lugar propio de la imaginación. Su actividad se mueve en el “entre” de las temporalidades, las disciplinas, los sujetos y las dimensiones de la vida social y cultural. No es, por tanto, una facultad independiente, sino una actividad interdependiente. De ahí su condición de ecosistema y, por lo tanto, de ecosistema que puede ser alterado y dañado o enriquecido y cultivado. (Garcés, 2022, p. 6)

Referencias

- Antón, E. (1994). "El Libro de Artista" en *El libro de artista como obra de arte*. Catálogo. Munich: Instituto Cervantes de Munich. Disponible en: <http://www.merzmail.net/libroa.htm>
- Blake, C.; Frugoni, S. y Mathieu, C. (2021). *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>
- Borsuk, A. (2020). *El libro expandido. Variaciones, materialidad y experimentos*. Buenos Aires: Ampersand.
- Carrión, U. (2012). *El arte nuevo de hacer libros*. México: Tumbona (1ra. edic., 1975).
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*. Barcelona: Gedisa.
- Chiani, M. (comp.). (2014). *Escrituras compuestas: letras/ciencia/artes: sobre Silvina Ocampo, Arturo Carrera, Juana Bignozzi y Marcelo Cohen*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katatay.
- De Delucchi, S. y Sly, L. (2016), "Para zambullirse y dejarse llevar"- Reseña de *Diablos y mariposas de Laura Devetach e ilustraciones de Istvansch*. Blog: La memoria y el Sol, febrero. Disponible en: <https://lamemoriayelsol.wordpress.com/2016/02/>
- Devetach, L. e Istvansch (ilustr.) (2005). *Diablos y mariposas*. Buenos Aires: Editorial Del Eclipse.
- Drucker, J. (1995). "The Artist's Book as idea and form", en: The Century of Artists'.
- Fiumanò, N. y Ruta, A. (2016). *La principessa che scriveva*. Palermo: Verbovolant Edizioni.
- Garcés, M. (2009). "Visión periférica. Ojos para un mundo común". En Buitrago, A. (Ed.), *Arquitecturas de la mirada* (pp. 77-96). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, colección Cuerpo de Letra.
- Garcés, M. (2022). "Imaginación crítica". En: Garcés, Marina (coord.). "Ecología de la imaginación". Artnodes, no. 29. UOC. Disponible en: <https://doi.org/10.7238/d.v0i29.393040>
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Barcelona. Bellaterra.
- García Canclini, N. (2023). ¿Qué significa socializar la crítica del arte? En García Canclini, N. (Ed.), *Innovaciones artísticas y rebeliones sociales* (pp. 197-204). La Plata: Edulp.
- García Lorca, F. (1975). *El maleficio de la mariposa*. Madrid: Magisterio Español.
- García Lorca, F. (2014). *Mariposa del aire*. Buenos Aires: Colihue.
- García Lorca, F. (2017). *El maleficio de la mariposa*. Madrid: Ediciones Cátedra, colección Letras Hispánicas, 5ta. Edición.
- García Lorca, F. e Isol (ilustr.) (2019). *Mariposa del aire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Hang, B. y Muñoz, A. (2021). *El tiempo es lo único que tenemos - actualidad de las artes performativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Lacombe, B. (2015). *Madame Butterfly*. China: Edelvives.
- Lippard, L. (1976). "The Artists' Book Goes Public". En Lyons, J. (ed.) Artists' Books.
- López, C. (2011). La hormiga que canta. Entrevista con Laura Devetach. *Imaginaria - Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, N° 282. <https://imaginaria.com.ar/2011/02/la-hormiga-que-canta-entrevista-con-laura-devetach-2/>.

- Montes, G. y Torres, E. (1995). *En el país de las letras donde crecen las historias*. Buenos Aires: Editorial Sigmar. 3ra. edición.
- Phillpot, C. (1982). Books, Book Objects, Bookworks, Artistís Books. *Artforum*, vol. 20.
- Ramos, M. C. (autora) y Legnazzi, C. (ilustr.) (2008). *Una Mapirisa risa que riza*. Barcelona: Editorial Océano.
- Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 2

Escribir con el cuerpo. Bordes y posibilidades de las prácticas poéticas con la infancia

Sergio Frugoni

Ahora sé que en aquel entonces, entre la pequeña aventura alrededor de la manzana y las grandes historias inventadas, empezaba el lento aprendizaje de escribir con el cuerpo.

Porque los poros o la tinta son una misma cosa. Una misma apuesta.

(Luisa Valenzuela, *Escribir con el cuerpo*)

La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás

(Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, *Historia de la lectura en la cultura occidental*)

Introducción

En los últimos años asistimos a una bienvenida ampliación de las fronteras de la literatura infantil y, en términos generales, de la cultura de la infancia. Esta apertura ha sido pensada, convencionalmente, en torno a la emergencia de los libros álbum, las estrellas indiscutidas del firmamento infantil desde los 2000. El trabajo con la edición, el diseño, la ilustración, la tipografía, entre otros recursos semióticos, sin duda enriquecieron el universo literario infantil. Se trató de una apuesta de escritores, editores, ilustradores y libreros por ampliar de manera crítica la estética infantil, a veces con resultados dispares pero decisiva para reinventar la literatura que actualmente se escribe y es objeto de mediación y enseñanza. Hablamos de un verdadero desplazamiento, en palabras de Laura Rafaela García (2013), de esta literatura dentro del ámbito de la cultura argentina que se orientó a “actualizar y remarcar el sentido del término infantil”.

Tal vez por su misma constitución como objeto dirigido a la infancia, la inquietud por la definición, límites y posibilidades de la literatura dirigida o apropiada por la infancia ha sido tema de discusión desde su origen. La consabida tensión entre lo formativo y lo estético (Carranza, 2007), entre los usos para transmitir saberes o mensajes edificantes y su constitución como objeto estético, sin otro fin que

su mismo ser artístico, ha generado y sigue generando debates y polémicas. El polo “formativo” puede cambiar de sentido, puede refugiarse en los valores o, más recientemente, en la “educación emocional”¹; sin embargo, el usufructo acecha siempre como una sombra de las prácticas de mediación y enseñanza.

Podríamos afirmar, citando a María Adelia Díaz Rönner (2000), que se trata de un “territorio estético controversial que hace titubear cada certidumbre”, lo cual, lejos de ser una desventaja, vuelve a la literatura infantil un ámbito rico en discusiones que le otorgan un dinamismo no solo estético sino también en todo lo relacionado con la enseñanza y mediación. Algo que no siempre encontramos en la literatura llamada “para adultos”. Frente a la quietud y las certezas que intentan estabilizar esta literatura en un terreno conocido y manejable, tentación siempre presente en los “adultos responsables”, la potencia de proyectos artísticos y editoriales abren permanentemente puntos de fuga.

De cualquier modo, la tendencia a la autocomplacencia puede verificarse no solo en contenidos conservadores, elecciones formales remanidas o retóricas infantilizantes, sino también en configuraciones literarias que en algún momento sonaron novedosas, pero que ahora cristalizan nuevamente una imagen de “lo infantil” llena de estereotipos. Por caso, no todos los libros álbum que encontramos en el mercado editorial abren caminos estéticos interesantes. Podríamos plantear que un trabajo crítico productivo brinda herramientas para observar la diferencia que hacen ciertos textos respecto de lo esperable y estereotipado en un libro álbum.

Sobre lo anterior alertaba la mencionada María Adela Díaz Rönner a propósito de María Elena Walsh. La “versión Walsh de la Infancia”, escribió la autora en uno de sus provocativos ensayos (2011), supuso a la larga la cristalización de un conjunto de lugares comunes que debilitaron la propuesta inicial asociada al *nonsense*, el absurdo y el juego de palabras. Lo que en su momento fue rupturista más tarde viró hacia un modelo único y excluyente de relacionarse con la infancia.

En ese ensayo, Díaz Rönner advierte sobre las “prácticas de servidumbre” para referirse a aquellas escrituras que someten a lo infantil al mandato exclusivo de la mirada adulta. Así como sucedió con el uso de la literatura para la formación moral y ciudadana de lxs niñxs, contra la que la poética de Walsh se rebelaba, la misma autora se convirtió en objeto de una nueva servidumbre: considerar que la única manera de hacer poesía infantil es recurriendo a los juegos de palabras y el absurdo. La repetición hasta el hartazgo de procedimientos que en la década del sesenta había llevado un aire renovador para las producciones dirigidas a la infancia. Díaz Rönner califica de nueva servidumbre a estas estéticas que proponen al disparate y el juego lingüístico como los dispositivos *por default* de la poesía infantil, fuera de los cuales no hay margen para otras búsquedas y exploraciones.

De este modo, una pregunta posible para quienes nos interesa la enseñanza y mediación de la literatura infantil es cuáles son nuestras actuales “prácticas de servidumbre” y, por el contrario, hacia qué otros territorios podríamos extender una reflexión sobre las experiencias poéticas con la infancia.

¹ Un ejemplo de análisis interesante de este fenómeno lo encontramos en el artículo “Recursos literarios para la educación emocional. *El monstruo de los colores* como ‘tecnología del yo’ para la primera infancia”, de Romina Cutuli. La autora analiza la producción para el nivel inicial de textos que mantienen “una continuidad discursiva con los discursos de la literatura de autoayuda (Papalini, 2015) afines a la producción de la ‘subjetividad neoliberal’, promotora de técnicas gubernamentales que enfatizan el autogobierno de los individuos” (2020).

Uno de esos caminos que algunos intentamos transitar se orientan hacia el vínculo entre el cuerpo y las prácticas de lectura de literatura infantil.

Escribir con el cuerpo

El campo de los estudios del cuerpo ha tenido interesantes desarrollos en los últimos años. Hablamos de nociones renovadas de lo corporal que podrían acompañar los enfoques sobre la lectura que han enriquecido el imaginario sobre la lectura y los lectores infantiles desde una perspectiva sociocultural antes que psicológica. Nuestro vocabulario sobre la lectura se ha ampliado con conceptos como literacidades (Kalman & Street, 2009), la lectura como práctica social (Zavala, 2009), la construcción colectiva de sentidos (Montes, 2006) o las comunidades de lectura (Chartier, 1994), como una forma de eludir los callejones sin salida de los enfoques psicologicistas, anclados en una imagen de lector individual, una mente antes que un sujeto inmerso en relaciones intersubjetivas. La lectura -nos dicen estos enfoques- no sucede en la mente de los lectores ni tampoco en el texto, sino en los espacios de interacción social.

Pues bien, una dimensión de este campo de preguntas podría ser la presencia del cuerpo en la lectura y la escritura. La antropología del cuerpo y la sociología de las emociones (Le Bretón, 2010; Ahmed, 2015) son algunos de los enfoques que nos traen una mirada más profunda de lo corporal, donde el foco está puesto en los aspectos culturales de “ser un cuerpo” y “tener emociones”, lo que supone entenderlo más allá de la representación de la “máquina biológica”, que puede ser explicada por la anatomofisiología o las neurociencias, y más como una construcción sociohistórica.

David Le Breton ha escrito numerosas e interesantes páginas en este sentido. “La condición humana es corporal -dice el autor-. Materia de identidad en el plano individual y colectivo, el cuerpo es espacio que ofrece vista y lectura, permitiendo la apreciación de los otros. Por él somos nombrados, reconocidos, identificados a una condición social, a un sexo, a una edad, a una historia”. Y más adelante: “El cuerpo es la fuente identitaria del hombre; es el lugar y el tiempo en que el mundo se hace carne. Porque no es un ángel, toda relación del hombre con el mundo implica la mediación del cuerpo. Hay una corporeidad del pensamiento como hay una inteligencia del cuerpo”. Finalmente: “Las percepciones sensoriales, la experiencia afectiva y la expresión de las emociones parecen emanar de la intimidad más secreta del sujeto, pero no dejan de ser social y culturalmente modeladas, incluso si traducen siempre una apropiación personal. Los gestos que alimentan la relación con el mundo y tiñen la presencia no remiten ni a una pura y simple fisiología, ni sólo a la psicología: la una y la otra se entrelazan en una simbólica corporal que les da sentido, se nutren de una cultura afectiva que el sujeto vive a su manera.” (Le Breton, 2010).

Estas citas nos invitan a comprender de otra manera las diversas formas en que lo corporal es constituido por lo simbólico. Nuestro universo perceptivo y sensorial, nuestras emociones participan y se transforman en y a partir de las prácticas culturales, como la lectura y la escritura. Y estas no “expresan” mecánicamente una interioridad ahistórica, sino que configuran y modelan esa “cultura corporal y afectiva”.

Daniel Calmels plantea un enfoque parecido cuando se pregunta sobre las articulaciones entre la escritura y el cuerpo (1998). El desarrollo infantil es una muestra elocuente de las transformaciones en los gestos y las actitudes por las que los niños se apropian de la alfabetización. Una apropiación de ninguna manera separada de los cambios culturales y tecnológicos. De este modo, el ecosistema de pantallas ha desarrollado una nueva gestualidad, un vínculo “digital” con la lectura. Leemos y escribimos a partir del contacto de las yemas de los dedos con la interfaz digital, tipeando y scrolleando con naturalidad desde la primera infancia. Francisco Albarello (2019) denomina “lectura transmedia” a los múltiples modos de leer, diferentes y complementarios, que permiten los medios y plataformas que los lectores/consumidores ponen a dialogar de acuerdo a sus necesidades e intereses.

¿Cómo se manifiestan estas reflexiones en las propuestas estéticas, editoriales, de mediación de las que formamos parte? ¿Cómo piensa la literatura infantil en toda su amplitud -escritores, ilustradores, editores, mediadores- estas nuevas disposiciones subjetivas y corporales?

Graciela Montes lo decía en otros términos es su célebre *La frontera indómita* (1999);

¿Es posible separar el cuento de los cuerpos y los escenarios? ¿De las personas que nos ayudan a atravesar la ficción y de los libros donde la ficción puede estar encerrada? ¿Es posible separar la literatura de sus circuitos: de los cuerpos, de los objetos, de los contextos materiales, rituales y simbólicos, de los escenarios donde se actualiza? (Montes, 1999)

En el caso específico de la materialidad de los libros y su realidad como objetos físicos, sabemos, a partir de las investigaciones de Roger Chartier, la importancia de los soportes y los dispositivos de lectura:

...sus significaciones (las de los textos) dependen de las formas a través de las cuales son recibidos y apropiados por sus lectores (o sus oyentes). Estos últimos, efectivamente, jamás se enfrentan con textos abstractos, ideales, desprendidos de toda materialidad: manejan o perciben objetos y formas cuyas estructuras y modalidades gobiernan la lectura (o la escucha), y en consecuencia la posible comprensión del texto leído (o escuchado). Contra una definición puramente semántica del texto (...) hay que sostener que las formas producen sentido y que un texto, estable en su letra, está investido de una significación y de una categoría inéditas cuando cambian los dispositivos que lo proponen a la interpretación. (Chartier, 1994)

El cuerpo de los libros afecta y es afectado por el cuerpo de los lectores. ¿Acaso cuando Barthes decía que el gesto fundante de la lectura era levantar la cabeza para reescribir mentalmente aquello que estábamos leyendo no estaba señalando lateralmente que la lectura también está hecha de gestos, actitudes y afectaciones corporales?

La lectura como performance

Podemos avanzar en el análisis de las relaciones entre cuerpo y lectura a partir de una de las tantas versiones de *Alicia en el país de las maravillas*. En este caso, la versión de “libro carrusel” de Benjamin Lancombe, editada por Edelvives.



La Alicia “carrusel” de Lancombe invita, desde su propuesta editorial, desde su diseño, a participar de otra manera de la lectura. En principio, nos propone rodear el libro, caminar alrededor para ir observando, leyendo, los múltiples detalles de la ilustración que conforman este mundo circular de Alicia. O, eventualmente, hacer girar el libro como una calesita. En cada lado del hexágono, además, la página se expande hacia el troquelado, lo que permite observar las diferentes capas de sentido que va elaborando el libro sobre la historia base de Alicia. Es posible imaginar un lector que da vueltas alrededor, se detiene, observa con detenimiento, extiende la mano para meterla dentro del espacio tridimensional de cada lado, realiza conjeturas sobre el significado de esas imágenes y sobre su propio conocimiento de la historia de Carroll. Se trata de otra lectura, diferente a la linealidad del texto convencional, del código, pero también una invitación a desplegar otra disposición corporal. Aparecen otros gestos: ya no el índice siguiendo una línea, el movimiento ocular de izquierda a derecha, sino una actitud más holística, que integra otros modos de ser del cuerpo. Tampoco es la lectura de ilustraciones a las que nos acostumbraron los libros álbum, limitada al espacio simple o doble de la página, lo que propicia otra gestualidad y otro modo de construir sentido, sometido a la vuelta de página. “Cómplices en la incertidumbre” (Bajour, 2020) de lo que puede aparecer en la página siguiente. Los libros álbum más interesantes saben sacar proyecto de estas restricciones y posibilidades, como podemos ver, por ejemplo, en *Hay días*, de María Wernicke.



Lo que queremos decir es que estos libros nos invitan a ser otros lectores, no solo por los modos en los que asignamos sentido, sino por la misma forma corporal que convocan. Lectores *performáticos*, como escribió Cristina Blake². Nuevos gestos, nuevos anudamientos simbólicos de la materia viva que nos constituye³. En un sentido similar, Jacques Rancière discute la eficacia política del arte en términos de la conformación de un nuevo espacio sensible. Leemos:

Todo indica que la eficacia del arte no consiste en transmitir mensajes, dar modelos o contra modelos de comportamiento o aprender a descifrar las representaciones. Consiste en primer lugar en disposiciones de los cuerpos, en divisiones de espacios-tiempo singulares que definen maneras de estar juntos o separados, en frente o en medio de, dentro o afuera, etc. (Rancière, 2002)

Podríamos extender estas reflexiones sobre las formas que producen sentido y los dispositivos que transforman las modalidades de apropiación, a las mismas prácticas de mediación y enseñanza que realizan docentes y mediadores. Especialmente aquellas que ubican al cuerpo, en el sentido de Le Breton, como una dimensión importante de la lectura; que asumen que la lectura y la escritura también involucran y afectan al cuerpo, que existe lo que podríamos llamar una escritura del cuerpo y una lectura performática.

² Escribe Blake (2023): "...tengamos en cuenta que además de los contagios artísticos, la transLiteratura vuelve a lo literario y a poner de manifiesto su inagotabilidad. Establece un pacto con lo inconmensurable, una muestra del arte como devenir, como mutación en cada evento de lectura o de literatura participada. Lo literario emerge en una multidimensionalidad no sólo de lenguajes, sino de cuerpos puestos en juego con otras corporeidades y con una escucha o lectura literaria performativa. La experiencia literaria deviene multiplicadora e inextinguible. Una transliteratura que abre el corral para permitir efectos simbólicos de alto impacto y de renovado alcance más allá de la instancia de fruición en el encuentro."

³ "En la voz del performer, sobre todo, es en donde se puede ver la conversión de las palabras en actos: «la mera vocalización dota a las palabras de una eficacia ritual, un pasaje a la acción y un ejercicio de autoridad; es como si la mera adición de la voz pudiera representar la forma originaria de la performatividad» (Dólar, 2007:70). La voz, entonces, como autoridad pero también como exposición de lo íntimo: «oír es ser tocado a distancia» (Quignard, 1996:60), en tanto que la voz no puede emanciparse del cuerpo que la produce; y más bien funciona como umbral que une el cuerpo del que surge con el lenguaje. Por otro lado, la voz une el interior y el exterior del sujeto que la emite, así como el interior y el exterior del sujeto que escucha. En otros términos, podríamos decir que cada sujeto se ve penetrado por los sonidos de la performance, entre ellos la voz, como una caja de resonancia; estos dejan de ser algo externo para re-sonar en lo interno. Dichas materialidades —la corporalidad, la voz, los espacios sonoros y atmosféricos— resaltan otro rasgo fundamental de las performances: la posibilidad de la contingencia, es decir, la apertura a lo que pueda acontecer cada vez" (Novelli, J. en Cortés, F. et al., 2024, p. 239).

Cuerpo y mediación

A continuación, vamos a referirnos a dos ejemplos de las posibilidades que se abren cuando imaginamos el lugar del cuerpo en nuestras propuestas de mediación y enseñanza.

Una primera puerta de entrada nos lleva a las relaciones entre el ritmo, el cuerpo y la subjetividad. Podríamos decir que es un lugar común en la enseñanza de la poesía señalar la reducción y simplificación que ha sufrido la noción de ritmo en ciertas tradiciones didácticas, más apegadas a una concepción de la poesía como forma medida y rimada. Pareciera que la musicalidad del poema sólo puede ser observada en la métrica o en la rima. Así lo señalan algunos especialistas críticos de esta tradición, como Cecilia Bajour (2016), quien viene investigando en formas alternativas de la musicalidad, ligadas a la experiencia física del poema, al cuerpo que lee con todos los sentidos.

Durante todo el siglo XX, la teoría y la crítica poética, sobre todo la escrita por los propios poetas, ha deconstruido la relación métrica-ritmo de la mano de una reflexión sobre las posibilidades que el verso libre -no medido- ha abierto a la producción poética. Sea del modo que fuere, el ritmo funda y da sentido a la frase poética. O, dicho en otros términos, el ritmo es el principio constructivo del verso. Pero ¿dónde está el ritmo? ¿En la sonoridad de las palabras, en los acentos, en la sucesión de imágenes, en las pausas y silencios, en el movimiento de la sintaxis, en la pregnancia de una voz que se escucha más allá de la palabra escrita, en la disposición visual del poema? Podríamos decir: en todos esos elementos y en ninguno. Una mirada sobre el ritmo que restituya el dinamismo de la forma nos pone en otra escala para pensar la enseñanza de la poesía. El ritmo deja de ser un mero artefacto formal, una exterioridad musical posible de ser marcada y descripta, para incluir la materialidad del lenguaje y por medio de ella la voz y la presencia del cuerpo atravesado por las oleadas rítmicas: la experiencia física de leer.

Lo anterior conduce a propuestas que ponen en el centro la puesta de voz de los poemas por parte de los lectores, encontrando en las distintas modulaciones de la voz, la gestualidad y el cuerpo nuevos modos de construir sentido. El murmullo como modo de lectura que habilitan los *susurradores*, por caso, pone de relieve los matices y sutilezas de una voz que da sustento al poema, esa articulación entre lo leve, lo grave y lo opaco, que para Alicia Genovese es constitutiva de la poesía (2011). Así, la “ejecución” que realiza cada lector es parte importante para la ampliación de su “espectro sonoro” (Bajour, 2016). Darle voz al poema permite encontrar tonos, modulaciones, timbres presentes en la partitura del texto y sobre la que cada lector hace su propia variación. Compartir lecturas en voz alta de poemas y relatos prestando atención a los matices que podemos darle a las palabras con nuestra voz, gestos y movimientos es un camino interesante para revisar textos clásicos y contemporáneos.

Un segundo ejemplo.

En los últimos años hemos dictado junto a Cristina Blake y Carolina Mathieu, ambas autoras de este libro, un Seminario permanente de literatura infantil en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Allí abordamos distintos ejes problemáticos de la literatura para la infancia y profundizamos en la lectura y análisis de algún clásico para imaginar otras modalidades de enseñanza y mediación. En especial, trabajamos con la noción de *transliteratura* y las diversas propuestas

didácticas que se derivan de esta noción al pensarse como operaciones transliterarias. En el libro *Más allá del corral: transliterar la enseñanza*, publicado en 2021 por la EDULP, dimos cuenta de este concepto, de algunas líneas de investigación y propuestas concretas de intervención.

Somos contemporáneos de una transformación de las prácticas artísticas hacia formas que ponen en cuestión las representaciones convencionales de la obra y el autor. Desde distintos marcos conceptuales, críticos y artistas plantean que estamos entrando en una fase cultural en la que las convenciones que conocíamos sobre el arte y la literatura parecieran ser insuficientes frente a proyectos que son difíciles de clasificar o etiquetar con la lógica de la modernidad. Por supuesto, este es un proceso que se inició con las vanguardias de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, pareciera que hoy las artes se están reorganizando en nuevas configuraciones que ponen en cuestión las fronteras entre lenguajes y disciplinas, hasta el punto de actuar en un espacio indiferenciado de “no pertenencia” e “inespecificidad” (Garramuño, 2015). Una época de mezclas, contagios entre disciplinas y emergencia de “poéticas trans” (Chiani, 2014).

Como señala Blake, la literatura infantil argentina participa activamente de este movimiento y despliega estrategias que exceden la noción habitual de literatura: “el lenguaje verbal se hibridiza con otras manifestaciones del arte (la ilustración, el diseño gráfico, los formatos significantes, los formatos expandidos, la música, la fotografía, el comics, el collage, entre otros) y como evento artístico cuando circula en instalaciones, *performance* o intervenciones didácticas expandidas” (Blake, 2021).

Un caso particular de este fenómeno lo podemos ver en los “libros de artista”, un tipo de “libro expandido” que ha estudiado Amaranth Borsuk (2020) en su historia de las mutaciones del libro en la cultura occidental. Por otro lado, Marcos Perarnau, citando al artista mexicano Ulises Carrión, nos recuerda la rica tradición de experimentación la materialidad del libro en la literatura y el arte contemporáneos:

En el arte nuevo, según Carrión, el escritor no escribe textos, hace libros. Interviene en todo el proceso de producción de libro (incluida su circulación y exhibición, como una instancia de publicación), participa activamente en una comunidad de artistas que hacen libros, escribe colecciones y catálogos, transforma materiales heterogéneos en libros, crea “condiciones específicas de lectura”, esos momentos y espacios que estaban en la página son montados fuera de ella. (Perarnau, 2018).

El seminario aborda la complejidad de estos fenómenos transliterarios proponiendo a los estudiantes un trabajo final que consiste en la elaboración de un objeto transliterario, un “libro expandido” que ponga en juego el rasgo de hibridez y contaminación entre lenguajes y soportes que caracteriza a las poéticas trans. El material del que partimos suele ser un clásico de la cultura de la infancia. En el ejemplo que vamos a analizar, el punto de partida fue el relato *Barbazul*, de Charles Perrault, que fue leído y analizado en diversas versiones, incluidos algunos libros álbum como el de Anabella Lopez (CalibroscoPIO, 2012) o Gabriel Pacheco (Edelvives, 2019). La propuesta supone una serie de pasos que se inician con la escritura de una versión poética del relato en cuestión a partir de una consigna de invención (Frugoni, 2017).



Una de las estudiantes del seminario, la docente, tallerista y escritora Marcela Minakowski realizó el siguiente trabajo a partir de *Barbazul*: <https://www.youtube.com/watch?v=BIW1WPABJUQ>

Como puede verse, Marcela puso en juego una multiplicidad de recursos semióticos para producir su objeto transliterario. Si bien el punto de partida fueron palabras e ilustraciones, “Una voz” se vuelve un objeto nuevo en el espacio, tiene volumen, distintas caras que impulsan a girarlo y manipularlo como hace al comienzo del video y se presenta como una especie de fichero con distintas láminas en su interior. Como en el caso del libro carrusel, aquí también este libro expandido potencia nuevas

gestualidades. La melodía de cajita musical aporta cierto tono ominoso al conjunto. A continuación, la vuelta de página es sustituida por el movimiento de sacar cada ficha de la caja y “correr el velo” sobre las palabras. Como si complementara o reforzara los sentidos del texto original, donde también hay algo oculto que la curiosidad de la protagonista quiere develar, la factura del libro expande las formas de significar.

Cada lámina despliega distintos recursos visuales y tipográficos: collage, capas de materiales y texturas, palabras e imágenes, lo que singulariza y al mismo tiempo expande la lectura de los fragmentos, que luego son dispuestos, casi coreográficamente, sobre la mesa.

Marcela realiza una lectura a contrapelo de la historia de Perrault. Pone el foco en las mujeres desaparecidas orientando los sentidos del texto hacia la violencia patriarcal, invirtiendo la valoración de la actitud de la protagonista, ya no como la “curiosa irresponsable” que se desprende de la moraleja, sino como una rebelde que le pone voz a las silenciadas por Barbazul.

Otro aspecto interesante, que amplifica la cualidad transliteraria de este curioso objeto es la puesta en escena del video. Marcela se vuelve una lectora/escritora performática que reinterpreta el clásico en una clave novedosa y produce un evento literario, un acontecimiento en el que confluyen distintos soportes, materiales y lenguajes. No dudaríamos en decir que el video, lejos de ser sólo el medio de difusión del libro, es parte fundamental del objeto transliterario, crea esas condiciones específicas de lectura de las que hablaba Perarnau.

En conclusión, hemos realizado un recorrido tentativo e incompleto por algunas relaciones entre el cuerpo y las prácticas de lectura literaria. Considerar desde un enfoque histórico y cultural la dimensión corporal inherente a los materiales textuales, la actividad lectora y las propuestas de mediación y enseñanza que la ponen de relieve es un camino posible para la didáctica de la literatura. Sin duda abriría caminos interesantes para pensar un enseñanza de la literatura atenta a la constitución histórica de los lectores y la lectura.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Blake, C.; Frugoni, S. y Mathieu, C. (2021b). *Más allá del corral: transliterar la enseñanza* 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, Libro digital. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>
- Borsuk, A. (2020). *El libro expandido. Variaciones, materialidad y experimentos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.
- Calmels, D. (1998). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Carranza, M. (2007). Algunos criterios para la selección de textos literarios. *Imaginaria - revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (202), 14/03/2007.
- Carroll, L. y Lacombe, B. (2021). *Alicia carrusel*. China: Edelvives

- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier R. y Cavallo, G. (1997). *Historia de la lectura en la cultura occidental*. Madrid: Taurus.
- Chiani, M. (2014). Poéticas trans. En M. Chiani (Ed.). *Escrituras compuestas: Letras / Ciencia / Artes* (7-14), Ciudad autónoma de Buenos Aires: Katatay.
- Cortés, Federico et al. (ed.) (2024). *Un vocabulario de teoría. Literatura, enseñanza, investigación*. La Plata/Santa Fe: EDULP, Ediciones UNL.
- Díaz Rönner, M. (2000). Literatura infantil: de “menor” a “mayor”. En Jitrik, Noe (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 11. Buenos Aires: Emecé. p. 511-531.
- Díaz Rönner, M. (2011). La literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre. En *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Comunicarte.
- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura. la enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Frugoni, S. (2019). “Leer y escribir literatura más allá de la escuela” en Ezeiza, A. y Encina, J. (coord.) *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*. Vitoria-Gasteiz: ISM-UPV/EHU, UNILCO-espacio nómada, Ilusionista Sozialen Kolektiboa. Disponible en <https://www.ehu.eus/es/web/ism/trabajando-la-lengua-desde-una-perspectiva-dialectica>
- García, L. (2013). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en la literatura argentina. Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil. *Revista Miradas y Voces de la LIJ* (3) pp. 1-11.
- Garramuño, Florencia (2015). *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad del arte*. Buenos Aires: FCE.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: FCE.
- Halac, G.; Farace, G. (comp.) (2018). *¿Qué es un libro contemporáneo?* CABA: Teatro Nacional Cervantes.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpos sensibles*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Montes, G. (1999). Cuerpo a cuerpo. En *La frontera indómita*. Buenos Aires: FCE.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación.
- Rancière, J. (2002). “Los paradigmas del arte político”. En Disponible online en: https://artepolitico.fandom.com/wiki/Los_paradigmas_del_arte_pol%C3%ADtico_Por_Jacques_Ranciere
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, Daniel (coord.). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 3

Literatura, infancias y juego

Cristina Blake

Existe una larga tradición en la que literatura, infancias y juego mantienen un enlace que está impreso en la cultura escrita, en la lengua del relato oral, en prácticas artísticas y en manifestaciones de estética lúdica. Por eso, nos interesa en este capítulo revisar este enlace, especialmente, desde la literatura infantil dado que en ella se interpela a los lectores en sus dimensiones imaginarias y lúdicas lo que puede ser puente hacia la apropiación de nuevos saberes.

El alto impacto de la literatura infantil actual se manifiesta en un desafío para el lector de enfrentar al libro como un objeto artístico y producir sus significancias, lo cual muchas veces implica una necesaria mediación.

Es indudable que el juego puede ser articulado como paradigma estético. Las producciones artísticas ultracontemporáneas expanden la estética del juego con la influencia de la cultura digital, las nuevas orientaciones a lo visual, sensorial, retroactivo, no-lineal y virtual. Por eso, cabe aclarar que, ante el amplio universo textual donde literatura, infancias y juego se entrelazan, nos enfocaremos en la literatura escrita. Explicitamos esta operación de recorte del corpus y del análisis interpretativo de este capítulo porque será objeto de una futura investigación el indagar la presencia del juego en la literatura digital entendida como arte transmedial y multimodal donde la literatura incorpora juegos interactivos entre el relato y el lector.

En este estudio sobre la literatura escrita para las infancias donde el juego habita atenderemos a tres consideraciones epistemológicas acerca de los libros, los sujetos y la lectura literaria.

En primer lugar, daremos cuenta de libros literarios para niños que, como los define Gianni Rodari (1987) están “al servicio del niño, no niños al servicio de los libros. Libros para niños productores de cultura y de valores, no para niños consumidores pasivos de valores y de cultura producidos y dictados por otro.” (p. 11). Por otra parte, pensamos al lector niño como “un niño-que-juega” y construye significados ante “un libro que sintonice con el calendario y con sus problemas” (ibíd., p. 12). Y, en tercer lugar, entendemos la lectura literaria como lectura específica la cual, como lo plantea Teresa Colomer (2005), implica:

“Otorgar palabras especializadas para hablar sobre las obras y explicitar las reglas que rigen la literatura”. (p. 88) [...], así como “Enseñar a hablar, a argumentar, a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza de la literatura en la escuela.” (p. 89).

La experiencia de leer un libro-álbum, un *silent-book*, una *graffic-novel*, un *libro-app* es de fuerte conmoción para el niño lector cuando deviene una experiencia estética, particularmente ante el libro transliterario donde el arte interconecta y fusiona lenguajes: palabras, ilustraciones, sonidos, texturas, movimientos corporales, imágenes móviles o materialidades del libro de alto nivel simbólico.

El libro como textualidad, como discurso desafía al niño y al mediador en la activación de diferentes interpretaciones. Por lo tanto, las relaciones del mundo del juego con la literatura infantil abren un abanico de posibilidades donde los mediadores podemos delinear itinerarios de lectura literaria para que el niño lea y juegue o juegue y lea, reconociendo en esa experiencia ficcional las reglas de lo literario.

En este sentido, consideramos el juego como una práctica cultural (Huizinga, 1938; Caillois, 1958), educativa (Rodari, 1987; Álvarez Díez, 2002; Colomer, 2005) y estética (Kant, 1790; Schiller, 1795; Marcuse, 1953; Gadamer, 1975) que tiene en la historia una función que excede el entretenimiento (Wassermann, 2006; Waichman, 2008). Por el contrario, una de las funciones fundamentales del juego es ser uno de los principales canales de las manifestaciones creativas y culturales donde la infancia construye subjetividades, identidades y pertenencias comunitarias.

Esto motiva que examinemos a continuación diferentes concepciones teóricas que dan cuenta de las relaciones entre el juego, el arte, la cultura y la educación.

Relaciones del juego y el arte

Numerosos estudios en el ámbito de las ciencias humanas y sociales se ocupan de la dimensión estética del juego. En ellos se considera al juego dentro del contexto artístico, lo que supera la idea minimizada de entenderlo como comportamiento o acción placentera particular de quien lo crea o se place; opuestamente, se lo concibe como modo de ser de la propia obra de arte.

Sin pretensiones de realizar una sistematización exhaustiva de los estudios de la estética del juego, recapturaremos aportes nocionales que contribuyan a situar teóricamente la relación del juego y el arte¹ que, incluso luego, encontraremos reavivados en los productos culturales de la literatura para niños a los que aludiremos en este artículo.

A fines del S XVIII en el contexto cultural germánico la teoría estética del juego comienza a delinearse con Immanuel Kant² quien en *Crítica del juicio* (1790) defiende por primera vez la autonomía y el

¹ Para profundizar sobre este tema ver la tesis doctoral de María Teresa Gutiérrez Párraga (2006) *La significación del juego en el arte moderno y sus implicancias en la educación artística*. Madrid: Universidad Complutense.

² Se recomienda ver la tesis de Máster en Historia de Arte Contemporáneo y Cultura Visual de Beatriz García Pérez (2012) *La teoría estética del juego - De Schiller a nuestros días*. Bs. As.: UCN-UAM.

desinterés de lo estético, ya que la belleza está más allá de la utilidad y se relaciona con el libre juego de la imaginación.

En la estética kantiana el concepto de juego se presenta unido al principio de la autonomía porque el juego libre tiene un fin en sí mismo y no está determinado por ningún otro concepto. Por ende, arte y juego se relacionan en una manifestación común: su autonomía, lo cual les permite ser un mundo dentro del mundo.

Luego de un estudio profundo de los aportes de Kant, fue Friederich Schiller quien, en *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), relacionó lo humano con el juego y reaccionó al binomio expuesto por su antecesor otorgándole a la belleza, la facultad de cauterizar la polarización en la existencia humana entre el impulso de lo sensible y el impulso de lo racional.

Para Schiller (1795) la reconciliación entre estos dos impulsos es obra de un tercer impulso mediador: el impulso del juego que tiene como propósitos la belleza y la libertad. La belleza es una “condición necesaria de la humanidad” (1990, p. 68) y la función estética tiene un papel decisivo en su nueva modulación. Por eso, el impulso del juego es el vehículo para la liberación y para llegar a una “verdadera expansión de la humanidad” (1990, p. 152).

Cabe destacar la concepción sobre las relaciones del juego y el arte que Herbert Marcuse propugna en *Eros y civilización* (1953). Especialmente, su denuncia acerca de las consecuencias extremas y nefastas a la que ha llegado la sociedad contemporánea por sostener una dicotomía irreductible entre las esferas de lo sensual y de lo racional. Marcuse reinstala el ideal de Schiller de la realización plena de la libertad humana en la sociedad que sólo es posible por medio de la significación ética y existencial del juego. En consecuencia, reivindica la imaginación, la belleza y el principio lúdico como apertura para la totalidad del carácter humano -apresado en lo heterogéneo, en la cosificación-, y para la constitución de una cultura libre.

Privilegiar la sensibilidad, el elemento reprimido por el principio de realidad o la actuación según la teoría freudiana, no destruiría la cultura, sino que aumentará sus potencialidades gracias a la intervención del juego como explicita Marcuse (1968) en esta cita:

Recordemos el papel constitutivo atribuido a la imaginación (la fantasía) en el juego y el despliegue: la imaginación preserva los objetivos de aquellos procesos mentales que han permanecido libres del principio represivo de la realidad; en su función estética, éstos pueden ser incorporados a la racionalidad consciente de la civilización madura. (p. 182) [...] La desublimación de la razón es un proceso tan esencial en el surgimiento de una cultura libre como la sublimación personal de la sensualidad. (Marcuse, 2015, p. 184)

Resulta insoslayable dar cuenta de los aportes sustantivos de Hans Georg Gadamer que conocemos en el capítulo “El juego como hilo conductor de la explicación ontológica” perteneciente a *Verdad y método* (1975) en el cual se ocupa de la relación estructural del juego y el arte. Gadamer considera la noción de juego liberada de toda referencia subjetivista lo cual lo separa de algunas concepciones argüidas por Kant y Schiller. Su hipótesis se asienta en que el juego es una experiencia que modifica a sus jugadores, porque ellos no juegan un juego, sino que el juego juega bajo una estructura ordenada

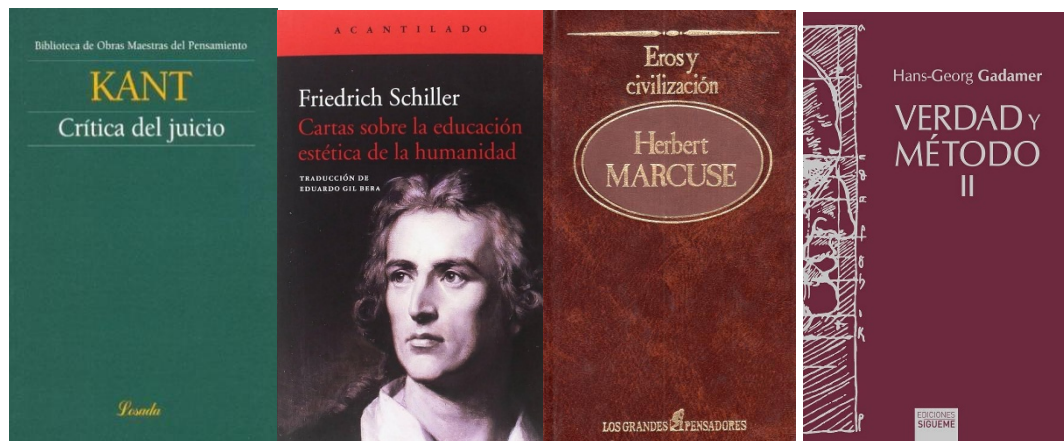
que les permite abandonarse a él. Por eso, los jugadores deben sustraerse en el fluir del juego y dejarse llevar por las reglas que el juego impone. Al respecto, plantea:

El sujeto de la experiencia del arte, lo que permanece y queda constante, no es la subjetividad del que experimenta sino la obra de arte misma. Y éste es precisamente el punto en el que se vuelve significativo el modo de ser del juego. Pues éste posee una esencia propia, independiente de la conciencia de los que juegan. (...) El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación. (Gadamer, 2012, p. 145)

En consonancia con ideas de Schiller, esa manifestación del juego es definida por Gadamer (2012) como independiente y opuesta a las actividades útiles, pues, el ser de todo juego tiene un fin en sí mismo y conforma un espacio autónomo.

Asimismo, propone nominar como “transformación en una construcción” (p. 155) al proceso medial por el cual el juego humano alcanza su verdadera perfección, la del arte. En este sentido, aclara que “transformación en una construcción” quiere decir que lo que había antes ya no está ahora, porque lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es permanentemente verdadero.

Entonces, la autonomía del arte, el poder del juego para conocer el mundo y transformar la realidad son nociones que la obra de arte hace emerger y seremos los mediadores educativos quienes habilitemos su manifestación.



Relaciones del juego y la cultura

Muchos investigadores han planteado el tema del juego -no sólo el infantil- a partir de una teoría general. Nos referiremos a dos autores particularmente destacados por la importancia de sus análisis en el plano de la antropología filosófica y la sociología, así como por la influencia que han tenido en estudios posteriores sobre el juego como fenómeno cultural.

Uno de ellos es el estudio del historiador holandés Johan Huizinga que en su libro *Homo ludens* (1938) define el momento lúdico como inherente a cada cultura porque “la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla” [...] “no se trata del lugar que corresponde al juego entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego.” (1968, p. 8).

A partir de su investigación antropológica, Huizinga advierte el curioso hecho de que todos los pueblos juegan, y lo hacen de una manera extrañamente parecida³. Incluso en los vestigios de la historia se hallan juguetes universales, semejantes a los actuales presentes en casi todas las culturas como los sonajeros, las muñecas, animales de juguete, vehículos. Por otra parte, nos ofrece la definición de juego como:

[...] una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente. (Huizinga, 1968, pp. 43-44).

En el segundo capítulo nos brinda un estudio por el cual reconoce que no todos los idiomas occidentales abarcan el fenómeno “juego” con una sola palabra, debido a ello analiza las raíces etimológicas de las que derivan los vocablos actuales y distingue: del griego (sufijo *-inda* y los términos *paideia*, *agon*, *athurma*), del latín (*ludus-i* y *jocus*) y del origen germánico (el término anglosajón *plegan* y del alto alemán *gamman*)⁴. Más que como trabajo filológico, su trabajo apela a revisar este campo semántico de lo lúdico para imbricarlo con las expresiones artísticas en contextos determinados.

Si bien los aportes de Huizinga recibieron fuertes críticas en su tiempo, el sociólogo francés Roger Caillois retoma sus ideas para ampliarlas en *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* (1967 publicación en francés, 1986 publicación en español). Caillois a partir de los preceptos de su antecesor que considera el juego como fundamento de cultura, postula una teoría de los juegos y parte del supuesto de que los impulsos que lo generan deben manifestarse en otras actividades humanas. Así llega a concluir que:

El juego sólo por añadidura es ejercicio, prueba o hazaña. Las facultades que desarrolla desde luego se benefician con ese entrenamiento suplementario, que además es libre, intenso, placentero, inventivo y protegido. Pero el juego nunca tiene como función propia desarrollar una capacidad. La finalidad del juego es el juego mismo. Y aún así, las aptitudes que ejercita son las mismas que también sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto. Si estas capacidades están adormecidas o son insuficientes, el niño, a la vez no sabe estudiar ni sabe

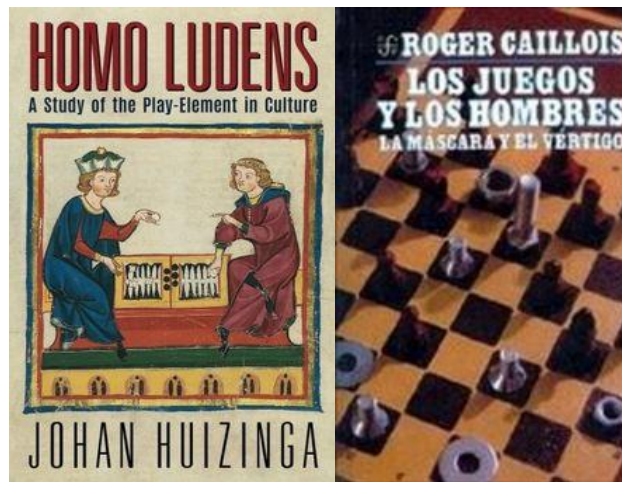
³ Ya José Martí en su revista “La Edad de Oro” (junio de 1889) destinada a niños y adolescentes latinoamericanos, incluye un artículo titulado “Un juego nuevo y otros viejos” (1889). En él documenta la presencia de los juegos, de los mismos juegos en diferentes sociedades y momentos históricos. El trabajo periodístico del escritor cubano pone acento en el rastreo de juegos latinoamericanos y en la trascendencia de los juegos tienen en la formación cultural de los niños. Martí declara: “Es muy curioso; pero los niños de ahora juegan lo mismo que los niños de antes: los pueblos que no se han visto nunca, juegan a las mismas cosas” (p. 337) y con ello se anticipa a la conclusión clave que, años después, Johan Huizinga publicará el *Homo ludens* (1938) aludiendo al entorno europeo.

⁴ Para ampliar la información sobre la polisemia del término “juego” puede verse el capítulo: “El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje” en Huizinga, J. (2010) *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 45-66.

jugar, pues entonces no sabe, ni adaptarse a una nueva situación, ni fijar su atención, ni someterse a una disciplina. (Caillois, 1986, pp. 276-277).

Caillois alcanza una clasificación en cuatro tipos de juegos que se distinguen por sus finalidades: los juegos de competición y desafío (*agon*), los juegos de azar (*alea*), los juegos de simulacro (*mimicry*) y los juegos basados en la búsqueda del vértigo (*ilinx*).

Sin dudas, el aporte teórico de ambos autores resulta fructífero para observar los diversos impulsos que están representados en los juegos o bien ficcionalizados en las historias de la literatura infantil, para entender diferentes combinaciones y para establecer una comprensión general acerca de la relevancia social que señalan.



Relaciones del juego y la educación

En el ámbito educativo el juego generalmente se concibe como una práctica de entretenimiento, diversión, esparcimiento y se instrumentaliza como entrada de acceso a un contenido disciplinar conceptualmente más hermético.

Esta concepción del juego dista de la mirada ampliada en la cual pretendemos ubicarnos inmersos en la realidad del juego que permite el descubrimiento de un saber y el encuentro de posibilidades donde se entronizan imaginación y memoria, reproducción y proyección.

En este sentido consideramos el juego como el territorio esencial para el conocimiento y el aprendizaje de los niños. Por eso, recuperaremos los lineamientos teóricos de tres pedagogos que revisan prácticas educativas en el ámbito escolar y en el más allá de la escuela, y superan en sus propuestas la idea del juego como un instrumento didáctico para pensarlo desde su lógica lúdica como espacio de libertad, construcción de sentido, descubrimiento, reflexión y creatividad.

El recreólogo argentino Pablo Waichman en *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico* (2008) pone como eje de su estudio al juego para pensar experiencias educativas, prácticas de animación y

tiempo libre que no debieran pensarse destinadas únicamente al contexto no formal o de educación popular, sino también al escolar.

Waichman aclara que en el territorio del tiempo libre su expresión práctica es casi exclusiva del juego. El juego, no entendido como mero entretenimiento lo cual implica un conjunto de acciones dirigidas por un coordinador que determina el qué, cuándo, cómo y con qué se juega; sino como recreación a la cual distingue porque:

(...) propugna prácticas sociales en un tiempo no obligatorio tendientes a generar autonomías a través del desarrollo de procesos autogestionados y con una modalidad participativa que enfatiza el compromiso para con la tarea como para con los miembros del grupo. (Waichman, 2008, p. 215)

Desde de esta concepción el mediador y el docente pueden pensar en prácticas educativas donde el juego se enmarca en un modelo que contradice el ritual del consumo, la pasividad y el dirigismo y “facilita el acceso a la autonomía y el protagonismo como ámbitos específicos de la práctica de la libertad” (ibíd., p. 222).

Otro aporte es el de la pedagoga neoyorquina Selma Wassermann que en su libro *Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo* (2006) plantea una manera de organizar la enseñanza buscando alentar el pensamiento y promover el aprendizaje activo del niño. En el enfoque que denomina “jugar, analizar y volver a jugar” el juego es promotor de la construcción de sentidos. Por eso, la propuesta de Wassermann se asienta en el juego al cual reconoce insustituible para la formación de los niños porque es un factor de creatividad y de humanización. Afirma que:

El juego fortalece la conciencia conceptual y al aumentar la flexibilidad, su capacidad de asumir riesgos, su tolerancia a los desacuerdos y su creatividad, también aumentan su confianza en sí mismos. (Wassermann, 2006, p. 43) [...] Los niños aprenden y comprenden los conceptos a través de la vía primaria de la experiencia práctica. Durante el juego se acomodan naturalmente los diferentes estilos de aprendizaje, los diferentes ritmos, es el único modo en que el estudiante de cualquier edad aprende verdaderamente a comprender. Por último, los niños disfrutan de la experiencia. (Wassermann, 2006, p. 52)

En esta didáctica donde se aprende jugando con otros, las actividades lúdicas se entretajan con operaciones reflexivas de orden superior para que sean los propios alumnos quienes descubran los conceptos y significados esenciales. El hecho de volver a jugar promueve la verificación y la reflexión continua.

Por su parte, Javier Díez Álvarez (2002) reseña la significación del juego en el aprendizaje artístico y se ocupa de la mediación que reconoce indispensable para aprehender el fenómeno artístico, especialmente en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentalmente queremos recuperar sus reflexiones porque relaciona al juego con la metáfora e inscribe su análisis a partir de “una dinámica triangular cuyos vértices son el arte, el juego y la

creatividad, y cuya mediación intrínseca es la acción propia de la metáfora” (p. 289). Esta tríada se conjuga y se articula en el propio juego como un fenómeno estructural fundado en la interpelación al jugador que busca construir sentidos y significaciones. En esta búsqueda hay un vaivén que la naturaleza del juego impone entre la repetición, la renovación y la transposición porque como lo explicita el autor:

De la naturaleza del juego, al igual que de la creatividad humana, es la repetición y la diferencia como si de diversificar lo mismo se tratara y el *modus operandi* de esta naturaleza reseñada es la transposición. Transposición es el significado literal de la metáfora; el juego no sólo es una metáfora de la vida, como se ha podido nombrar innumerables veces, sino que por su adjunción de oposiciones referidas procede como la metáfora misma. (Díez Álvarez, 2002, p. 291)

Entonces, el juego y la metáfora son sustitución e interacción, asociación y proyección, representación y transformación que se expanden mutuamente cuando el jugador consume un encuentro donde juega el juego. Por eso, Díez Álvarez asevera que “En el juego se da una iniciación y el juego inicia, más que cualquier otro, el aprendizaje del arte, pues el arte es el lugar de su verificación” (ibíd., p. 292). Gracias a estos aportes que redimensionan las funciones del juego en la formación general de los niños y en el aprendizaje artístico, en particular, debemos pensar como mediadores y docentes en una “iniciación en que las reglas del maravillar y el descubrir brillen sobre el infortunio del hacer sin reglas. El hacer se abre al conocer mediante el juego que es creación reglada de situaciones.” (ibíd., p. 293). A continuación, nos detendremos en el análisis de estas reglas que constituyen lo literario en textos de la literatura infantil que tienen al juego como hilo conductor de sus ficciones.



La dimensión lúdica en la literatura para las infancias

Sabemos que no todos los libros destinados para los niños son literatura aun cuando se definan como tales, por ello, el meternos en el juego de lo ficcional será también un modo de reconocer sus especificidades. Nos proponemos en este apartado re-mirar ese universo textual para situar textos literarios que muestren diferentes tipos de vínculos entre el juego y la literatura. Para ello, analizaremos plenamente sus reglas, como nos sugiere Roland Barthes en *El susurro del lenguaje - Más allá de la palabra y la escritura* (1987):

Abrir el texto, exponer el sistema de su lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo. (Barthes, 1987, pp. 37-38)

Del vasto universo de la literatura infantil donde juego y literatura sostienen un imbricado enlace, presentamos una aproximación analítica bajo tres lineamientos que agrupan una serie de textos, sin pretender alcanzar una clasificación cerrada, sino más bien una hoja de ruta para próximos estudios.

La tematización del juego en la literatura infantil

En la literatura para niños el juego es un tópico que está literaturizado y en ese mecanismo ficcional reencontramos su carácter social y cultural.

Posiblemente podemos reconocer este mecanismo en *Todos los juegos, el juego* (1995) de Gustavo Roldán, donde se presentan los cuatro tipos de juegos que mencionaba Caillois (1986) dando cuenta de los juegos de infancia en la década del 50 y 60 en el entorno argentino. En los cinco cuentos los niños ficcionalizados tienen un poder que se manifiesta jugando lo cual, a su vez, desencadena entre y con sus pares una serie de problemas sociales ante, diferentes representaciones de mundo e idearios culturales.

El abanico de información y de indicios paratextuales en este libro invita al lector a ser un pescador de sentidos (Privat, 2001) desde el título, la tapa, la dedicatoria, el prólogo, la contratapa. Los datos paratextuales funcionan como anzuelos donde el lector niño y adulto está inmerso en un juego constante de relaciones transtextuales⁵.

El título anuncia el juego intertextual⁶ por alusión del parafraseado *Todos los fuegos, el fuego* (1966)

⁵ Gerard Genette (1982) define la transtextualidad como “todo aquello que lo relaciona, manifiesta o secretamente, con otros textos” (p. 26).

⁶ Gerard Genette (1982) define este concepto, “de manera restrictiva, como una relación de co-presencia entre dos o más textos” (p. 24).

de Julio Cortázar. En la dedicatoria esa intertextualidad se explicita: “Para usted, Cortázar,/ que siempre supo/ jugar con el fuego/ y fugar con el juego./ Con su permiso.”

Esta declaración de permiso a jugar el juego literario que Gustavo Roldán primero ejerce como lector de Cortázar y luego, como escritor apropiándose del juego; muestra el juego textual que como mencionaban los teóricos es clara muestra de repetición reformulada y proyección. Este mecanismo nos zambulle en la estrategia narrativa de la metalepsis que Gerard Genette (1989) designa para “toda intrusión del narrador o del narratario extradiegético en el universo diegético o inversamente” (p. 290). Roldán incluye cuentos enmarcados en juegos con chicos que manifiestan características etarias, modalidades y representaciones propias de un contexto sociocultural determinado. Así en “El trompo de palo santo”, María se enfrenta a la concepción machista de su hermano Atilio y de sus amigos. Atilio la ataca diciendo que no puede jugar y que “Las mujeres nunca saben nada.” (Roldán, 1995, p. 15). A lo cual vocifera María “– ¿Más mujer será tu abuela!” (ibíd.). El narrador nos aclara “No era fácil manejar ese trompo con todos los chicos esperando que hiciera las cosas mal. Lo peor era cuando estaban en barra, entonces no le perdonaban que fuera mujer.” (p. 16).

Así entre bolitas, barriletes, bicicletas, el yoyó, el balero o el álbum de figuritas, los juegos empoderan a los niños entre otros niños y siempre en cada cuento el juego es esférico y autónomo respecto de la vida cotidiana. Un rasgo común en cada uno de los cuentos es que, como lo mencionara Gadamer (1975), los niños ficcionalizados quedan atrapados en la fascinación del juego y el juego se hace dueño de los jugadores. Así los niños muestran una mirada colectiva e hipnótica ante el giro del trompo, al mirar el barrilete que se fuga o al perder noción del tiempo cronológico andando en bicicleta.

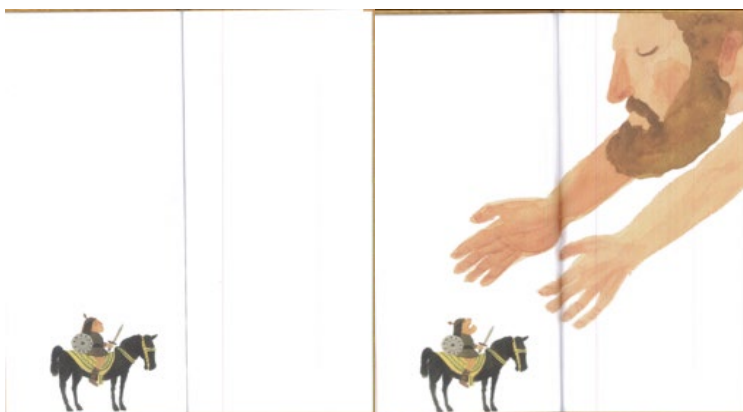
Sin dudas muchos otros textos tematizan el juego como *El inventor de juegos* (2003) de Pablo De Santis, *Emily en el país de los juegos* (2012) de O’kif & Höhn, *Juana, ¿dónde estás?* (2013) de Florencia Esses, *Ludópolis, la ciudad de los juguetes* (2013) de Laura No, *Prohibido ordenar* (2014) de Mario Méndez y Díaz Pietro, entre otros.

Me referiré al *silent-book* de Renato Moriconi, *Il barbaro* (2015) en el cual la ilustración sumerge al lector en el enigma de un juego que no podemos resolver hasta el final.

El extrañamiento surge por el cambio de posición en cada doble página del silente protagonista bárbaro que por su direccionalidad e indumentaria pareciera avanzar hacia un enfrentamiento. El ritmo de cada doble página nos hace seguir los obstáculos que supera: el ataque de serpientes, dragones o pájaros rapaces que lo someten a batallar.



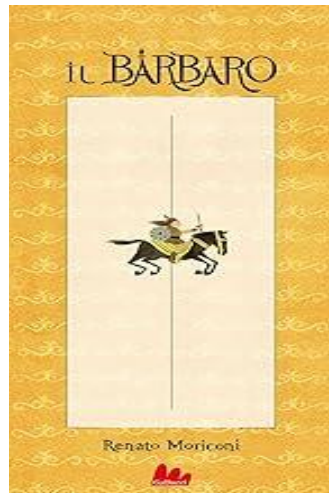
Hasta que en una doble página en fondo blanco se presenta detenido con su fiel caballo. Sus ojos por primera vez -reconocimiento que logramos en una segunda lectura- están tristemente abiertos y desorbitados mirando hacia arriba. El lector también se detiene y crece el suspenso que en la doble página siguiente, deviene sorpresa ante un hiperbólico *deus ex machina* que alarga sus grandes brazos para alcanzar al bárbaro que llora desesperadamente. La encarnación del dios da cuenta clara del final del bárbaro a un lugar sin retorno.



En la última doble página el enigma se cierra y debemos volver a leer. Vemos en ella a un padre barbudo -idéntico al dios- que arrastra a un niño -el bárbaro- que llora desconsoladamente porque es obligado a salir del caballo de un carrusel.



Moriconi conduce a los lectores al territorio del juego y nos hace jugadores que repetiremos el juego de la lectura para ir captando los indicios inadvertidos en su primera. Así la referencia al carrusel la reconoceremos desde la tapa donde nuestro bárbaro encabalgado está en el centro dividido por una línea. Sus cambios de posición en cada giro de página son el movimiento arriba-debajo de la calesita y sus ojos siempre cerrados como la misma postura del caballo, develan a un autor-ilustrador que sabe incluirnos como lectores en el juego de leer literariamente.



Los juguetes como agentes ficcionales

El otro modo en que podemos distinguir las relaciones entre el juego y la literatura para niños es la presencia de los juguetes como protagonistas, como personajes o como voces proyectadas de los niños. Desde Pinocho encontramos juguetes que activan y muestran un mundo más allá de lo humano que patentiza verdades lúdicas (Barthes, 1987).

Otorgarle al niño ficcionalizado un poder explícito parece ser más frecuente en la literatura infantil contemporánea donde se resta la necesidad de moralizar y el juguete es más allá de una proyección de deseos no liberados de los niños como tal vez se ha cristalizado en una lectura de *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (Collodi, 1883).

José Martí en su cuento “La muñeca negra” (1889) presenta a Piedad, una niña de ocho años que elige entre todos sus muñecos a la muñeca negra Leonor desgastada por los besos que la niña le ha dado. En contraste con la muñeca rubia que le trajo su padre, Piedad reelige a su muñeca negra que ante ella nunca queda sometida a una discriminación racial. La historia se centra en los vínculos y la proyección de los estados anímicos de Piedad transferidos a Leonor, lo cual ejemplifica lo que Winnicott (1972) planteara acerca de los juguetes como objetos transicionales pertenecientes a “una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior”. (p. 19)



En “Como si fuera un juguete” de Jorge Luján y la ilustradora Morteza Zahedi (2014), la voz humana se atreve a decir lo que de otro modo silencia, investido en el mundo del “como si”. Con diferentes sentencias cada doble página nos sumerge en lo interior de un niño, que no es un juguete, pero en semejanza a él puede declarar deseos, inseguridades, gustos, supuestos.

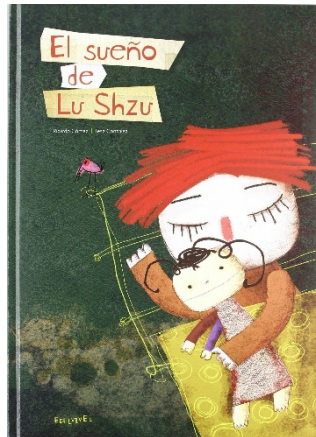
El título resuena en una anáfora elidida en cada página, como un eco que declara “como si fuera un juguete”. En este marco la voz poética se atreve a ser hiperbólica y concisa para aseverar que: “Todo es alegría, todo es tristeza, en el mismo lugar y al mismo tiempo” (p. 5) o “Las muñecas se ruborizan cada vez que un niño las mira” (p. 7). Luján apuesta a un enroque muy interesante. Si el juguete es el “no-yo” como lo determina Winnicott (1972) para entenderlo como un objeto transicional que está en esa zona intermedia de un afuera y un adentro, esta voz desde la infancia puede semejar a un juguete y saberlo. El mismo niño inventa una empatía que el juguete tiene con él, y desde este desplazamiento el “no yo” es su “otro yo” con permisos que revelan el mundo secreto de la infancia.

El niño lector de “Como si fuera un juguete” ya desde el inicio es un niño-que-juega porque como lo define Gianni Rodari (1987) se enfrenta a un libro-álbum donde el lenguaje de la imaginación interjuega entre las palabras y las imágenes en sello y acuareladas de Zahedi. La polisemia de cada micro poema se acrecienta con la ilustración de criaturas en miniaturas y objetos ambiguos que pierden la rigidez de lo sellado.



Un texto que otorga la voz narrativa a un juguete es *El sueño de Lu Shzu* (2011) de Ricardo Gómez y Tesa González. En él se explicita el deseo de una niña *tagonmei*⁷ de poseer una muñeca propia, paradójicamente, siendo ella una fabricante infantil de muñecos.

Este libro-álbum interpela al lector al juego metaficcional que desde el inicio presenta los datos editoriales en forma de casas y la ficción se reduplica entre la historia de la niña Lu Shzu relatada por la muñeca y la historia de la muñeca que le regala su abuela. La muñeca narradora se convierte en un ser libre respecto de la niña esclavizada que es Lu Shzu.

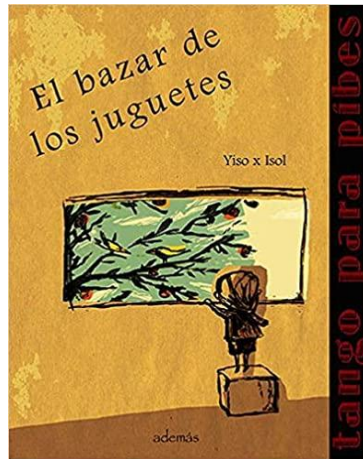


En *El bazar de los juguetes* (2009) incluido en la colección *Tango para pibes*, Isol -la escritora e ilustradora argentina- toma como pretexto el tango homónimo de Yiso y lo re-versiona en un texto para niños. El tango alude a un adulto que recuerda su niñez en la cual observaba los juguetes de un bazar que nunca su madre pudo comprarle. Para compensar ese deseo frustrado, ahora como adulto pretende comprar todos para dárselos a los niños que no pueden adquirirlos.

En el libro-álbum de Isol la transformación respecto del tango resulta un oxímoron, la voz que vocifera en la primera doble página es la de una niña que reclama junto a otras dos: “señoras y señores,/ venimos a pedir lo que nos toca:/ que nos pasen los juguetes que tuvieron/ y que cuiden y compartan/ los juguetes nuevos” (pp. 3 y 4). Desde la voz de la niña pregonera, como se alude en *El sueño de Lu Shzu*, se exige la defensa del derecho a la infancia y a tener un juguete propio.

Pero en *El bazar de los juguetes*, Isol, bajo el recurso del oxímoron en relación al tango, refiere a juguetes que no pertenecen al mundo del consumo, al contrario, se hallan en la naturaleza, en el arte, en los vínculos: los juguetes del campo, los juguetes del cielo, del agua, del aire, de los sueños, de música y de papel, los juguetes de los cuentos y de los besos. Estos son juguetes inmateriales que los niños pueden hallar si el adulto lo permite. En la última doble página queda re-semantizado metafóricamente el vocablo “bazar”. Por eso una voz declara para finalizar: “Este bazar no cierra,/ siempre está la puerta abierta./ Pasen nomás” (pp. 19 y 20).

⁷ “Dagongmei” en chino significa: mujeres obreras. Actualmente las *dagongmei* llegan a ser setenta millones de niñas, jóvenes y adolescentes chinas que trabajan para multinacionales occidentales durante catorce horas diarias hasta dieciocho horas diarias, comen quince minutos y duermen cuatro horas en la propia fábrica.



El texto de Isol nos invita a repensar cómo los juguetes para los niños están condicionados por el adulto y por la cultura económica, así como Walter Benjamín nos lo advierte en “Juguetes y juego” (1928):

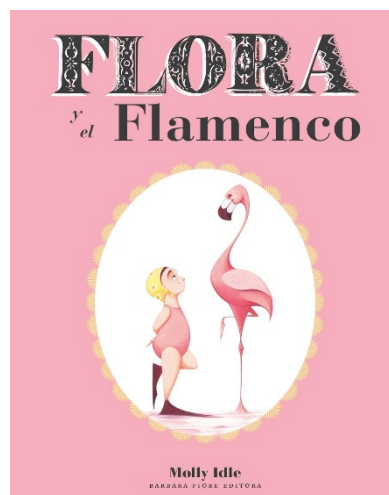
El juguete no es imitación de los útiles del adulto, es enfrentamiento, no tanto del niño con el adulto, sino más bien al revés. ¿Quién da al niño los juguetes sino los adultos? Y si bien el niño tendrá la libertad de rechazar las cosas, no pocos de los juguetes más antiguos (pelotas, aros, molinetes de pluma, barriletes) le habrán sido impuestos, por decirlo así, como enseres de culto que sólo más tarde se transformaron en juguetes; gracias a la fuerza con que afectaban la imaginación, se prestaban por cierto para ello.

La suposición de que la necesidad misma de los niños determina, sin más, el carácter de los juguetes contiene, pues, un gran error. (Benjamín, 1989, pp. 90 y 91)

La materialidad del libro como juego literario

La propia literatura muchas veces se hace juego, se hace juguete y en la literatura actual recupera la metaficción como mecanismo para que el lector interactúe y haga existente el juego ficcional con él. En este sentido estos libros transforman nuestras relaciones tradicionales con la lectura lineal y activan una propuesta senso-simbólica diferente.

Podemos mencionar muchísimos textos que se encuadran en esta modalidad: la versión del cuento tradicional *Schneewittchen* (1812) de los Hermanos Grimm transfigurado en el acordeón literario *Blanca nieves* (2014) por Ruiz Johnson hasta *Detrás de él estaba su nariz* (2013) de Istvansch, libro que se debe construir como cintas de moebius que contienen texto e ilustración, lo cual nos obliga a leer moviendo la cinta en una lectura cíclica como su soporte auspacia. Asimismo, los *silent-book* como *Flora y su flamenco* (2012) de Mody Idle ponen en juego la continuidad de la lectura viendo, destapando y tapando imágenes para que el lector acompañe con su cuerpo cada movimiento de danza entre la niña y el flamenco.



Un caso que llega al paroxismo es el del *Pequeño teatro de Rebeca* (2012) de Rebeca Dautremere donde el libro materialmente es una caja escénica, un teatro ilustrado que se abre y con el descorrer de cada página troquelada se escenifica en 3D el encuentro de personajes tradicionales.



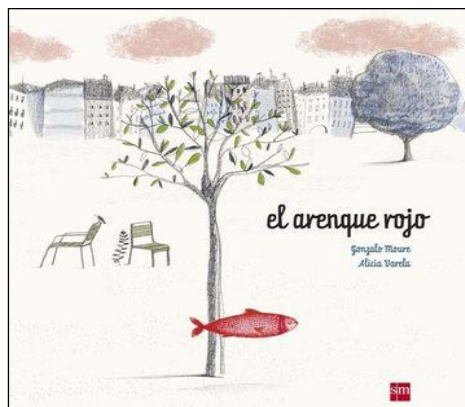
Un mecanismo que muchos de estos libros incluyen como juego es la metaficción entendida como un tipo de ficción que se caracteriza por abordar su propia construcción narrativa o lingüística. Dicho de otro modo, los textos metaficcionales son ficciones que remiten a la propia ficcionalización. Como los define María Cecilia Silva- Díaz:

Las historias metaficcionales colocan a los lectores en una posición distanciada, en la que no pueden “sumergirse” puesto que no se les permite perder de vista el carácter artificial y convencional del texto y al problematizar la lectura los hace conscientes de que están activamente implicados en la construcción de sentido. (Silva-Díaz, 2005, p. 4)

Dentro de la literatura infantil los libros metaficcionales son textos de experimentación en los cuales se recuperan procedimientos propios del postmodernismo literario. Especialmente, nos referimos a la transgresión de lo estereotipado, la posición desde una distancia del lector, la inclusión de

explicaciones acerca de la hechura de la escritura, el lector concebido como co-autor, las alusiones intertextuales, entre otros.

Ya en ámbito de la transliteratura, cabe referirnos a *El arenque rojo* (2012) de Gonzalo Moure y Alicia Varela, libro que desde que lo manipulamos nos interpela a leer en tres dimensiones: la física, la plástica y la literaria.



Pensado en la dimensión física *El arenque rojo* duplica el desafío del lector por su materialidad: el componente central es la historia relatada como *silent-book* en doce dobles gruesas y duras páginas. Cada una de ellas presenta una secuencia de acciones del mismo foco panorámico: una tarde en un parque. Al pasar cada página como un fotograma vemos que los personajes modificaron sus movimientos y así nos adentramos en el ritmo de una narración sin palabras.





Cuando creemos haber llegado al final del *silent-book*, nos encontramos ante una reduplicación ficcional. En la última doble página del lado izquierdo los autores toman la palabra para invitar a los lectores a inventar historias, producirlas por escrito y subirlas para compartirlas al sitio web indicado. Asimismo, nos proponen pasar a la página derecha donde un sobre protege un libro que contiene siete historias de algunos personajes humanos o animales identificables en el *silent-book*.

Ante este libro, el lector no puede detenerse, gira las páginas y regresa a ellas buscando cambios, descubriendo detalles o personajes no visibles en primera instancia. Así el sobre provoca curiosidad y el libro que está dentro de él pone en palabras lo que algunas imágenes despiertan.

En la contratapa los autores declaran directamente el juego metaficcional cuando aducen que el arenque rojo es el lector, cosa que presuponen se activa en el proceso de lectura: “Al principio, la primera vez, solo verás el arenque rojo./ Un pretexto para distraerte, un juego, casi una broma./ Pero, en el fondo, es tu mirada./ El arenque eres tú, es cualquiera que mire estas páginas./ ¿Quieres intentarlo?” (ibíd.).

Sin dudas, los efectos son múltiples y la transliteratura está presente entre el silencio, las maravillosas imágenes de un devenir en el parque, el diseño gráfico que revela las astucias de una distribución metafórica del arenque rojo en diversas posiciones sobre las dobles páginas, la ingeniería de papel experimental y un doble invite a la lectura performativa: que los lectores produzcan textos y los envíen a los autores por correo electrónico y, abrir el sobre que guarda otro libro con historias escritas a partir de la metonimia de imágenes del *silent book*.

Conclusión

Estos ejemplos recuperan el carácter medial del juego sacando a luz el propio juego y su propiedad de construirse y transformarse.

Resulta ostensible que estos tres lineamientos analíticos posibilitan pensar en un nuevo corpus de textos e inventar nuevos itinerarios de lectura literaria. Especialmente, para apoderarse de las palabras y de las cosas a través de la imaginación como instrumento para conocer la realidad y configurar subjetividades, porque como lo plantea Graciela Scheines:

El juego no es una actividad como cualquier otra. Es tan mágica como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida “real”, no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita. (Scheines, 1998, p. 14)

Para quienes trabajamos en la educación literaria de los niños examinar diferentes concepciones acerca del juego en el contexto del arte y, específicamente, en la experiencia literaria deviene fundamental para resignificar el sentido que rezuman muchos textos y para recuperar prácticas donde el juego se emparenta notoriamente con la experiencia artística.

Referencias

- Barthes, R. (1987). Escribir la lectura. En Barthes, R. (ed.) *El susurro del lenguaje - Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 35-38), Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (1989). “Juguetes y juego” en Benjamín, W (ed.) *Escritos - La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 89-94). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1ra. ed. 1928.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collodi, C. (1883). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Florencia: Libreria Editrice Felice Paggi, 1ra. ed. 1882.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros- La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (2000). *Todos los fuegos, el fuego*. Buenos Aires: Alfaguara, 1ra. ed. 1966.
- Dautremet, R. (2012). *Pequeño teatro de Rebeca*. China: Edelvives.
- De Santis, P. (2003). *El inventor de juegos*. Bs. As.: Alfaguara.

- Díez Álvarez, J. (2002). Poner el juego en juego y la metáfora como métodos para la creatividad en el aprendizaje artístico. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I (14): 289-293.
- Esses, F. y Cis, V. (ilust.) (2013). *Juana, ¿dónde estás?* Buenos Aires: SM.
- Gadamer, H- G. (2012). El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. En: Gadamer, H- G. (ed.) *Verdad y método* (pp. 143-182), Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Pérez, B. (2012). *La teoría estética del juego - De Schiller a nuestros días*. Buenos Aires: UCN-UAM.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. París: Ed. du Seuil.
- (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- (2004). *Metalepsis. De la figura a la ficción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, R. y González, T. (2011). *El sueño de Lu Shzu*. Zaragoza: Edelvives.
- Grimm, J. y W. (1812). *Schneewittchen*. Alemania: Kinder- und Hausmärchen.
- Gutierrez Párraga, M. T. (2006). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicancias en la educación artística*. Madrid: Universidad Complutense.
- Höhn, G. y O'Kif (2012). *Emily en el país de los juegos*. Buenos Aires: Pictus.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: EMECE, 1ra. ed. 1938.
- Idle, M. (2012). *Flora y el flamenco*. España: Barbara Fiore Editora.
- Istvansch (2013). *Detrás de él estaba su nariz*. Bs. As.: Del Eclipse.
- Kant, I. (1984). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa, 1ra. edic. 1790.
- Luján, J. y Zahedi, M. (2014). *Como si fuera un juguete*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Marcuse, H. (1968). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix-Barral.
- Martí, J. (1889). "La muñeca negra": *Revista La Edad de Oro*. 1/4. Visto 12 de mayo de 2017 en <http://www.damisela.com>
- Martí, J. (1889). "Un juego nuevo y otros viejos": *Revista La Edad de Oro*. 1 /1. Visto 20 de marzo de 2017 en <http://www.damisela.com>
- Mendez, M. y Díaz Pietro, M. (2014). *Prohibido ordenar*. Buenos Aires: Pequeño Editor.
- Moriconi, R. (2015). *Il barbaro*. Roma: Gallucci.
- Moure, G. y Varela, A. (2012). *El arenque rojo*. Madrid: Ediciones SM.
- No, L. (2013). *Ludópolis, la ciudad de los juguetes*. Boulogne: Estrada.
- Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1 (1): 47-63.
- Rodari, G. (1987). La imaginación en la literatura infantil. *Revista Piedra Libre del CEDELIJ*, 1 (2): 12-18.
- Roldán, G. (1995). *Todos los juegos, el juego*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Ruiz Johnson, M. (ilust.) y Grimm J. y W. (2014). *Blanca nieves*. China: UnaLuna.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Anthropos.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro.
- Waichman, P. (2008). *Tiempo libre y Recreación. Un desafío pedagógico*. Madrid: Editorial CCS.

- Wassermann, S. (2006). *Jugadores serios en el aula primaria- Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Winnicott, D. (1972). "Cap. 1: Objetos transicionales y fenómenos". En: Winnicott, D. (ed.) *Realidad y juego*, pp.: 12-16, Barcelona: Gedisa.
- Yiso, R. e Isol (2009). *El bazar de los juguetes*. Bs. As.: Además.

CAPÍTULO 4

Escritura e imaginación en la formación de lectores

Sergio Frugoni

Preocupada únicamente por sus grandes mayúsculas (la Obra, el Estilo, la Inspiración, el Genio, la Creación, etc.) la historia literaria parece ignorar deliberadamente la escritura como práctica, como trabajo, como juego.
(George Perec)

Introducción

Un grupo de chicos y chicas alrededor de una mesa con libros, los miran con curiosidad, exploran las tapas, leen como al pasar las contratapas. Mientras los hojean, uno de ellos se queda con un texto. Lo lee en voz alta con gusto, haciendo pausas largas, casi como si esas palabras fueran parte de un diálogo, dirigidas a alguien presente o imaginado. El resto escucha. Es un poema de la uruguaya Idea Vilariño que habla de un desamor con la intensidad que solo algunos textos consiguen. Lee: “Ya no / Ya no será / ya no / no viviremos juntos / no criaré a tu hijo / no coseré tu ropa / no te tendré de noche / no te besaré al irme / nunca sabrás quién fui / por qué me amaron otros”. El poema sigue y concluye con un contundente: “No me abrazarás nunca / como esa noche /nunca. / No volveré a tocarte./ No te veré morir”. Hay silencio y miradas cómplices. Una chica dice “Está bueno, es triste”. Parece que algo comprendió. El mediador vislumbra una puerta abierta y propone separar los libros de poesía que encuentren en la mesa -hay muchos: Neruda, Gelman, una antología de poemas de amor, Emily Dickinson, entre otros- y luego “robar los versos que les gusten”. Después de un rato de intensa selección, los invita a armar un poema con los versos robados utilizando el mismo recurso del poema de Vilariño, la anáfora: es decir, iniciar algunos versos con la forma “ya no”. El grupo se entusiasma, cada uno combina versos, alguno pregunta si puede cambiar o agregar palabras. “Vía libre para hacer lo que quieran”, dice el mediador. En unos minutos hay varios poemas que son leídos entre risas y algún “qué delirio”. Todos se han apropiado del recurso de Idea y de distinta forma han construido poemas singulares y atractivos. Esta escena, como tantas otras, nos habla de la potencia que tiene la escritura literaria cuando aparece en el contexto de lo que llamamos mediación a la lectura. Puede darse en dispositivos más clásicos de “taller de escritura” o en medio de una mesa de exploración de libros que desdibuja las definiciones clásicas de los contextos “para escribir”. Asimismo, esta escena

nos habla de la íntima relación que existe entre leer y escribir, entre la construcción del sentido y la apropiación de los textos en nuevas configuraciones, ya no orientadas hacia la reproducción de formatos o sentidos preestablecidos sino hacia la capacidad que todas las personas tienen de ocupar el rol de productores culturales¹.

En este capítulo indagaremos sobre la importancia y sentido de la escritura en los procesos de mediación con y de la literatura. Las escrituras que interpelan a la imaginación generan instancias potentes de apropiación de la lectura, ponen en escena la agencia de los sujetos y reconfiguran lazos sociales. Las propuestas de escritura son, de este modo, artefactos fundamentales en la elaboración de propuestas de mediación a la lectura.

De qué hablamos cuando hablamos de creatividad

Me parece una palabra pomposa, mitológica y engañosa. Yo prefiero usar, en vez de la palabra “creación”, la palabra “hacer”. Prefiero escribir un libro que se llame Poemas prefabricados antes que escribir un libro que se llame Poemas creados. Hay que buscar más bien palabras indeterminadas, que no estén contaminadas por significaciones culturales ya manidas y en descomposición.

Nicanor Parra

La cita del célebre poeta chileno puede sonar polémica, no esperaríamos menos de uno de los referentes de la renovación poética latinoamericana. Sin embargo, nos interesa porque pone en foco la manera en que algunas palabras se cristalizan y recubren fenómenos complejos con esos “significados culturales” estereotipados y “en descomposición”. Nicanor Parra discute una concepción tradicional de la escritura literaria —la escritura “creativa”, de raigambre romántica—, según la cual la literatura brota de un espíritu singular e inspirado. Esta visión postula que los escritores son seres excepcionales, distintos del resto de los mortales, dotados de un don artístico que los eleva por encima de lo común. “La poesía no es para cualquiera” es una idea de sentido común asociada a esta representación. Parra propone una noción alternativa a la de “creación”: la idea de “fabricación” o de un “hacer”. La escritura poética, en su perspectiva, se parece más al trabajo de un artesano que al de un “genio creador”. En definitiva, la propuesta de Parra intenta democratizar la escritura de poesía, Aquella que reza que la literatura quitarle ese halo de exclusividad y “aristocracia del espíritu” para ponerla al alcance de todos.

¹ Este trabajo supone una concepción de cultura como negociación de significados, en línea con lo que propone Jerome Bruner en “El lenguaje en educación” (1996): “toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esta característica de foro. La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esa función; maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de necesidad inmediata. La educación es -o debe ser- uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función *activa* como participantes y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados”.

La poética de Parra está íntimamente vinculada con esta idea desacralizadora de la poesía. En uno de sus poemas más reconocidos toma posición sobre este tema. Leamos un fragmento:

Manifiesto

Señoras y señores

Ésta es nuestra última palabra.

Nuestra primera y última palabra

Los poetas bajaron del Olimpo.

(...)²

En el campo educativo, la idea de que la “creatividad” no puede entenderse como un don sino como el resultado de un contexto propicio de trabajo que habilita la producción imaginaria, tiene una tradición reconocible. En el caso argentino encontramos un nombre relevante y tal vez conocido por muchos de los lectores: Maite Alvarado, quien ha sabido recuperar de manera lúcida e interesante un libro fundamental en la historia de la formación artística de niños, niñas y adolescentes: *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, del maestro y escritor italiano Gianni Rodari (1999). Vamos a profundizar algunas de las ideas del maestro Rodari y luego sus derivaciones en la producción teórica de Alvarado.

Las aventuras de un maestro italiano

Gramática de la Fantasía reúne las experiencias de Rodari como maestro y se propone, como nos indica el título, “buscar las constantes de los mecanismos fantásticos, las leyes todavía no profundizadas de la invención, para volverlas accesibles a todos”. Allí podemos leer una fórmula que se ha hecho célebre: el *binomio fantástico*. El método era sencillo: se trataba de elegir dos palabras al azar, por ejemplo “perro” y “armario” y luego unirlos con una preposición cualquiera, digamos: “el perro sobre el armario” o “el armario del perro” u otras que se nos ocurran. Esas dos palabras, antes atrapadas en sus significados habituales, pasaban a actuar una sobre otra, como si se tratara de una reacción química, para generar una imagen sugestiva, estimulante para la imaginación. En un contexto insólito la palabra “armario” y la palabra “perro” podían volverse repentinamente misteriosas. ¿Por qué un perro tiene un armario? ¿Qué podría hacer con él? ¿Qué características tendría un armario de perro? Extrañadas de sus sentidos habituales, estas palabras permiten que se abra el juego a otra escena posible, la de la invención. Rodari va más allá y propone otras posibilidades de binomios, esta vez con sufijos y prefijos: dice el maestro italiano:

² Pueden seguir su lectura en este link <https://www.elspectador.com/noticias/cultura/poemas-fundamentales-de-nicanor-parra-articulo-735014>

Basta el prefijo *des* para convertir un “cortaplumas” -objeto cotidiano y despreciable, además de peligroso y ofensivo- en un “descortaplumas”, objeto fantástico y pacifista, que no sirve para sacarle punta a los lápices, sino para hacerla crecer cuando se han gastado. Con indignación de las papelerías y de la ideología consumista. [...] El mismo prefijo me da el “desperchero”, es decir lo contrario del “perchero”: no sirve para colgar vestidos sino para descolgarlos cuando se necesita, en un país de vitrinas sin cristales, tiendas sin cajas registradoras y guardarropa sin ticket. Del prefijo a la utopía. Pero, evidentemente, no está prohibido imaginar una ciudad futura en la que los abrigos sean gratuitos como el agua y el aire. Y la utopía no es menos educativa que el espíritu crítico. (Rodari, 1999)

En estas bellas y nada ingenuas líneas, Rodari nos resume el rico universo del trabajo con la invención, la escritura y el juego. Un trabajo que es con el lenguaje, pero que también, o justamente por eso, se convierte en una reflexión sobre la manera en que representamos el mundo. En suma, el trabajo con la escritura de imaginación, parece decir Rodari, no es un mero aprendizaje técnico ni mucho menos un entretenimiento, sino toda una manera de vincular la subjetividad, la experiencia y los modos de representar la realidad por medio del lenguaje.

Para el maestro italiano, la cultura es un bien común al que podemos echar mano para reinventar nuestras realidades. “El uso de la palabra para todos”, que para Rodari tenía un “bello sonido democrático”, puede entenderse no tanto como la posibilidad de que todo el mundo pueda hacerse escuchar, aunque pertenezca a un grupo subordinado, como el anhelo político y educativo de resignificar los legados culturales en función de la vida realmente vivida, con sus deseos, esperanzas y luchas. Todo el mundo *hace* cultura.

Como se ve, el maestro italiano estaba animado por una profunda confianza en las posibilidades de los chicos y chicas para producir mundos imaginarios, sin embargo, sabía muy bien que no se trataba de una capacidad innata o la manifestación espontánea de una creatividad inasible, sino que era el fruto de oportunidades educativas para poner en acción recursos culturales, así como conocer otros nuevos, ampliando horizontes por medio de la imaginación. La consigna resultaba determinante para poner en movimiento algo que podía estar adormecido o anclado a estereotipos. Rodari, que no era nada ingenuo, sabía muy bien que poniendo en cuestión modos estereotipados de construir la realidad por medio del lenguaje estaba abriendo la puerta a imaginar otros mundos posibles, otros derroteros humanos.

Es en este punto que las propuestas de Rodari sellan una alianza entre lo poético y lo lúdico. Y nos siguen ofreciendo una mirada sobre la actividad imaginaria que se cruza con el juego en su capacidad para ampliar nuestra experiencia más allá de “la naturaleza de las cosas”, siempre contingente y relativa. Mediante el juego y el “arte de inventar” pasamos “al otro lado del espejo”, como escribió Graciela Scheines (2017), donde el sentido común ya no funciona y “la subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita”. Entramos en un “tercer espacio” que nos anima a reinventarnos y reinventar la vida. Por esto mismo, Rodari es una lectura tan sugerente para abordar procesos grupales, para

volvernos sensibles a los efectos que las palabras generan en los otros, como esa piedra en el estanque que produce “movimientos invisibles” en el fondo del agua, como leemos en la introducción de *Gramática de la fantasía*. El arte de inventar, como el juego, es estar abierto a lo indeterminado.

Rodari pertenece a una tradición de educadores que conocemos muy bien en Argentina, maestros y maestras en el sentido amplio del término que han construido un legado fundamental en nuestras pedagogías: las hermanas Cossettini, Luis Iglesias, Mirta Colángelo, entre otros y otras que han puesto a los lenguajes del arte en el centro de la escena educativa, con mucha confianza en que la imaginación es tan productiva para la formación de personas críticas como el pensamiento racional. O, en todo caso, permitiéndose trascender las dicotomías para dirigirse a un sujeto de la educación integral, que piensa, siente e imagina.

La invención, el juego y la escritura en la formación de lectores “suspícales”

Anteriormente mencionamos a Maite Alvarado, una figura clave para pensar las relaciones entre escritura, juego y literatura. Para Alvarado la imaginación es una potente herramienta para la apropiación de la escritura y por medio de esta para la formación de lectores. Al referirse a la importancia de escribir literatura con niños, niñas y adolescentes señalaba: “la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende un puente hacia la literatura, promoviendo lectores más suspícales y potenciales escritores” (Alvarado, 2013). Por su puesto, para la autora, la “escritura literaria” en contextos de enseñanza y promoción de la literatura estaba fuertemente asociada a la experimentación y la exploración de y con los lenguajes artísticos, al *juego* en un sentido amplio y complejo del término, no como mero entretenimiento sino como una actividad humana fundamental, clave para la producción cultural de las comunidades.

Para Alvarado la idea de imaginación, de *invención* dirá ella, no está ligada al “delirio”, al “devaneo” o a la “creatividad” espontánea y sin control, sino, por el contrario, a una activa producción de quien escribe, una actitud de descubrimiento y de trabajo con los repertorios culturales. Para explicar qué entiende por invención, Alvarado se remonta a la retórica, ese saber clásico sobre el discurso y la persuasión. La *inventio*, nos explica, era el momento de la retórica en el que el argumentador debía buscar los mejores argumentos a mano para persuadir a su público. Para hacerlo, tenía una serie de restricciones muy específicas, las características del auditorio, sus objetivos, el género que iba a usar, el tema. Es decir, no podía actuar “libremente”, sino que debía encontrar en su memoria cultural los mejores argumentos para producir un discurso persuasivo a partir de las restricciones retóricas que se le presentaban. La *inventio*, entonces, era esa capacidad para descubrir argumentos, no una “creación de la nada”. Para Alvarado, la invención se parece a la habilidad que tienen algunas personas para sortear problemas de manera ingeniosa. Aquí encontramos una clave: la escritura de invención requiere de consignas que funcionen como desafíos interesantes para provocar la imaginación. A la manera de Rodari y su “arte de inventar” un buen mediador sabe proponer desafíos interesantes para provocar la curiosidad y estimular la escritura.

En cierto sentido, somos testigos cotidianos de la invención tal como la entiende Alvarado cuando proponemos alguna actividad que pone en juego la imaginación. Una consigna sencilla como puede ser, por ejemplo, imaginar un personaje que pueda incluirse en un cuento “de terror”, obliga a quien escribe a hurgar en su universo cultural conocido elementos que le sirvan para construir un personaje adecuado para ese género. Para hacerlo, seguramente va a recurrir a lo que ha leído, pero también a historias que ha escuchado o películas que ha visto. El género gótico está ampliamente extendido en las producciones culturales de circulación masiva, el cine y la televisión. Incluso está presente en las escrituras digitales que circulan en *wattpad*, relatos escritos por adolescentes que retoman tópicos, personajes y escenarios de la tradición gótica y del cine de terror. La noción de escritura de invención de Maite Alvarado nos ayuda a explicar mejor el papel fundamental de la imaginación para “movilizar” esos conocimientos culturales a los que chicos y chicas echan mano para resolver un pedido de escritura. En ese sentido es un concepto propiamente didáctico, una herramienta de educadores y mediadores, que nos permite eludir los malos entendidos de conceptos como “escritura creativa” o “literaria”, cargados, como señalaba Parra, con significados culturales muy cristalizados y, en ocasiones, excluyentes.

En este punto es que la escritura de invención se liga directamente con la formación lectores más sagaces y suspicaces, en palabras de Alvarado, dado que por medio de ella habilitamos formas de reflexión sobre los libros y la literatura desde el propio quehacer literario. Alvarado lo dice explícitamente cuando afirma que el arte de inventar historias, lejos de ser el resultado de una creatividad espontánea: “descansa sobre el respeto de ciertas reglas, sin las cuales pierde sustento. La causalidad que rige las acciones de ficción puede no ser la del mundo real, pero responde a una lógica, que es también fruto de la invención” (Alvarado, 2013). Y lo que es central, conocer esta “lógica” que rige las construcciones literarias es fundamental para volverse un lector con horizontes más amplios que disfrute de textos nuevos y desafiantes y expandan su camino lector.

Veamos como ejemplo una consigna que encontramos en *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir* (Alvarado, Bombini, Feldman, 1993).

Luego de transcribir un fragmento de *El Hobbit*, el conocidísimo libro de Tolkien, en donde se relata la lucha de Bardo, uno de los personajes, con un dragón y se describe minuciosamente la manera en que este héroe vence al monstruo, se propone la siguiente actividad de escritura:

Te proponemos que cuentes la historia de una lucha como ésta pero en otro escenario y con otros personajes. Te damos tres opciones, para que elijas la que más te guste: En Ciudad Gótica, en 1994. En Hueso Partido, ciudad ferroviaria del Lejano Oeste, en 1887. En Fobos, una de las lunas de Marte, en 3050 (Alvarado, Bombini, Feldman, 1993).

En esta consigna vemos que la propuesta funciona claramente como un “pretexto” es decir, como un texto previo, cuya lectura brinda elementos para lanzarse a escribir. El fragmento de Tolkien, que aquí no transcribimos, pero que describe detalladamente una batalla, es un soporte, un “trampolín” que ayuda a encontrar nuevas ideas y recursos para escribir.

Por otra parte, la consigna no se limita sólo a pedir que escriban un relato a partir de este texto fuente, sino que avanza hacia una restricción retórica más precisa, una “valla” muy concreta: la nueva versión de la batalla debe ser escrita en un escenario particular. Para ello se brindan referencias concretas: el Lejano Oeste, Marte y Ciudad Gótica. No se trata de inventar desde la nada sino de imaginar una historia a partir de pautas muy precisas, pero que a su vez dan elementos para disparar la invención. La restricción propuesta tiene el sentido de orientar la imaginación hacia una dirección y darle a quien escribe un soporte más concreto que el mero pedido de “inventá una historia”.

Pero por otro lado, esa restricción, esa “valla”, en buena medida también funciona como “trampolín”, ya que es a partir de ese obstáculo que puedo empezar a inventar: ¿qué personajes me encontraría en una de las lunas de Marte? ¿Cómo se combate en Ciudad Gótica? ¿Cómo describiría un enemigo comparable a un dragón en Hueso Partido? Si bien por un lado estoy limitado, hay una restricción que condiciona mi escritura, por otro, esa “valla” también me ayuda a imaginar. Podríamos decir: en una consigna interesante la “valla” es al mismo tiempo “trampolín”. Restringe tanto como ayuda a inventar.

Escrituras personales

En una entrevista que ya tiene algunos años, el poeta argentino Alberto Girri contaba cómo se había iniciado en la escritura:

Recuerdo que el haber aprendido a descifrar lo que es una palabra escrita -o al menos balbucearla- ocurrió en mí contemporáneamente con el hecho de identificar lo que veía escrito con la posibilidad de transformar todo lo que me acontecía interiormente en eso mismo que veía escrito (...) Lo que primero me impresionó fue el lado en apariencia mágico y ritual -por así decir- de la escritura; algo que permitía que la palabra escrita en forma de signos (...) tradujese algo que eran sonidos internos, y que a la vez implicaban situaciones y sentimientos internos. Así, escribía pequeñas cosas -frases, descripciones- aunque no imaginándolo como literatura sino, más bien, como si poseyera un juego que consistía en expresar en forma escrita algo que me ocurría a mí. Y, además, intuyendo que ese juego adquiriría alguna vez un carácter permanente, que llegaría a trascenderme y alimentar tanto mi vida cuanto la de otros. (AAVV, 1982)

La evocación de Girri es rica e interesante porque resume de alguna manera la tremenda eficacia para generar escritura que tiene ese encuentro con palabras “mágicas” que parecen traducir “sonidos internos”.

La escritura personal conforma un espacio amplio y heterogéneo de prácticas con lo escrito de gran impacto en los jóvenes. Escritos más relacionados con la intimidad, como diarios y poemas -los clásicos de la escritura personal-, pero también otros que apuestan a la imaginación y a la invención de historias, son, ante todo, formas de tomar por asalto el lenguaje escrito para referir experiencias,

afectos, invenciones y formas de estar en el mundo. Para poner en juego la propia voz, incluso más allá de las pautas adultas de corrección o legitimidad³.

Sin embargo, en muchas ocasiones esas escrituras personales quedan confinadas en un territorio difuso y generalmente subestimado por los adultos. Pareciera que lo único que podemos leer allí es un repertorio de sentimentalismo adolescente o, con insistencia en el caso de los jóvenes de los sectores populares, una muestra del deterioro sociocultural producto de la exclusión. Nos hemos acostumbrado a una suerte de “determinismo social” que no nos deja ver en esas producciones personales de chicos y chicas más que “pobreza cultural” o relatos que nos hablan de vidas difíciles o en peligro.

Lo que tal vez haya que replantear es si no hemos construido una mirada demasiado sesgada y simplificadora de la relación de los jóvenes con la escritura. Una mirada que no nos permite ver los caminos heterogéneos y complejos por los que entran y salen de la cultura escrita, hacen uso de ella con fines específicos y construyen espacios de sociabilidad en torno a la letra escrita. Todo esto en intersección con la escuela o en espacios propios, en aulas o en proyectos extraescolares de promoción de la lectura o educación no formal.

Ahora bien, tradicionalmente la escritura personal ha sido entendida como sinónimo de “expresión de sentimientos”, como catarsis, y se ha prestado menos atención a las trayectorias de los textos y a los circuitos sociales por los que esas escrituras circulan o podrían circular. En los hechos, la escuela, los talleres y espacios educativos no formales o recreativos, se vuelven lugares de fuerte circulación de escritura, entre los mismos jóvenes o con adultos que ofician de lectores, generalmente en talleres donde un grupo de chicos, por ejemplo, escribe una anécdota barrial o inventa una historia a partir de una consigna y la comparte con los demás, pero también cuando acercan un texto garabateado en un papel a la espera de un comentario o una opinión. De una forma o de otra, se trata de pensar cómo muchas escrituras personales se hacen visibles y encuentran lectores.

También podríamos pensar en aquellas situaciones, más comunes de lo que se piensa, en las que un joven se acerca para decir “a mí me gusta escribir”, “después le voy a traer algo para que lea” o “traje este poema para que me corrija las faltas de ortografía”. Por supuesto muchas de esas escrituras se perciben como íntimas y difícilmente se comparten con un grupo de pares, sin embargo, están pidiendo un lector adulto, alguien “que sepa”, para dar un consejo, “corregir la ortografía”, aportar algún consejo técnico o dar su impresión de lector.

Son muchas las preguntas que estas situaciones nos presentan: ¿cómo comentar esos textos?, ¿cómo potenciar al escritor sin inhibirlo?, ¿cómo conseguir que esas escrituras personales se intercambien en el grupo de pares sin que eso se viva como una invasión a la vida privada?

Lo que resulta claro es que la escritura personal no es sólo un asunto privado, como estamos acostumbrados a pensar, sino que necesita espacios sociales para mostrarse y encontrar lectores interesados e interesantes de los textos. Por otra parte, los estudios socioculturales sobre la lectura y

³ En nuestro libro *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (2017) hemos desarrollado extensamente algunas ideas sobre la recuperación de la idea de “expresividad” en la escuela, pero desligada de los componentes románticos y en diálogo con los estudios sobre la autobiografía, que conciben el género como parte de un “espacio biográfico” constituido discursivamente.

la escritura han señalado la importancia de participar en eventos letrados significativos para la apropiación de la letra escrita (Llilis, 2021). Como adultos indudablemente tenemos una responsabilidad sobre eso. Cada vez que un joven escritor o un adulto nos pone delante de un poema que ha escrito nos recuerda que algo de lo que podemos decirle es valioso, que somos lectores “legitimados” y que esa legitimación no sólo consiste en decir “seguí adelante” con una palmada en el hombro, sino que tiene que ver, más de lo que pensamos, con una tarea educativa: portamos un saber que esos escritores de alguna manera reconocen y quieren tener (a pesar de que el sentido común diga y repita lo contrario).

Poner en juego ese saber sin inhibir la escritura, sin sonar elitistas o demagogos, es un desafío que nos exige más como lectores. Nos demanda una mirada más aguda que nos permita leer en esos textos algo más que “sentimientos” o historias privadas, una mirada que pueda devolverle a quien escribe un comentario que potencie su experiencia con la escritura, que lo ayude a volver sobre lo que ha escrito con más distancia y reflexión, que le dé un consejo sobre un procedimiento o un truco que puede resultarle útil -casi como un escritor experimentado que transmite las reglas del oficio- o que le muestre cómo lo que ha escrito forma parte de una tradición literaria que nos pertenece a todos.

De nuevo, sin ser elitistas o demagogos. Una tarea, diría, de lectores sutiles.

Lo mío, lo tomo siempre de otras manos

Desde otro campo, la antropología, y analizando una práctica vinculada con la literatura, la lectura, Michèle Petit nos ofrece una mirada interesante para pensar la escritura de ficción. De ella tomamos la frase que titula este apartado. La literatura, dice Petit, tiene fundamental importancia para la subjetividad y la construcción del sí mismo (Petit, 2015). Los lectores utilizan las palabras de un texto para construir un espacio propio y reconfigurar su subjetividad. La literatura nos da esas “otras palabras” para hablar del mundo y, lo que es más importante, de nosotros mismos de otra manera, palabras que tal vez nos permitan ubicarnos en una posición de sujeto distinta a la que las fuerzas sociales que nos constituyen parecieran orientarnos. Una capacidad de agencia renovada⁴. Y esa lectura, agrega Petit, siempre se realiza por fragmentos, tomando de aquí y de allá en el vasto universo de los libros: “Cuando leo -nos dice la autora- me apodero de un trozo, lo llevo en mis pensamientos, lo combino con otros fragmentos. Con estos materiales tomados construyo una morada donde habitar, donde -momentáneamente- no dependo de nadie”.

⁴ Usamos el concepto de agencia en el sentido que lo hace Virginia Zavala (2011): “hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ahearn, 2001; Ashcroft *et al.*, 2000). Esta definición enfatiza la naturaleza social de la agencia y se aleja de perspectivas más cognitivas que la asumen como el deseo ejercido libremente por individuos completamente autónomos (Ahearn, 2001). Desde una teoría de la práctica, en la que agencia y estructura se constituyen mutuamente (Bourdieu, 1977), los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades”.

De esta rica cita me interesa remarcar esos dos momentos de la lectura: *apoderarse* de un fragmento, *combinarlo* con otro para darle un sentido propio, para construir un lugar donde vivir. Dos acciones que bien podrían relacionarse con el juego, en este caso el juego con la cultura. Si leer es apropiarse de los signos para hacerlos significativos de acuerdo a nuestra propia experiencia sociocultural, podemos pensar que en la escritura sucede lo mismo, ella también pone en juego la *apropiación* y la *combinación*. Podemos utilizar estas operaciones como trampolín para la invención y como puente para la literatura. Como señalábamos al comienzo de este capítulo, esas operaciones están presentes en la tarea de explorar libros de poemas y lanzarlos al ruedo en un grupo de lectores para que seleccionen versos que los interpelen, que les digan algo y luego construir con ellos nuevas poesías. Esto implica, por supuesto, desacralizar la literatura, sacarla del “museo” y ponerla al servicio de los lectores-escritores para que la transformen, se apropien de ella y se conviertan en productores culturales y no únicamente en receptores de sentidos impuestos por otros. Pero además, esa operación de montaje nos va a decir algo sobre el uso del lenguaje en el discurso poético. Esas combinaciones posibles van a alterar el significado de los signos, van a producir encuentros más o menos insólitos, es decir van a mostrar la productividad significativa de las palabras, rasgo propio de la poesía. Recuperar la imaginación y el juego como aspectos centrales de la formación de los lectores es una tarea cotidiana que se construye en nuestras prácticas, tanto como en la reflexión sobre las concepciones que sostienen la tarea educativa que llevamos adelante para garantizar que el acceso a la literatura sea una realidad para todo el mundo.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarado, M.; Bombini, G. y Feldman, D. (1993). *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- AA.VV. (1982). *Encuesta a la literatura argentina contemporánea*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Frugoni, S. (2017). *Escritura e imaginación. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En Navarro F. (ed.). *Escritura e inclusión en la universidad*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu guerrero.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas (1).

CAPÍTULO 5

Poesía: experiencia artística y enseñanza

Carolina Mathieu

Entre lo legado, lo posible y lo urgente

Nuestra verdad posible tiene que ser invención, es decir, escritura, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas las turas del mundo. Los valores, turas, la santidad, una tura, el amor, pura tura, la belleza tura de turas

-Julio Cortázar, *Rayuela*, 1963

Seguir reflexionando como investigadora y docente en torno a la poesía y la educación me encuentra esta vez¹, aquí, pre-ocupada y ocupada al mismo tiempo. Me preocupa el hoy sociocultural que nos toca transitar y me preocupa, en esa trama, la llamada “formación docente”. Así, me voy ocupando de ella cada vez que acudo a las aulas presenciales y virtuales para hacer mi trabajo, en el encuentro con estudiantes y profes ya en ejercicio, con sus inquietudes, sus entusiasmos, sus tensiones y temores.

Estamos atravesando tiempos de mucha contradicción y confusión. Por eso me parece oportuno hacer memoria. Ir hacia lo legado para entender algo de este presente perturbador y atender, por ejemplo, a la intervención de una de nuestras indiscutibles referentes del *campo LI* argentino, escritora, traductora y editora, en la Feria del libro de Montreuil, Francia, en 1998. Transcribo lo que dijo Graciela Montes:

Me siento agradecida por este espacio que se me da y querría usarlo bien, diciendo sólo cosas necesarias. La primera: que los responsables del bienestar o malestar de los niños son los adultos. Digo esto porque cuando se denuncian los derechos del niño, o cuando la prensa se escandaliza por situaciones de abuso, maltrato o abandono infantil, suele saltarse el capítulo de las responsabilidades. Por cada niño golpeado o hambriento, por cada niño muerto o herido en la guerra, por cada niño que enferma por falta de agua potable, por cada niño analfabeto, por cada niño

¹ Este capítulo resulta de la reelaboración de mis exposiciones como ponente en el Encuentro Nacional de Poesía y Crítica “Otra vez Trilce, la Vanguardia mañana” (CABA, Centro Cultural Haroldo Conti, 2022) y en el XI Congreso Internacional Orbis Tertius (La Plata, FaHCE-UNLP, abril 2024).

abandonado en las calles o frente a una pantalla, por cada niño angustiado o perdido, somos responsables los adultos. Todos los adultos. Responsables individual y socialmente. (Montes, p. 45)

Hago mías estas palabras de Montes y me convengo de que *lo URGENTE* es MUY urgente. Y que lo MUY URGENTE que nos toca no saltearnos como docentes, entre otras tantas cosas, es el capítulo de entender la responsabilidad de las personas adultas que habitan el sistema educativo. Por eso insisto en eso que he señalado en otras ocasiones: “Asumir la responsabilidad política de acompañar el crecimiento de niñas, niños, niñas y bebés desde la educación formal debería exigirnos una actitud crítica permanente” (Mathieu, 2021) porque, por ejemplo, ya estamos viendo las consecuencias de los niños y las niñas abandonadxs frente a una pantalla y, lamentablemente, vemos que no cesan de crecer los corrales del hambre o de la angustia.

Entonces pienso que lo urgente podría ser la reflexión y análisis interpretativo de voces adultas que circulan- “naturalizadas”- por los espacios educativos en los que trabajamos. Como las que comparto aquí abajo y que hemos ido registrando con estudiantes de Profesorado Terciario y Universitario:

(Sala de Jardín)- Docente a cargo de sala le comenta a estudiante durante período de prácticas: *esta es la peor sala del jardín. No se puede hacer nada, son de terror, trabajan dos o tres nada más. La sala del año anterior era la mejor. A este grupo no le da. No te escuchan, no se puede dar una consigna, todo tiene que ser a los gritos.*

(Escuela secundaria)- Docente le contesta a estudiante en clase: *¿vos me vas a corregir a mí?*

(Sala de Jardín)- Ante un niño que pide “upa” y se manifiesta muy cariñoso la docente le dice: *no seas salamero.*

(Escuela secundaria)- Día de la Educación Sexual Integral (ESI). Estudiantes de colegio privado religioso están en su aula haciendo banderas y otras producciones con colores que representan a la comunidadLGTB+ y que buscan visibilizar identidades más allá de lo heteronormativo. Entra la Directora y les señala: *de ninguna manera van a colgar banderas que no representan a la escuela que decidieron habitar.*

(Sala de Jardín)- Durante la lectura en voz alta del libro “Sapo de otro pozo” de Rodrigo Folgueira e ilustraciones de Poly Bernatene, la docente se detiene reiteradas veces para retar a un niño. Hasta que decide sentarlo detrás del libro mientras le aclara: *por no quedarte quieto ahora te vas a perder todos los dibujos del cuento.*

Leo, entonces, a Carina Kaplan que, desde la Sociología de la educación y en su libro *La afectividad en la escuela* (2022), dice:

La escuela puede funcionar como un antídoto frente a la deshumanización; es decir, operar como un territorio simbólico de producción de una trama que promueva mayor justicia afectiva. Ello es a condición de que se trabaje deliberadamente para que nadie se perciba excluido ni en soledad. La escuela reivindica la presencia y el derecho de quienes son invisibilizados. Son los grandes gestos mínimos del trabajo cotidiano comprometido de las y los educadores los que permiten interrumpir ciertos mecanismos de exclusión. (pp. 30-31)

También leo al escritor, poeta y cineasta César Gonzáles en un libro reivindicatorio del pedagogo francés Fernand Deligny (bastante desconocido -como señala González- en la formación docente latinoamericana):

La palabra educación no es un bien en sí mismo (...) Es una palabra que con solo emitirse brinda autoridad moral. Por eso resulta inevitable mencionarla como el relleno bendecido de todo repulgue discursivo. Es el eslogan político que certifica rasgos de bondad en el emisor: para cualquier problema, la solución es decir que “hace falta más educación”. Los educados agradecen a quien los educa. Los que educan se vanaglorian de su labor y se declaran imprescindibles (González, 2017, pp. 53-54)

Y sí, me convengo de que es urgente revisar y prestar atención cada día a eso que señala también Montes en su conferencia del 98: que son relaciones de poder las que se juegan entre chicos y grandes y que los grandes -los que tenemos el poder- “de a ratos hacemos de hadas madrinas, y de a ratos, de ogros devoradores”.



Ilustración de Carlo Chiostri para *Le avventure di Pinocchio* (1901)

Poesía y mediación docente: **Enseñar y Escribir** (con “E” de **Emancipación**)

El campo de la invención es el de la analogía, del disfraz, del hacer creer, y aprovecha, como el arte del bricolaje, todos los aprendizajes previos. Todo puede servir a la hora de armar un disfraz: hay que aprender a buscar

-Maite Alvarado, *Escritura e invención en la escuela*, 2013

¿Y qué tiene que ver todo esto con la poesía para niñxs?... (¿*Qué tonterías estoy diciendo?*, se preguntó Alicia mientras se estiraba taaanto que sus pies iban quedando lejos de su cabeza) ... ¡Ah sí, sí! Que entre lo legado, lo posible y lo urgente, decidir leer poesía desde las salas del jardín maternal nos coloca en el lugar de responsables que ejercerán su poder haciéndole lugar a la palabra poética, es decir, a la lengua como arte, a la educación artística como camino de humanización.

Porque yo creo -como afirmó Liliana Bodoc (otra grande que nos legó la LIJ argentina como escritora y pensadora lúcida)- que “*Todos tenemos un verso en el cual nos quedaríamos a vivir. Un verso destinado a ser nuestro lugar en el mundo. Hay que encontrarlo*” (Liliana Bodoc, 2015).

Y a mí me encanta este desafío y la posición democratizadora y de “hada madrina” que Liliana Bodoc decide y despliega. Porque aun cuando comprendo que no todos los que lean y escuchen poesía en las salas y aulas serán artistas algún día, sí creo que si tienen oportunidad de habitar esa experiencia desde la cuna, ya no podrán ser esclavos, como dijo el maestro Rodari. Ni esclavas, agrego yo. No porque Rodari no tuviera en cuenta a las niñas y sus posibilidades emancipatorias, sino porque sigue siendo necesario hacerle lugar a la **A** en esta cultura que no dejó de ser patriarcal, desigual y opresora para las mujeres y otras identidades sexo-genéricas. Por eso, también, le doy cabida a la **E** y escribo: *leer poesía para que nadie sea ESCLAVE* para que ustedes oigan-lean, tal vez, que **ES CLAVE** entender que no tiene que bajar la **RAE** a autorizar mis decisiones lingüísticas cuando me ejerzo protagonista en el uso de la lengua para nombrar los mundos en los que voy siendo, soy y con los que sueño.

Y entonces, volviendo al legado-desafío-Bodoc, me pregunto: ¿cómo van a hacer las niñeces para encontrar ese verso para quedarse vivir? ¿Cómo sabrán que existen versos ahí afuera, escritos? ¿Cómo les harán un nidito en su interior? ¿Cómo los reconocerán más tarde como su *textoteca interna* (Devetach, 2009)?

Sigo insistiendo: yendo al jardín, yendo a la escuela. Y una vez allí, otra clave: encontrando docentes que lean poemas en voz alta, que canten nanas (no solo en el jardín maternal), que tarareen versos, que decidan “hacer una adivinanza” en diversas situaciones (no solo en la hora de “Literatura” y -con suerte- en la de “Prácticas del lenguaje”); que decidan transcribir poemas en diversos soportes, o instalarlos cotidianamente en sus oralidades con la convicción del psicolingüista colombiano Evelio Cabrejo Parra cuando señala que estas prácticas permiten “a los niños y a las niñas interiorizar la complejidad y las múltiples posibilidades de la lengua, haciendo del lenguaje un sólido compañero de vida” (2020, p. 130).

Con todo, les invito a ensayar LO POSIBLE. En medio de LO URGENTE y LO LEGADO. Les invito a TRANS-Literar la enseñanza e ir más allá:

-IR MÁS ALLÁ: de lo prescripto, de lo que planificamos para el mes. Decir o leer un poema acompañando con la gestualidad de las manos, con objetos cercanos o jugando con el mismo libro donde pueda estar editado. Hacerlo en el momento que nos parezca más propicio (puede ser ese en el que le iba a decir a quienes “se portan mal” que “no saldrán al recreo”). El poema puede ser este del poeta Jorge Luján²:

Hoy comencé a vivir yendo hacia atrás,
por ninguna razón en especial,
para ver de frente el paisaje opuesto,
para meterme detrás del espejo,
para desaprender lo que distrae
o para ser de nuevo nuevo
y empezar otra vez hacia adelante.



- IR MÁS ALLÁ: de los “géneros literarios”. TRANScribir, por ejemplo, la poesía que no es verso y que habita “La torre de cubos” de Laura Devetach. Ese libro cuyos cuentos fueron prohibidos durante la última dictadura cívico-militar-religiosa-ecclesiástico-empresarial, y censurados, como ha testimoniado la propia autora, por civiles-profesores/as de Letras (¿ven lo de la importancia de entender el asunto de cómo se ejerce el poder cuando se lo tiene?). Alzar la mano y transcribir, en hojas blancas o de colores, las siguientes citas, proponiendo a niñxs o adolescentes jugar a ser ilustradorxs, diseñadores de *libros álbum* o *transliterarios* a partir de ellas:

*-Pero una piedra muy dura vino a caer en medio de la felicidad
-rugió con su gran boca negra de horno...
-El lugar solitario donde los vientos van a dormir cuando no trabajan
-Buenos Aires parecía una cajita de luces
-los colores y los ruidos los siguieron como si fueran una murga
-Todo su corazón de campo se llenó de briznas agobiadas
-Tomaba mate amargo con alegría, como quien da un beso en cada sorbo
-Una monigota muy graciosa y movediza barría y barría con cara de enojada*

² Aclara el poeta en su muro de Facebook acompañando la imagen: “Poema incluido en mi libro *Un ángel todavía*, ilustrado por Paloma Valdivia. Premio de Poesía otorgado por ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina) en 2012. Fue publicado primero por Tinta Fresca y este año, 2018, será publicado por Loqueleo, en Buenos Aires.”

-La oscuridad se cerró como un ojo de pestañas tibias

-Esas uvas, redondas como racimos de soles

(¿Imaginamos también que alguna de estas líneas es el primer verso de un posible poema? ¿O, mejor, le asignamos destino de verso a seis de estas líneas y escribimos un poema con todas ellas? ¿Y si antes las dividimos en dos? ¿Y si mezclamos todas estas palabras y después elegimos al azar algunas para escribir una *copla*? ¿Qué título llevarían nuestros poemas?):

- IR MÁS ALLÁ: del espacio del aula. Y leer (leerme o releerme) en silencio: en casa, en la biblioteca, en el micro, en la sala de espera de la médica o el médico o en el banco de una plaza, un poema de María Elena Walsh. Este, por ejemplo:

La feminista

Sucede que ya no aguanto
que en la calle me grités
a la primera de cambio:
"¡Tenías que ser mujer!"
Soy mujer y me equivoco
pero vos, ¿quién te creés?
¿Valentina la astronauta,
Evita, sor Juana Inés?
Sos el león de la Metro,
mucho porra y poco rey.
No me vengas con rugidos
que no hay selva por acá
y no soy ninguna fiera
ni la mona de Tarzán.
Yo fallo por accidente
y no por fatalidad.
Cuando agarre la manija
no sé si lo haré tan mal
como ustedes, que arremeten
gobernando marcha atrás.
Conmigo te equivocaste
de programa y de canal.
Me tomaste por tu abuela
que aguantó sin pestañear.
Si tenés el monopolio
del acierto universal
yo te dejo vía libre
pero vos, dejame en paz.
Y cuando las papas quemen
¡arreglate sin mamá!

-IR MÁS ALLÁ: de los libros, de los poemarios editados. Robarse un poema del muro de Facebook de alguna, algún, algunx poeta. Armar tarjetitas o carteles con material reciclable, con lo que tengo a mano, para copiar luego el poema y regalarlo a lxs niñxs o colgarlo en la sala, en el aula.

Les dejo aquí debajo el que me robé yo del muro de una inventora de lujo:

Con eñe de niño y niña.

Los señores de traje

ya saben leer

palabras.

Una seño

como mi seño

les enseñó.

Mi seño

también sabe

leer palabras

y sabe

enseñar

a leer palabras.

Otra seño

como mi seño

le enseñó.

Si los señores de traje

no se ponen de acuerdo

con mi seño

¿qué seño

me va a enseñar

a leer

palabras

a mí

ahora

eh? (Iris Rivera en <https://www.facebook.com/iris.rivera.374/>)

Consignas de invención con perspectiva lúdico-trans-literaria

Luego de transitar más de 17 años de docencia en el área de Lengua y Literatura (desde mis inicios en una Escuela de Verano, pasando por el Nivel Secundario hasta la actualidad en la formación docente Terciaria y Universitaria), y en otros espacios, más allá de la escuela, he entendido que la elaboración de consignas para el aula o espacio de enseñanza o de arte es -para quien desea ejercer su rol con protagonismo- una de las claves para llevar adelante su oficio-profesión con alegría satisfactoria aunque sea siempre relativa, claro.

Porque la *Consigna de Invención* hay que escribirla. No es una idea. Una consigna de invención se vuelve dispositivo o recurso didáctico dentro de una propuesta pedagógica si se elabora en diálogo con los sujetos y el contexto de enseñanza.

¿Quién no se inquieta a la hora del cómo hacer clases “interesantes” que permitan la apropiación de esos “Contenidos” que “debemos dar”? ¿Quién no desea habilitar una experiencia artístico-cultural que movilice vivencias del compartir o del vivir grato en este mundo?

Escribir *consignas de invención* como docentes es aprender que la escritura es trabajo, aceptando el proceso de ir puliendo, releendo, mejorando lo que se vaya creyendo conveniente. Es construir confianza en lo que podemos planificar, definir (siempre provisoriamente) y llevar adelante en clases o encuentros emancipados del “deber ser/ hacer”.

Escribir consignas de invención para hacer escribir es hacer la experiencia de reflexionar sobre el cómo se teje y entreteje la cultura y se invita a participar de ella.

A continuación pueden leer una consigna elaborada como enunciado posible:

CON TRAJE MÓNICO³

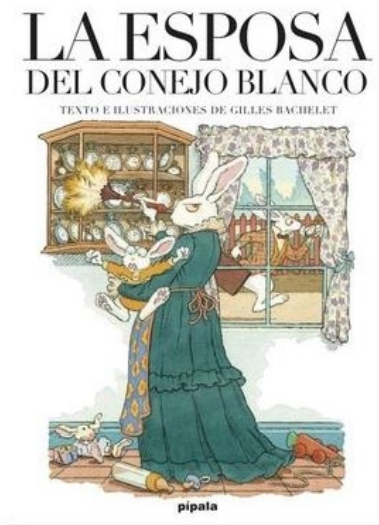
La esposa del conejo Blanco se ha comprado un traje muy mónico, moniquísimo kimono. Es que se dio cuenta que vestirse “especial” es el modo de organizar su labor de escritura en medio de las interminables tareas del hogar y de crianza que están a su cargo.

El otro día le llegó por WSP un poema de María Elena Walsh que la dejó inquieta. Ni bien pudo hacerse un tiempito se envolvió con el kimono mónico (¡casi que ya se parecía a Siu Kiu!) y se propuso escribir su propio poema en diálogo con el de la poeta argentina. Copió el primer verso, “*Sucede que ya no aguanto*”, y arrancó siguiendo la estructura rítmica de ese poema.

Allí estaba, entusiasmada en medio de su trabajo cuando, de pronto, escuchó reír maliciosamente a sus gemelos Gilbert y George...Por supuesto, no le quedó otra que abandonar la escritura y salir corriendo...

¿Podrías imaginar y poner por escrito los 10 versos que alcanzó a escribir la Coneja? Copialos aquí debajo:

³ Esta consigna intenta seguir las huellas de Gianni Rodari y Maite Alvarado. Desde la sonoridad y pliegues connotativos del lenguaje en su título, quiere dialogar con el libro álbum del ilustrador francés Gilles Bachelet y el poema “La feminista” de M. Elena Walsh. Si llevan esta consigna a sus espacios de mediación o enseñanza pueden escribirme para compartir las elaboraciones que hagan niñxs, adolescentes, jovenxs o adultxs a: profecarotaller@gmail.com



Conclusiones

O inconclusiones desde lo urgente, habría que decir.

En tiempos donde se accede tempranamente a dispositivos digitales y redes sociales virtuales con contenido que no está pensado “para niñxs” (o sí pero con criterios de mercado en busca de niños, niñas y niñxs consumistas), no podemos pasar por alto la responsabilidad de habilitar, como un compromiso con la educación pública, experiencias estético-artísticas en espacios educativos concebidos como espacios de humanización.

Ojalá que, en ese compromiso, lejos de querer estar “a la moda” del mercado editorial o de quedar bajo órbitas aplicacionistas del currículum, planeemos ocasiones genuinas de encuentro con la palabra poética y le hagamos lugar a lo que Gustavo Bombini (2022) llama “lecturas emergentes”, es decir, aquellas que podemos hacer en tanto lectorxs partícipes del mundo que nos va tocando, con nuestras subjetividades y sensibilidades del presente. Hacerle lugar, por ejemplo, a la lectura de poesía en clave Ley de Educación Sexual Integral (ESI), garantizando el abordaje de uno de sus ejes conceptuales que es “valorar la afectividad” (CFE, 2008).

Y porque me convence que “Valorar la afectividad se entrelaza con la esperanza comprometida y activa en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía” (Kaplan, 2022), propongo no abandonar la insistencia de pensar en torno a *modos de leer* y *modos de enseñar* con poesía que resulten apetecibles, capaces de con-mover, cobijar, nutrir y trazar huella amorosa.

Escuchen qué hermosa la convicción que escribe la gran-diosa mediadora cultural “Chiqui” Gonzalez, abogada, educadora, ex Secretaria de Cultura de Santa Fe, cuando se dirige a la juventud que elige la docencia como camino:

Les recomiendo que jueguen, creen e imaginen, que innoven y tengan memoria, que amen y se comprometan con los que están perdiendo derechos, que conviertan el arte, en arte de vivir y que sean protagonistas de uno de los vínculos más sagrados de la humanidad: educarnos los unos a los otros con alegría e ingenio, con valor y energía, con afecto permanente. (González, 2022)

Sí, propongo una perspectiva lúdica, amorosa y transliteraria para la enseñanza. Porque me convence que enseñar a buscar ese “verso - lugar en el mundo” es planificar la experiencia de “Abrir el mundo desde el ojo de un poema”, según me dicta la poeta y crítica literaria Alicia Genovese (2022). O la experiencia de asomarnos a lo mejor de la poesía que, según el poeta y ensayista Osvaldo Bossi, es “La íntima relación que cada poeta tiene (...) con las palabras” (2024, p. 40).

Ojalá cada docente, y cada niño y cada niña de su mano, encuentren su verso-destino, su lugar en el mundo, su refugio. Porque, como afirma la poeta y docente Laura Escudero Tobler: “vaya a saber qué es la poesía, pero necesitamos su revolución sensible, su resplandor, su humanidad” (Escudero Tobler, 2021).



Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. CABA: FCE.
- Bachelet, G. (2020). *La esposa del conejo blanco*. CABA: Adriana Hidalgo Editora (Pipala).
- Bodoc, L. (2015). "Hablar a los malvones". Conferencia en *I Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil y Narración Oral Escénica en Mendoza* organizado por la Asociación EDELIJ, Mayo.
- Bossi, O. (2024). *El poeta como clown*. CABA: Salta el pez Ediciones.
- Cabrejo-Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: FCE.
- Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ley Nacional N° 26.150. Resolución N° 45/2008.
- Cortázar, J. (2005). *Rayuela*. En *Obras Completas I*. Barcelona: RBA - Instituto Cervantes.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- (2012). *La torre de cubos*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Escudero Tobler, L. (2021). *Un jardín primitivo: subjetividades, lectura y escritura*. Villa María: Eduvim.
- Genovese, A. (2023). *Abrir el mundo desde el ojo del poema*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, C. (2017). El conflicto eterno entre los unos y los otros. En F. Deligny, *Semilla de crápula: consejos para los educadores que quieran cultivarla* (pp. 53-64). CABA: Editorial Cactus/ Tinta Limón Ediciones.
- Gonzalez, M. A. (2022). Carta a jóvenes educadores. <https://chiquigonzalez.com.ar/project/carta-a-jovenes-educadores>
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. CABA: Paidós.
- Mathieu, C. (2021). Poesía hacia las infancias desde el Nivel Inicial. En C. Blake, S. Frugoni y C. Mathieu, *Más allá del corral: transliterar la enseñanza* (pp. 76-99). EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131033>
- Montes, G. (2001). "La infancia y los responsables" en *El corral de la infancia*. México: FCE.
- Pavón, H. (2022). Una literatura que juegue con el imaginario, la invención y la fantasía. Entrevista a Gustavo Bombini. *Revista Ñ*, 4 de marzo. https://www.clarin.com/revista-enie/literatura-juegue-imaginario-invencion-fantasia_0_ND6dkmUwjw.html
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Walsh, M. E. (1965). "La feminista" en *Hecho a mano*. Buenos Aires: Fariña Editores.

Los autores

Blake, Cristina

Profesora y Licenciada en Letras por FaHCE de la Universidad Nacional de La Plata - Argentina, y Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona - España. Es Adjunta a cargo de la Cátedra de “Formación docente y prácticas II” del Profesorado Universitario en Letras, coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la UNSAM, Jefe de Trabajos Prácticos en “Didáctica de la Lengua y la Literatura II”, investigadora en el Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria y profesora a cargo del Seminario Permanente de Didáctica de LIJ del Profesorado en Letras de la UNLP. Publicó entre otros títulos: *La narración en la literatura y en otros discursos sociales* (Longseller, 2003); junto a Valeria Sardi, *Poéticas de la infancia* (La Bohemia, 2011) que recibió la mención de Destacado de ALIJA en Producción Teórica (2012), *Más allá del corral: transliterar la enseñanza* (EDULP, 2021) junto a Sergio Frugoni y Carolina Mathieu, “Libro expandido / libro objeto” (pp. 346-350) en *Léxico crítico del futuro* (UNSAM Edita, 2024) y entre otros libros como compiladora, el último *Tramas y continuidades* (UNSAM Edita, 2025).

Frugoni, Sergio

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Escritura Creativa por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ayudante diplomado en la cátedra “Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza” de la UNLP. Profesor adjunto en “Prácticas docentes en educación no formal” y “Retórica” en el Profesorado en Letras de la UNSAM. Dicta el Seminario “Literaturas del encierro. La lectura y la escritura como modos de habitar la cárcel” en la UNSAM. Se ha desempeñado como Director de Bibliotecas y Promoción de la lectura de la Provincia de Buenos Aires. Ha publicado *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (2017), el libro de cuentos *Los efectos* (2019) y las poesías de *Un límite radiante* (Salta el pez, 2022). Co-director de proyectos de extensión en la FaHCE UNLP. Investiga sobre el potencial transformador de la lectura y la escritura en la UNSAM. Ha coordinado espacios de formación de mediadores en cárceles de la Provincia de Buenos Aires y participado en Planes de Lectura a nivel nacional y provincial y en políticas socioeducativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes en el Ministerio de Educación de la Nación.

Mathieu, Carolina

Prof. en Letras por la FaHCE-UNLP. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral por la Escuela de Humanidades (EH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

En la FaHCE-UNLP formó parte de la Cátedra “Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza en Letras”, como Adscripta Graduada y como Ayudante Interina de Trabajos Prácticos. Continuó su formación dentro del campo de la Literatura Infantil como Adscripta Graduada ad honorem del *Seminario de grado Permanente de Didáctica de Literatura Infantil-Juvenil* a cargo de la Mg. Cristina Blake. Desde ese espacio y como docente extensionista co-organizó las tres Jornadas de “*Literatura para niñxs y su enseñanza*” que se realizaron en la ciudad de La Plata en 2014, 2016 y 2018.

Entre ponencias y artículos en torno a la Didáctica de la lengua y la literatura y a la educación artístico- literaria vinculados a la participación en Congresos nacionales e internacionales del área, publicó en co-autoría *Más allá del corral: transliterar la enseñanza* (EDULP, 2021).

Actualmente trabaja como profesora de Educación Superior Universitaria y Terciaria: en la *Lic. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (EH-UNSAM), y en profesorados de Educación Inicial y Primaria (ISFD N° 96 e ISFD N° 97).

Se encuentra realizando estudios de posgrado en Literatura Infanto- Juvenil en la EH de la UNSAM.

Blake, Cristina

Didáctica transliteraria y cultura infantil / Cristina Blake; Sergio Frugoni; Carolina Mathieu. -
1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP, 2026.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2697-5

1. Didáctica. I. Frugoni, Sergio II. Mathieu, Carolina III. Título
CDD 370

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025
ISBN 978-950-34-2697-5
© 2026 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA